



**FERNANDA MITSUE SOARES ONUMA**

**O REQUISITO DA SUSTENTABILIDADE NAS  
UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS À  
LUZ DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO**

**LAVRAS - MG**

**2017**

**FERNANDA MITSUE SOARES ONUMA**

**O REQUISITO DA SUSTENTABILIDADE NAS UNIVERSIDADES  
PÚBLICAS BRASILEIRAS À LUZ DA ANÁLISE CRÍTICA DO  
DISCURSO**

Tese apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade para a obtenção do título de Doutora.

Profa. Dra. Flávia Luciana Naves Mafra  
Orientadora

Prof. Dr. Gustavo Ximenes Cunha  
Coorientador

**LAVRAS - MG**

**2017**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Onuma, Fernanda Mitsue Soares.

O requisito da sustentabilidade nas universidades públicas  
brasileiras à luz da análise crítica do discurso / Fernanda Mitsue  
Soares Onuma. - 2017.

393 p. : il.

Orientadora: Flávia Luciana Naves Mafra.

Coorientador: Gustavo Ximenes Cunha

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Lavras, 2017.

Bibliografia.

1. Análise Crítica do Discurso. 2. Hegemonia. 3. Autonomia  
Universitária. I. Mafra, Flávia Luciana Naves. II. Cunha, Gustavo  
Ximenes. III. Título.

**FERNANDA MITSUE SOARES ONUMA**

**O REQUISITO DA SUSTENTABILIDADE NAS UNIVERSIDADES  
PÚBLICAS BRASILEIRAS À LUZ DA ANÁLISE CRÍTICA DO  
DISCURSO**

***THE SUSTAINABILITY REQUISITE IN THE BRAZILIAN PUBLIC  
UNIVERSITIES IN LIGHT OF CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS.***

Tese apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, área de concentração em Organizações, Gestão e Sociedade, para a obtenção do título de Doutora.

APROVADA em 27 de Abril de 2017.

Prof. Dr. Armindo dos Santos de Sousa Teodósio	PUC/MG
Profa. Dra. Cléria Donizete da Silva Lourenço	UFLA
Profa. Dra. Júlia Moretto Amâncio	UFLA
Profa. Dra. Sabrina Soares da Sila	UFLA

Profa. Dra. Flávia Luciana Naves Mafra  
Orientadora

Prof. Dr. Gustavo Ximenes Cunha  
Coorientador

**LAVRAS - MG**

**2017**

*Aos meus avós, Ester e Joaquim; Satoji e Tsutomu*

*Aos meus pais, Olímpia e Shigueru, à minha irmã Renata e a toda minha  
família*

*Ao meu noivo e melhor amigo, Guilherme*

*Aos professores e amigos e*

*a todos que defendem a universidade pública brasileira*

DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Lavras - UFLA e ao Programa de Pós-Graduação em Administração da UFLA - PPGA/UFLA, pela estrutura oferecida e pela oportunidade de realização do doutorado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Flávia Naves por sua dedicação, no processo de minha orientação no doutorado e por ter me oferecido, ao longo deste processo (que tantas vezes se revelou doloroso), palavras de apoio e incentivo, bem como o exemplo constante de pesquisadora e docente vocacionada e dedicada, que me inspiram nestes meus primeiros passos na carreira acadêmica.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Gustavo Ximenes, pela maneira generosa, paciente e incentivadora pela qual me orientou pelos difíceis caminhos dos estudos sobre a Análise Crítica do Discurso.

A todos os professores que gentilmente colaboraram com este trabalho, a partir de suas contribuições, seja nos processos de qualificação e/ou de defesa.

Aos colegas docentes e técnico-administrativos, bem como os discentes da Universidade Federal de Alfenas-MG, *campus* avançado de Varginha-MG, que me apoiaram na realização deste doutorado, bem como possibilitaram meu afastamento das atividades docentes por um ano.

Aos amigos do IFSULDEMINAS, *campus* de Muzambinho-MG, com os quais aprendi muito sobre o trabalho docente e que me incentivaram a retomar os estudos de doutorado.

Aos professores e aos amigos do PPGA/UFRGS, onde iniciei meus estudos de doutorado, pela oportunidade de aprendizagem.

Ao CNPq - *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* pela concessão de bolsa de estudos durante um ano no PPGA/UFRGS.

Aos meus familiares, pelo incentivo e apoio incondicionais que propiciaram que eu chegasse até aqui.

Ao meu noivo Guilherme, pelo carinho, amor e cumplicidade.

Às amigas que sempre estiveram ao meu lado, nos melhores e piores momentos desta jornada: Lilian Barros Moreira e Eva Costa de Barros. Obrigada pela amizade segura, leve e alegre que vocês sempre me ofereceram e por serem as melhores conselheiras nos momentos mais incertos (seja com palavras de apoio, sugestões ou críticas construtivas).

Aos colegas do PPGA/UFLA com os quais dividi momentos de aprendizagem que proporcionaram reflexões que auxiliaram na realização deste trabalho.

A Deus, pela vida repleta de oportunidades de crescimento e por colocar tantas pessoas especiais em minha vida.

*A universidade, aliás, é, talvez, a única instituição que pode sobreviver apenas se aceitar críticas, de dentro dela própria, de uma ou outra forma. Se a universidade pede aos seus participantes que cale, ela está se condenando ao silêncio, isto é, à morte, pois seu destino é falar. A fidelidade reclamada não pode ser à universidade, e a ela não temos razão para ser fiéis. Nossa única fidelidade é com a ideia de universidade. E é a partir da ideia sempre renovada de universidade que julgamos as universidades concretas e sugerimos mudanças*

(Milton Santos).



## RESUMO

O avanço do neoliberalismo tem favorecido a desresponsabilização do Estado de investimentos em áreas essenciais ao bem-estar da população, como a saúde, a educação e a cultura em detrimento de políticas de ajuste fiscal que beneficiam agentes do mercado financeiro. Este contexto, no Brasil, acentua-se, a partir dos anos de 1990, com a chamada Reforma Gerencial do Estado, a partir da qual a educação superior pública brasileira passa a adotar discursos ideológicos gerencialistas, que se caracterizam pela colonização discursiva da Administração Pública pelos discursos empresariais (CUNHA, 1993, 2007c; HARVEY, 2014; RODRIGUES, J., 2010). Diante desse panorama, buscamos compreender, por meio da Análise Crítica do Discurso (ACD) em Fairclough (1985, 1992, 2001, 2005, 2008, 2010, 2012), o processo de mudança organizacional pelo qual a sustentabilidade passou a requisito para as universidades públicas brasileiras. O conceito de sustentabilidade tem sido apropriado nas organizações sob diferentes perspectivas, dependendo do grupo que o utiliza, desde os ambientalistas radicais, governos e organizações não governamentais e, até mesmo, pelas empresas, que têm distorcido seu sentido a fim de dinamizar seus negócios (BARBIERI, 2012; DIAS; TEODÓSIO, 2011; TEODÓSIO; BARBIERI; CSILLAG, 2006). Assim, embora envolva mais que o uso de tecnologias e práticas de gestão ambientalmente corretas, seu uso em organizações públicas brasileiras tem se limitado à ecoeficiência ou redução de consumo de recursos como água e energia elétrica (BARBIERI, 2012; DIAS; TEODÓSIO, 2011; FREITAS, 2011; NASCIMENTO, 2012). Por meio da ACD de textos produzidos pelo MEC e por uma universidade pública brasileira apontada como coautora desta portaria, identificamos que o discurso da sustentabilidade surgiu nessa universidade para a economia de recursos financeiros diante do contexto de cortes no orçamento da educação superior no país. Identificamos que estes apontam para o uso de estratégias discursivas como escolhas léxicas, uso de gêneros discursivos e de marcas de heterogeneidade mostrada que revelam que, por meio do discurso, foi possível a criação e determinação de portaria que impôs a sustentabilidade como requisito às universidades públicas brasileiras de maneira velada, por meio do uso de discurso que busca encobrir o caráter de ingerência na autonomia universitária como uma pretensa consulta democrática às universidades (BAKHTIN, 1997; FAIRCLOUGH, 2008; MAGALHÃES, 2001; MAINGUENEAU, 1997, 2013; MARCUSCHI, 2007). Com base nesses resultados, convidamos os pesquisadores em Estudos Organizacionais a reconhecerem o potencial de contribuição da ACD para a compreensão de processos de mudança organizacional, bem como ressaltar a importância de que as universidades reflitam criticamente a respeito da adoção de requisitos como o da sustentabilidade.

**Palavras-chave:** Sustentabilidade. Universidade. Análise Crítica do Discurso. Hegemonia. Autonomia Universitária.

## ABSTRACT

The advance of neoliberalism has favored the de-accountability of the State in investments in areas essential to population wellbeing, such as health, education and culture, in detriment of fiscal adjustment policies that benefit agents from the financial market. In this context, in which Brazil has achieved a prominent position since the 1990's with the so-called State Managerial Reform, Brazilian higher public education comes to adopt managerialist ideological discourses, characterized by the discursive colonization of Public Administration by the entrepreneurial discourses (CUNHA, 1993; 2007c; HARVEY, 2014; RODRIGUES, 2010). In light of this panorama, we seek to understand, by means of the Critical Discourse Analysis (CDA) in Fairclough (1985; 1992; 2001; 2005; 2008; 2010; 2012), the process of organizational change by which sustainability has become a requisite for Brazilian public universities. The concept of sustainability has been appropriated in organizations under different perspectives, depending on the group that uses it, from radical environmentalists, governments and non-governmental organizations, and, even by companies, which have distorted its sense in order to stimulate its businesses (BARBIERI, 2012; DIAS; TEODÓSIO, 2011; TEODÓSIO; BARBIERI; CSILLAG, 2006). Thus, despite involving more than the use of technologies and environmentally correct management practices, its use in Brazilian public organizations have been limited to eco-efficiency or to the reduction of consumption of resources such as water and electric energy (BARBIERI, 2012; DIAS; TEODÓSIO, 2011; FREITAS, 2011; NASCIMENTO, 2012). By means of the text ACD produced by MEC and by a Brazilian public university pointed as coauthor of this decree, we identified that the discourse on sustainability emerged from this university for the economy of financial resources in face of the context of cuts in the budgets of higher education in the country. We identified that these point to the use of discourse strategies as lexical choices, the use of discourse genera and heterogeneity marks that reveal that, by means of discourse, it was possible to create and determine the decree that imposed sustainability as requisite for Brazilian public universities in a veiled manner, by means of the discourse, which seeks to encompass the character of inference in university autonomy as a pretense demographic consultation of universities (BAKHTIN, 1997; FAIRCLOUGH, 2008; MAGALHÃES, 2001; MAINGUENEAU, 1997; MARCUSCHI, 2007). With these results, we invite the researchers from Organizational Studies to recognize the potential of ACD contribution for understanding the processes of organizational change, as well as highlight the importance that the universities critically reflect over the adoption of requisites such as sustainability.

**Keywords:** Sustainability. University. Critical Discourse Analysis. Hegemony. University Autonomy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Principais conceitos da ACD em Fairclough. ....	243
Figura 2 - Representação gráfica da cadeia intertextual que constitui o <i>corpus</i> de análise.....	270
Figura 3 - Representação gráfica da cadeia intertextual que constitui o <i>corpus</i> de análise.....	354
Quadro 1 - Quadro teórico adotado para a compreensão da mudança organizacional a partir da ACD em Norman Fairclough .....	266

## **LISTA DE SIGLAS**

A3P	Agenda Ambiental na Administração Pública
ABC	Associação Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
ACD	Análise Crítica do Discurso
AD	Análise do Discurso
AI-5	Ato Institucional nº5
ANDES	Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Educação Superior
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
ASCOM/UFLA	Assessoria de Comunicação da Universidade Federal de Lavras- MG
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas

Crutac	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Ensino à Distância
EBC	Agência Brasil
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
ESAL	Escola Superior de Agricultura de Lavras
ETE	Estação de Tratamento de Esgoto
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IE	Instituto Evangelizador
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros

ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério de Estado da Administração Federal e da Reforma de Estado
MCTI	Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MIT	<i>Michigan Institute of Technology</i>
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PNMC	Política Nacional sobre Mudança do Clima
PPGAP/UFLA	Programa de Pós-Graduação em Administração Pública da Universidade Federal de Lavras

PPP	Parcerias Público-Privadas
PROIFES	Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PRPG/UFLA	Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal de Lavras
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
TAEs	Servidores Técnico-Administrativos em Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UDN	União Democrática Nacional
UE	União Europeia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei

UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
Unila	Universidade Federal da Integração Latino- Americana
UniLAB	Universidade Federal da Integração Luso-Afro- Brasileira
UOL	Universo On-line
USAID	Agência Internacional para o Desenvolvimento Norte-Americano
USP	Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>1.1</b>	<b>Objetivo geral</b> .....	32
<b>1.1.1</b>	<b>Objetivos específicos</b> .....	32
<b>2</b>	<b>A ORIGEM DA UNIVERSIDADE, SUA TRAJETÓRIA E A AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO BRASILEIRO</b> .....	35
<b>2.1</b>	<b>Universidade: origem, principais ideias ou modelos de universidade e o princípio da autonomia universitária</b> .....	37
<b>2.2</b>	<b>Trajetoira das universidades públicas brasileiras do período colonial até início de 2016</b> .....	63
<b>2.2.1</b>	<b>As universidades do Brasil Colonial até a Primeira República: o privilégio elitista estendido às classes médias brasileiras</b> .....	63
<b>2.2.2</b>	<b>Era Vargas e Ditadura Civil e Militar: primórdios dos processos de privatização e de mercantilização do ensino superior brasileiro</b> .....	77
<b>2.2.3</b>	<b>Transição política brasileira e o Governo FHC: Reforma Gerencial do Estado e expansão do mercado de ensino superior</b> .....	119
<b>2.2.4</b>	<b>Governos Lula e Reforma Universitária: conquistas e perdas com o Reuni e o Prouni</b> .....	144
<b>2.2.5</b>	<b>Governos Dilma: continuidades e a sustentabilidade na atual política de autonomia universitária</b> .....	171
<b>2.2.6</b>	<b>Considerações finais sobre a trajetória das universidades públicas brasileiras</b> .....	187
<b>3</b>	<b>A SUSTENTABILIDADE COMO CONCEITO ECOLÓGICO E EMPRESARIAL E SUA INFLUÊNCIA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E NAS UNIVERSIDADES</b> .....	189
<b>3.1</b>	<b>Origem e trajetória do conceito de sustentabilidade</b> .....	189
<b>3.2</b>	<b>Críticas ao conceito de sustentabilidade: funcionalidade ao capitalismo e usos nos discursos organizacionais</b> .....	200
<b>3.3</b>	<b>A sustentabilidade como requisito da Administração Pública brasileira e das universidades</b> .....	209
<b>4</b>	<b>A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS: UMA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR PARA A COMPREENSÃO DA MUDANÇA ORGANIZACIONAL</b> .....	217
<b>4.1</b>	<b>Breve Introdução à Análise Crítica do Discurso em Norman</b>	

	<b>Fairclough: alguns conceitos importantes em Linguística.....</b>	<b>218</b>
<b>4.1.1</b>	<b>Os gêneros discursivos e seus elementos: estilo e tipo de atividade.....</b>	<b>224</b>
<b>4.2</b>	<b>A Análise Crítica do Discurso em Norman Fairclough e sua teoria social do discurso.....</b>	<b>230</b>
<b>4.3</b>	<b>A contribuição da Análise Crítica do Discurso em Norman Fairclough para a compreensão de processos de mudança organizacional.....</b>	<b>243</b>
<b>4.3.1</b>	<b>A cadeia intertextual ou sistema de gêneros discursivos e seus elos: a intertextualidade e o interdiscurso.....</b>	<b>247</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>257</b>
<b>5.1</b>	<b>Definição do <i>corpus</i> de análise: a cadeia intertextual da sustentabilidade na universidade estudada.....</b>	<b>266</b>
<b>6</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>275</b>
<b>6.1</b>	<b>Análise das práticas sociais do discurso: a emergência e a hegemonia do discurso da sustentabilidade na universidade .....</b>	<b>275</b>
<b>6.1.1</b>	<b>Contextualização da história da UFLA: emergência e hegemonia do discurso de sustentabilidade na universidade .....</b>	<b>276</b>
<b>6.2</b>	<b>Análise das práticas textuais e discursivas do discurso: enfocando a recontextualização e operacionalização do discurso da sustentabilidade na universidade.....</b>	<b>303</b>
<b>6.2.1</b>	<b>Práticas textuais e discursivas: recontextualização e operacionalização do discurso da sustentabilidade .....</b>	<b>304</b>
<b>6.2.2</b>	<b>A normatividade nos gêneros discursivos e sua colaboração no processo de mudança organizacional .....</b>	<b>348</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>359</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>375</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As universidades públicas brasileiras parecem assumir representações sociais distintas no imaginário brasileiro, ora ocupando os sonhos daqueles que desejam acessá-las e sendo entendidas como instrumentos essenciais ao desenvolvimento do país, ora como sendo algozes das crises financeiras, alvos privilegiados dos ajustes fiscais, quando se tornam criticadas por serem consideradas onerosas e ineficientes no atendimento aos requisitos da formação profissional para o mercado (CALDERÓN, 2004; SANTOS, 2008).

Mesmo dentro das universidades, muitos defendem os cortes orçamentários, argumentando em favor do uso de práticas empresariais de gestão que, a princípio, melhorariam a eficiência e a eficácia universitárias. Para os que defendem o uso da lógica empresarial no setor público, as universidades públicas deveriam, por tais razões, espelhar-se nas empresas privadas e, para isso, torna-se indispensável que as universidades busquem atender ao mercado, firmando parcerias com a iniciativa privada, tornando-se financeiramente independentes do Estado e cumprindo seu novo papel de formar profissionais competentes para atender às exigências do mercado (CALDERÓN, 2004).

Por outro lado, autores como Bechi (2011) argumentam que o processo formativo, nas universidades brasileiras, precisa ser plural e interdisciplinar para ser capaz de atender às exigências e complexidade do mundo contemporâneo, de modo que as universidades brasileiras necessitam extrapolar as atividades limitadas à preparação ao ingresso dos estudantes no mercado de trabalho, presentes no ensino de caráter tecnicista. Segundo Bechi (2011), paradoxalmente, um ensino superior tecnicista e voltado ao mercado é incapaz de formar profissionais aptos a lidarem com os problemas do mundo contemporâneo, marcado pela sua complexidade e dinamismo e exigindo dos trabalhadores a capacidade de análise e solução de problemas de maneira

criativa, autônoma e flexível, o que demanda conhecimentos gerais e interdisciplinares.

Todavia, o processo de expansão (sobretudo, com o crescimento da rede privada) e privatização do ensino superior no Brasil transformaram os estudantes em clientes e o ensino em mercadoria, de modo que, sobretudo, nas instituições particulares de ensino superior, o desenvolvimento científico e cultural da comunidade acadêmica vem sendo prejudicado, em virtude da reorganização e eliminação de atividades que não agregam valor econômico. Essas atividades envolvem, por exemplo, as disciplinas de formação humana e social, que estão sendo gradativamente extintas das grades curriculares dessas instituições para, mediante a redução de custos, diminuir o valor das mensalidades e tornar seus cursos mais competitivos e atrativos no mercado do ensino superior (BECHI, 2011). Ou seja, se antes a universidade era vista como espaço social de promoção da cultura e do saber elaborado, dotado de autonomia, passou a ser vista, na atualidade, como instituição que deveria estar a serviço dos interesses dos agentes do mercado, processo este que tem se observado não apenas nas instituições privadas de ensino superior, mas também nas universidades públicas, que são o foco deste estudo.

Diante de novas atribuições conferidas às universidades pelo neoliberalismo<sup>1</sup>, segundo Santos (2008, 2010), a universidade (sobretudo, a pública) estaria em crise. Santos (2008, 2010) sugere que a crise da universidade

---

<sup>1</sup> De acordo com Harvey (2014), o neoliberalismo corresponde a uma teoria das práticas políticas pela qual o Estado só deve interferir no mercado o mínimo possível, sendo o seu papel o de garantir o direito à propriedade privada, promover o livre mercado e o livre comércio. Com isso, o neoliberalismo se caracteriza pela crença de que o bem social deve ser alcançado pelos mecanismos de mercado, promovendo a privatização, a desregulação e a saída do Estado de áreas ligadas ao bem-estar social. Complementarmente, como Castro (2004) aponta, a agenda neoliberal se caracteriza pela liberdade do mercado frente ao Estado, a não intervenção via regulamentações, mas o apoio irrestrito aos mecanismos de mercado como resposta a todos os problemas econômicos, a defesa do crescimento econômico e de políticas monetárias e fiscais conservadoras, ignorando questões relativas à preservação ambiental.

não é observada apenas no Brasil, mas se dá em contexto global e se apresenta de três maneiras, articuladas entre si: crise de hegemonia, crise institucional e crise de legitimidade. A crise de hegemonia, para Santos (2008, 2010), decorre do questionamento das funções tradicionais da universidade, enquanto centro de promoção da alta cultura, do pensamento científico e do conhecimento elaborado, em favor de novas exigências impostas pelo capitalismo, que a tornaram incapaz de desempenhar concomitantemente tais atribuições contraditórias, levando o Estado e os agentes econômicos a buscarem fora da universidade o alcance a esses objetivos.

A crise institucional, para Santos (2008, 2010), seria resultante da contradição entre a busca por autonomia na definição dos objetivos e valores da universidade pública e a crescente pressão pela adoção dos valores e objetivos empresariais. Por fim, a crise de legitimidade estaria ligada ao reconhecimento do caráter elitista da universidade pública em choque com o crescimento do anseio pelo ingresso na educação superior pelas classes populares, exigindo dela não só a excelência de educação, mas sua democratização, gerando conflitos em uma instituição que é, em si, uma sociedade de classes (SANTOS, 2008, 2010).

Chaves (2006) atribui a crise das universidades públicas brasileiras, dentre outros fatores, a uma série de mecanismos como a escassez de verbas públicas, a política de arrocho salarial e a redução drástica dos recursos de custeio e capital, que formam, junto com outras medidas, uma política de privatização velada da educação superior pública brasileira. Castanho (2000), por sua vez, questiona se seria possível pensar em uma universidade sem crise ou se, dada suas próprias características, a universidade estaria em crise permanente. Para este autor, nenhuma instituição social pode viver sem crise, uma vez que, enquanto formação social, detém caráter conflitivo por viver, em seu interior, as mesmas instabilidades presentes na sociedade como um todo (CASTANHO, 2000). Segundo Castanho (2000), portanto, a crise da

universidade pode se apresentar mais ou menos permanente, conforme o seu caráter conjuntural ou estrutural.

Como Marini e Speller (1977) afirmam, a universidade pública brasileira carrega dentro de si sua própria crise, pelo fato de, assim como os demais elementos que formam o sistema de dominação no Brasil, inserir-se dentro do aparato do Estado. Dessa forma, segundo os autores, a crise da universidade pública brasileira revela, também, a crise do Estado brasileiro, cuja transformação transcende, portanto, a comunidade acadêmica, mas se coloca como uma tarefa a ser realizada pelas forças sociais brasileiras que desejam uma sociedade mais livre, com bem-estar e justiça (MARINI; SPELLER, 1977). Em outras palavras, em lugar de uma questão conjuntural, a suposta “crise” da universidade pública brasileira, que passaria pela alegada necessidade de mudança de papel da universidade de espaço livre de produção e disseminação de saberes para mais uma instância de atendimento aos anseios de agentes do mercado é funcional ao projeto nacional que se tem construído ao longo da história brasileira (IASI, 2012; MARCELO-BADARÓ, 2013).

Entretanto, os argumentos utilizados por aqueles que defendem a mudança da lógica do papel da universidade para o atendimento dos interesses de agentes de mercado, segundo Pinto (2007), tomam por base a necessidade de adaptação da universidade às exigências da modernidade, buscando, sobretudo, o desenvolvimento do país. Contudo, como Pinto (2007) questiona, o que significa buscar o desenvolvimento do país e colocar a universidade a serviço desse desenvolvimento? De acordo com Pinto (2007, p. 60):

Significa, por exemplo, debater num curso de agronomia se nós vamos priorizar a produção de melhores grãos para exportação, alimentando o círculo vicioso do agronegócio que empobrece os trabalhadores do campo, expulsa camponeses, aumenta a dependência do país *vis-à-vis* ao mercado externo e provoca graves danos ambientais ou se produziremos conhecimento para a construção de uma agricultura cientificamente organizada e voltada para o

sustento de milhões de famílias famintas em nosso país. Em um curso de arquitetura, a universidade deve voltar-se para a exclusiva formação de arquitetos que respondam às perspectivas dos grandes empreendimentos de construção internacional ou para a busca de soluções ao grave problema brasileiro de habitação?

Ou seja, de acordo com Pinto (2007), é importante que a universidade questione o paradigma atual que a coloca como instância subserviente aos interesses do mercado, a fim de que possa cooperar para o desenvolvimento efetivo do país, colaborando em processos importantes à resolução de problemas nacionais. Nesse sentido, a adoção irrefletida de discursos empresariais nas universidades públicas, como observado por Rodrigues J. (2010), encobre, sob o pretexto da modernização destas instituições, que a política de Estado para a educação superior pública que vem se construindo no Brasil pressupõe que o conhecimento produzido de maneira coletiva e com o financiamento da sociedade deva ser de apropriação privada (PINTO, 2007).

Apesar disso, vem crescendo, nos dias atuais, a pressão por parte da mídia, de grupos empresariais do mercado educacional e de pessoas de dentro e dos arredores da própria comunidade acadêmica, para que as universidades, mesmo as públicas, cedam aos interesses das forças de mercado e substituam práticas de ensino, extensão e pesquisa, voltados à problematização dos graves problemas sociais, políticos e econômicos brasileiros por uma formação profissional que distancie os estudantes destas questões e meramente os prepare para cumprirem as exigências do mercado de trabalho (BECHI, 2011).

Cabe ressaltar que a universidade pública sofre ameaças provenientes não só de seu exterior, mas também de seu interior, visto que constitui, em si própria, um campo social bastante fraturado, no qual existem disputas entre setores dotados de interesses contraditórios, como, por exemplo, as que ocorrem entre os profissionais das universidades públicas que defendem o caráter público e gratuito da educação superior pública brasileira, bem como a soberania

nacional na ciência e aqueles que se beneficiam da utilização privada por parte de empresas multinacionais de recursos e espaços públicos da universidade, como laboratórios e centros de pesquisas (SANTOS, 2010).

Santos (2010) afirma que tais ameaças internas são potencializadas por ameaças externas, cujas interações são ignoradas por muitos, nas universidades públicas, o que as fragiliza ainda mais diante das investidas neoliberais, dado o elitismo e corporativismo dessas organizações, que as tornam afastadas da sociedade e incapazes de realizarem sua autocrítica da mesma maneira como questionam a sociedade. Em outras palavras, as universidades públicas estão passando por um processo de mudança, perdendo, cada vez mais, seu caráter de instituições públicas voltadas à educação superior gratuita e de qualidade, para se assemelharem a empresas prestadoras de serviços educacionais com fins de atendimento aos interesses de mercado.

Para o estudo dessa mudança nas universidades públicas, propomos a abordagem teórico-metodológica da Análise Crítica do Discurso (ACD) em Norman Fairclough. Como Costa (2012) e Fairclough (2008, 2012) apontam, a ACD pode colaborar à compreensão de processos de mudança social, uma vez que estuda as interações sociais por meio da análise de textos. Para a abordagem faircloughiana, a mudança discursiva e a mudança social se implicam mutuamente, visto que, nessa perspectiva, o discurso é não só um meio de exercício de poder, mas também um lugar no qual se luta pelo exercício de poder (COSTA, 2012). Assim, como Costa (2012, p. 3) explica, nesta abordagem, entende-se que “se luta por meio do discurso, no discurso, pelo discurso”. O discurso, portanto, se mostra como prática social importante para o exercício de poder, capaz de realizar mudanças, não só na sociedade como um todo, mas também, em outra escala, no âmbito das organizações, promovendo mudanças organizacionais (FAIRCLOUGH, 2005).



No caso das universidades públicas, essa mudança organizacional tem transformado as instituições públicas de educação superior em prestadoras de serviços educacionais com fins de atendimento aos interesses de mercado (BECHI, 2011). Para analisarmos aspectos dessa mudança, poderíamos ter optado por estudar diversos discursos de orientação mercadológica e que têm colonizado as práticas discursivas das universidades públicas, como o empreendedorismo, a terceirização ou as Parcerias Público-Privadas (PPP). Contudo, optamos por abordar, neste estudo, o discurso da sustentabilidade, em razão de que, diferentemente dos discursos citados, sua relação com os interesses mercadológicos não se mostra de maneira tão evidente nas universidades, dada a possibilidade de que um de seus sentidos esteja articulado à preservação do meio ambiente e de seus recursos naturais para garantir a qualidade de vida às gerações futuras (NASCIMENTO, 2012). Assim, enfocamos dentro deste processo de mudança mais amplo, que tem favorecido o atendimento aos interesses de mercado nas universidades públicas brasileiras, o processo de mudança organizacional que tornou a sustentabilidade um requisito necessário às universidades públicas do Brasil.

Como aponta Barbieri (2012), a sustentabilidade, na gestão de organizações, envolve a geração de resultados positivos em termos econômicos, sociais e ambientais. Contudo, em seu sentido mais comumente utilizado nas organizações, tem assumido o significado da capacidade de elas se manterem, ao longo do tempo, gerando divisas que favoreçam sua rentabilidade, bem como possibilitem a realização de novos investimentos (BARBIERI, 2012). Trata-se, porém de uma visão restrita do conceito de sustentabilidade, em virtude de que tem sido apropriado nas organizações sob diferentes perspectivas, dependendo do grupo que o utiliza, desde os ambientalistas radicais, governos e organizações não governamentais e, até mesmo, pelas empresas, que têm distorcido seu sentido, a fim de dinamizar seus negócios (BARBIERI, 2012; DIAS;

TEODÓSIO, 2011; TEODÓSIO; BARBIERI; CSILLAG, 2006). Logo, embora envolva mais que o uso de tecnologias e práticas de gestão ambientalmente corretas, seu uso em organizações públicas brasileiras tem se limitado à ecoeficiência ou à redução de consumo de recursos como água e energia elétrica (BARBIERI, 2012; DIAS; TEODÓSIO, 2011; FREITAS, 2011; NASCIMENTO, 2012).

Por meio da Portaria nº 370, de 16 de abril de 2015, o Ministério da Educação (MEC) oficializou a sustentabilidade como um requisito para as universidades do país, uma vez que passou a demandar que todas as autarquias a ele ligadas (incluindo, portanto, as universidades públicas e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), bem como fundações e empresas públicas a ele ligadas) busquem melhorar a eficiência do gasto público com recursos como água e energia elétrica, ou seja, propondo que a ecoeficiência, em termos da redução de gastos com estes recursos, proporcionaria redirecionamento de dinheiro para o ensino nas universidades públicas.

A princípio, embora se possa articular a imposição do requisito da sustentabilidade como uma preocupação de ordem ambiental, seria mera coincidência a entrada em vigor desta portaria justamente após o corte orçamentário de R\$10,5 bilhões do orçamento do MEC, ocorrido no início do ano de 2015? Esse corte, juntamente com outros resultados do processo de investida neoliberal nas universidades públicas, resultou na paralisação de diversas instituições, nas quais não havia recursos financeiros sequer para pagamento de contas de energia elétrica, salários de funcionários terceirizados, assistência estudantil, bolsas e investimentos em pesquisa, bem como compra de material de consumo. Sugerimos que o reforço à restrição orçamentária, escondida sob a aparência de “sustentabilidade”, torna-se mais aceitável e, inclusive, pode ser visto como desejável e necessário pela comunidade

universitária pelo seu aparente apelo ambientalista, embora o bom uso de recursos naturais se volte, nessa perspectiva, à mesma finalidade: o corte de gastos públicos com a educação superior brasileira, que se coloca como característico do neoliberalismo, a partir do qual o Estado deve se eximir de sua responsabilidade em arcar com o bem-estar social, por meio da oferta de serviços públicos gratuitos e de qualidade, como a educação, a saúde, a cultura, a assistência social, entre outros.

Se, no passado, as universidades eram dependentes em relação à Igreja ou ao Estado, fontes de constrangimento passíveis de serem personificadas nas figuras dos dirigentes religiosos ou do Estado, na atualidade, encontram-se sujeitas à influência do mercado (CUNHA, 1993). A impossibilidade de personificação do agente de sujeição das universidades ao mercado, na figura de pessoas distinguíveis entre certas empresas, na visão de Cunha (1993), em vez de indicar a debilidade dessa influência, revela, pelo contrário, a amplitude de seu poder e a dissimulação dos mecanismos de controle do mercado sobre o trabalho acadêmico.

Embora essa personificação de responsabilidade pela influência do mercado nas universidades, sobretudo, nas públicas, não seja possível, como aponta Cunha (1993), argumentamos que o referencial teórico-metodológico da ACD em Fairclough (2012) pode nos ajudar a dar visibilidade à amplitude de poder desse processo, mostrando sua presença no discurso de sustentabilidade em textos do próprio MEC e de uma universidade pública federal. A escolha da universidade que compõe este estudo justifica-se, em virtude de que, de acordo com Lima (2015), a Portaria do MEC nº 370/2015, que instituiu oficialmente a sustentabilidade como requisito às universidades públicas brasileiras foi criada com base em trabalhos realizados no Programa de Pós-Graduação em Administração Pública da Universidade Federal de Lavras (PPGAP/UFLA), o

que sugere que esta instituição ocupa posição importante na origem do processo de mudança organizacional que desejamos compreender.

Justificamos, ainda, nossa opção pelo referencial teórico-metodológico da ACD em Fairclough (2012), pelo fato de considerarmos que, como Harvey (2014) observa, nenhuma forma de pensamento se torna aceita sem mobilizar valores e desejos das pessoas, ou seja, sem que se torne hegemônica, uma vez que a hegemonia corresponde a um direcionamento moral, cultural e ético por meio do qual se busca adaptar as classes trabalhadoras às estratégias de dominação capitalistas (GRAMSCI, 2001). Em outras palavras, todo processo de mudança perpassa o discurso, que busca construir formas de consenso visando à criação de formas de passividade que, para se tornarem efetivas na sociedade ou na organização, precisam ser hegemônicas a fim de facilitar a adesão das pessoas. Entretanto, este aspecto discursivo da mudança organizacional tem sido negligenciado, nos Estudos Organizacionais, que não atribuem o sucesso de uma transformação em estruturas, processos, tecnologias ou comportamentos ao aspecto da ligação destas propostas a discursos que, por serem (ou se tornarem) hegemônicos na sociedade e entre os membros da organização, facilitam os processos de mudança.

Argumentamos que, a partir da abordagem teórico-metodológica da Análise Crítica do Discurso (ACD), proposta por Norman Fairclough, é possível compreendermos o discurso da sustentabilidade adotado, em textos do Ministério da Educação (MEC), como prática social reforçadora de discursos hegemônicos. Ao mesmo tempo, essa abordagem nos possibilita analisar implicações nesse discurso, para a organização estudada e às demais universidades públicas ligadas a esse Ministério. Complementarmente, permite-nos compreender como ocorre o processo de mudança organizacional, entendida aqui, mais especificamente, como a transformação pela qual as universidades públicas brasileiras passaram a ter na sustentabilidade, um conceito inicialmente

ambiental e que fora apropriado pela lógica empresarial, um novo requisito proposto pelo MEC.

Logo, em termos de contribuição teórica aos Estudos Organizacionais, justificamos nosso estudo em razão de apresentar aos pesquisadores deste campo o potencial da abordagem teórico-metodológica da ACD não apenas para a análise de discursos organizacionais e suas implicações, em termos de construção hegemônica, mas também à compreensão de como o discurso, enquanto prática social, participa em processos de mudança organizacional.

Podemos, dessa forma, expandir o diagnóstico que Rodrigues, J. (2010) construiu, em relação à proposta dos mestrados profissionais como forma de mercantilização da educação superior brasileira às portarias, que impõem a sustentabilidade nas universidades públicas, já que se assemelham a eles enquanto discursos do meio empresarial, assumidos como necessários dentro destas instituições. Como critica o autor:

Em tempos democrático-burgueses, os mecanismos de subordinação da educação e da produção de conhecimento não precisam ser de caráter repressivo-policia, isto é, coercitivo. Simplesmente, se convence a comunidade acadêmica que a adoção de regras de mercado, além de inevitável, lhe será útil (RODRIGUES, J., 2010, p. 90).

Assim, com base em Rodrigues, J. (2010), observamos que a adoção de um conceito de orientação mercadológica, como a sustentabilidade (tendo por base, como observado por Barbieri (2012), a distorção do conceito em sentido econômico, como promovido pelo discurso empresarial), capaz de fortalecer os processos de mercantilização da educação e de privatização das universidades públicas, não precisa ser imposta à comunidade acadêmica de forma necessariamente coercitiva, podendo ser promovida pelo convencimento. No entanto, em se tratando da comunidade acadêmica de universidades públicas, percebemos que o convencimento da adoção de uma regra de mercado não é tão simples como Rodrigues, J. (2010) sugere, dada a heterogeneidade de visões de

mundo das pessoas que a compõem, bem como o princípio constitucional da autonomia didática e administrativa das universidades públicas, que podem dificultar esse tipo de imposição (SGUISSARDI, 2006). Logo, mais que convencimento, é necessário um processo de mudança organizacional que, como argumentaremos neste estudo, perpassa o discurso enquanto dimensão importante.

Diante do exposto, defendemos neste trabalho a tese de que o discurso (enquanto meio de exercício de poder, bem como lugar de disputa pelo exercício de poder) se coloca como elemento essencial em processos de mudanças organizacionais, que podem ser identificados por meio da constituição de cadeias intertextuais e operacionalizados por meio de escolhas léxicas, uso de intertextualidade e escolha e combinação de gêneros discursivos. Em Fairclough (2005), encontramos a sugestão de que a ACD pode ser utilizada para a compreensão de processos de mudança organizacional, a exemplo do uso que o autor faz dessa perspectiva teórico-metodológica para a mudança social, apenas com a mudança de escala da sociedade, como um todo, para as organizações. Fairclough (2005) sugere a existência de quatro dimensões discursivas da mudança organizacional: a emergência, a hegemonia, a recontextualização e a operacionalização sem, contudo, indicar caminhos metodológicos para a realização de pesquisas desta natureza. Neste estudo, propomos tais caminhos, com base na constituição de cadeia intertextual, na qual pelas citações diretas, que diferentes textos fazem entre si, torna-se possível identificarmos a presença de intertextualidade (quando um texto faz menção a outro) e como a articulação entre estes textos colabora à criação e ao reforço de ideias, ideologias e hegemonia que colaboram para que as organizações mudem.

Ao considerar Orlikowski e Yates (1994) e Yates e Orlikowski (2002), retomamos o conceito de gênero discursivo de Bakhtin (1997) e o integramos ao estudo de processos de mudança organizacional proposto por Fairclough (2005).

Os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (1997), são formas relativamente estáveis de enunciados, elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana, consistindo em modelos comunicativos (como uma carta, uma portaria, uma reportagem, uma ata, entre outros), dotados de caráter normativo e que promovem uma economia nos processos comunicativos. Por exemplo, ao lermos um boleto bancário, já sabemos de antemão a que fim este gênero discursivo se destina (daí a economia no processo comunicativo), bem como a obrigação de o pagarmos antes da sua data de vencimento (seu caráter normativo).

Argumentamos que pela ligação entre textos que representam gêneros discursivos distintos, bem como pela combinação de diferentes gêneros discursivos, em um único texto, um processo de mudança organizacional pode ter o caráter hegemônico do seu conteúdo suavizado e encoberto, que se mostra em um recurso ideológico do uso do discurso a fins de promover mudanças nas organizações, de maneira velada (o que se faz essencial no caso de organizações dotadas de autonomia administrativa, como as universidades públicas brasileiras). Por meio da ACD dos textos que compõem a cadeia intertextual de um processo de mudança organizacional, buscaremos apresentar uma sugestão de como essa perspectiva teórico-metodológica pode ser utilizada, em pesquisas críticas em Estudos Organizacionais, ressaltando a importância do discurso para a implantação e manutenção de mudanças nas organizações que podem estar encobrindo a criação e manutenção de hegemonia.

A importância social de iniciativas de autocritica da universidade como esta são reiteradas por Silva Júnior e Catani (2013), ao afirmarem que, embora a universidade seja o espaço social da crítica, por excelência, ela tem se transformado em espaço de silêncio e de apoio, com raras exceções, a práticas oficiais, o que sugere, segundo os autores, que a universidade vem se transfigurando em uma agência executora bastante acrítica das propostas governamentais.

A partir destas observações, propomos o presente estudo, com base no seguinte questionamento: como e por que o MEC promoveu a mudança organizacional que transformou a sustentabilidade em requisito das universidades públicas brasileiras? Afinal, embora a preservação ecológica seja um tema fundamental da atualidade, por que foi o requisito exigido destas instituições, em lugar de se demandar a melhoria na qualidade da prestação de serviços das universidades, a discussão profunda da sustentabilidade no âmbito acadêmico e o incentivo à criação de tecnologias mais limpas e sustentáveis? Afinal, por que a opção do Ministério se deu pela exigência do requisito de sustentabilidade, segundo o qual as universidades precisam adotar práticas sustentáveis na gestão de recursos como água, papel, energia elétrica e combustíveis?

Com base em nossa pergunta de pesquisa, buscaremos desenvolver os seguintes objetivos:

### **1.1 Objetivo geral**

Compreender, por meio da ACD, o processo de mudança organizacional pelo qual a sustentabilidade passou a requisito para as universidades públicas brasileiras.

#### **1.1.1 Objetivos específicos**

- a) Compreender, a partir da ACD, o discurso como dimensão essencial em processos de mudança organizacional;
- b) Analisar, por meio da dimensão das práticas sociais da Análise Crítica do Discurso, a origem do discurso de sustentabilidade, presente em uma universidade pública federal brasileira, a fim de compreender sua participação no processo de mudança



organizacional que instituiu a sustentabilidade como requisito das universidades públicas brasileiras;

- c) Proceder a análise das dimensões textual e discursiva da ACD de textos produzidos pelo Ministério da Educação e por uma universidade pública brasileira a fim de compreender o(s) sentido(s) que o discurso da sustentabilidade tem assumido nestes;
- d) Compreender, por meio da ACD, as dimensões discursivas da mudança organizacional (emergência, hegemonia, recontextualização e operacionalização) que colaboraram para que o discurso da sustentabilidade tenha se tornado hegemônico, na administração de recursos na universidade pública estudada e nas demais universidades públicas brasileiras, tornando-se um requisito delas.

A fim de responder a estes objetivos, organizamos nosso texto da seguinte maneira: após esta introdução, apresentamos diversas concepções sobre universidade e o princípio da autonomia universitária, bem como uma síntese da trajetória das universidades no Brasil, com o propósito de subsidiarmos nossas análises com os antecedentes históricos que permitiram a formação do atual modelo de universidade pública brasileira. No capítulo seguinte, apresentamos a origem e trajetória do conceito de sustentabilidade, bem como sua adoção recente, na gestão pública brasileira e em universidades, objetivando complementar a contextualização do surgimento e hegemonia do discurso da sustentabilidade nas universidades. Feito isso, apresentamos nosso referencial teórico-metodológico da ACD, a fim de desenvolvermos, no capítulo seguinte, nossas análises e discussões. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.



## **2 A ORIGEM DA UNIVERSIDADE, SUA TRAJETÓRIA E A AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Para Wanderley (1991), não é possível compreender o que é a universidade sem buscar uma visão de sua totalidade, envolvendo tanto as relações entre essa instituição e as estruturas e processos sociais, nos quais se encontra inserida, bem como o conteúdo de suas políticas de ensino, pesquisa e extensão, o modo como a universidade foi e segue sendo produzida, as forças sociais que atuam sobre ela, suas contradições, os limites e carências de sua atuação e o seu grau de autonomia. Dessa forma, como observa o autor, compreender a universidade exige um quadro bastante abrangente de análise, capaz de gerar ampla agenda de pesquisas, de modo que extrapola o escopo de uma tese.

Todavia, como sugere Wanderley (1991), compreender a gênese da universidade na história e seu processo de desenvolvimento podem colaborar para o entendimento mais ampliado do que é a universidade. Fávero (2006), nesse mesmo sentido, complementa que compreender a universidade é uma tarefa difícil, que precisa abranger uma análise da realidade concreta em que essa instituição se insere. Por esta razão, esta autora, também, sugere a relevância de estudos históricos sobre a universidade no Brasil. Segundo Fávero (2006), uma vez que as universidades constituem espaços de reflexão, crítica de ideias, opiniões e posicionamentos, bem como de proposição de resolução a problemas da sociedade, as suas transformações não são isoladas de mudanças históricas. Por estas razões, justificamos nossa opção, neste capítulo, em apresentar a discussão do surgimento, trajetória e desafios, nas universidades públicas brasileiras, a partir de sua contextualização histórica.

Para isso, dividimos nossa discussão sobre as universidades públicas brasileiras da seguinte maneira: em primeiro momento, apresentamos concepções sobre o que é a universidade, expondo diversas concepções clássicas

e contemporâneas que orientam visões sobre a universidade e discutindo o conceito de autonomia universitária, visto como central ao entendimento da universidade, sobretudo, a pública.

A discussão sobre a autonomia universitária se faz essencial, em virtude de que, se no passado, ela significou a independência didática e administrativa das instituições universitárias públicas brasileiras, na atualidade, configura-se enquanto independência financeira destas instituições, que deveriam deixar de ser financiadas pelo Estado e buscarem fontes próprias de recursos para seus investimentos e seu próprio funcionamento. Assim, a discussão da autonomia universitária, realizada na próxima seção, corresponde a uma nova perspectiva neoliberal das universidades públicas, que, a partir de pressões internas (como de pesquisadores interessados em ganhos pessoais de remuneração e *status* com parcerias público-privadas em pesquisas) e externas (como a pressão de empresários do ensino superior que enxergam as instituições públicas de ensino superior como concorrentes a seus negócios) a esta organização, visa ao fim do financiamento público da educação superior no Brasil.

Em seguida, expomos uma breve contextualização histórica da trajetória universitária brasileira, passando desde o período colonial até o início do ano de 2016, quando são publicadas as portarias do MEC a respeito da sustentabilidade nas universidades públicas.

A cada período histórico, relacionaremos alguns dos principais acontecimentos históricos, econômicos e políticos que influenciaram no processo de construção e reforma das universidades, para refletir sobre as transformações ocorridas na educação superior no Brasil, destacando decisões e medidas que marcaram a trajetória das instituições universitárias no país e buscando traçar um panorama geral que nos ajude a compreender, de maneira contextualizada, os antecedentes que colaboraram para a formação da universidade pública brasileira, como ela se apresenta nos dias atuais.

Esperamos, assim, construir um aporte teórico para compreender elementos que favoreceram o surgimento do discurso da sustentabilidade nas universidades públicas brasileiras, que constitui nosso foco de discussão neste estudo.

## **2.1 Universidade: origem, principais ideias ou modelos de universidade e o princípio da autonomia universitária**

As universidades surgiram na Idade Média (período histórico compreendido entre os anos de 476 até 1.500 d.C.), mais especificamente entre os séculos XI e XII, com base em organizações escolares de ensino elementar e superior, dirigidas por pessoas chamadas de *Magister Scholarium*, ligadas à Igreja Católica e, portanto, submetidas ao controle de lideranças religiosas como bispos e abades (SOUZA, 1996). O principal objetivo dessas instituições, como explica Souza (1996), era a formação de membros do clero da Igreja para a realização de tarefas litúrgicas. A partir do século XI, ainda de maneira incipiente, é que se inicia o processo de secularização do ensino superior que, segundo Souza (1996), tem como embrião as corporações de ofício denominadas *universitas*, associações de pessoas do período medieval, em que um mestre ensinava um ofício a outras pessoas, criando um modelo de aprendizagem profissional.

Assim, como apresentado por Castanho (2000), o nome “universidade” não surgiu a partir do caráter universal dos estudos desenvolvidos nesses espaços, mas, sim, do seu caráter corporativo, que buscava identificá-las como associações dotadas de certo grau de unidade. As universidades medievais eram compostas, por vezes, de diversas faculdades que, inicialmente, não distinguiam uma unidade administrativa, ocupada do estudo de certa disciplina, mas, sim, um ramo de estudos ou uma disciplina que, em latim, era designada pelo termo *facultas*. Só com o tempo, como explica Castanho (2000) é que faculdade deixou

de significar uma disciplina, para denotar uma unidade física, em que é estudada.

As *universitas* ou corporações de ofício, dotadas de diversas disciplinas ou *facultas* foram, desse modo, as primeiras universidades. As corporações de ofício, segundo Motta e Vasconcelos (2006), eram organizações que se originaram com o crescimento do comércio ao final da Idade Média. Elas operavam como oficinas em que haviam mestres de um dado ofício (como, por exemplo, artesãos, artistas, padeiros, ourives, carpinteiros) e aprendizes, funcionando, geralmente, na própria moradia do mestre, de modo que, apesar de as relações serem hierarquizadas, com base no respeito ao conhecimento técnico do mestre, eram, também, próximas e informais, o que favoreceu o surgimento do chamado espírito corporativo.

O espírito corporativo, como observam Motta e Vasconcelos (2006), favoreceu a união interna entre os membros de dada corporação de ofício, que buscavam dominar o comércio daquilo que produziam, em determinada região, impedindo o surgimento de corporações concorrentes. Assim, a partir das corporações de ofício, voltadas à aprendizagem da produção de bens, como apresentado por Motta e Vasconcelos (2006), Castanho (2000) sugere a criação das *universitas*, como corporações de mestres e/ou aprendizes, voltadas apenas ao ensino profissional e não mais agregando, também, as atividades de produção e comércio.

Como exemplo de *universitas*, Castanho (2000) apresenta a Universidade de Paris, que surgiu como uma corporação formada por docentes; a Universidade de Bolonha, que era uma corporação de estudantes e a Universidade de Salamanca, uma corporação que reunia docentes e discentes. Havia, ainda, universidades originadas com base na reputação de um mestre, que atraía aprendizes, como foi o caso de Abelardo que, lecionando no claustro da Catedral de Notre Dame, deu início à Universidade de Paris. Outras

universidades, por sua vez, foram fundadas pelo Papa, como a Universidade de Roma, pelo poder de príncipes, como a Universidade de Salamanca e a de Nápoles, bem como pelo Estado, em parceria com a Igreja, como as Universidades de Praga e a de Viena.

Porém, como Castanho (2000) observa, independentemente da origem das universidades medievais, elas logo assumiram caráter corporativo, entrando em contradição e conflito com os poderes do Estado ou da Igreja que as originaram e reclamando, para si, privilégios como o poder de conceder diplomas, o direito de greve e o de jurisdição interna, para julgar seus membros, buscando, assim, o fim da interferência externa dessas fontes de poder. Por esta razão, segundo Castanho (2000), é possível afirmar que as características, ainda presentes nas universidades contemporâneas de autonomia (enquanto independência intelectual em relação ao Estado e à Igreja), criticidade e corporativismo, existem desde a formação dessas primeiras universidades.

As universidades medievais, de acordo com Wanderley (1991), consistiam em locais frequentados por estudantes, cujos professores necessitavam de autorização do Papa, do rei ou do imperador, para poderem lecionar e conferir graus de instrução. Dentre as mais conhecidas estavam as de Bolonha (fundada no ano de 1108), Paris (em 1211), Nápoles (em 1224) e Oxford (em 1249) (WANDERLEY, 1991). Algumas das características gerais das universidades medievais eram seu conservadorismo, o ideal do “saber desinteressado”, ou seja, o saber como um fim em si mesmo, seu elitismo, regime de internato, aulas orais, defesa de tese, após a conclusão dos estudos, polêmicas teológicas e existenciais de longos cursos de teologia. Souza (1996) complementa a caracterização das universidades medievais, apontando para seu ensino, baseado no conhecimento de textos e uso de lógica dedutiva, valendo-se do recurso pedagógico do debate.

O autor destaca, ainda, como característica dessas universidades, a diversidade entre os estudantes, reunindo pessoas de diversas localidades geográficas (o que era possível pelo uso do latim enquanto língua comum) e de diferentes condições sociais, ou seja, tanto ricos quanto pobres, o que se tornou possível graças à criação dos chamados “colégios”, que reuniam casas especiais que ofereciam alojamento e alimentação a preços mais acessíveis a estudantes estrangeiros e pobres (SOUZA, 1996). O próprio trabalho servia de elemento unificador das *universitas* ou corporações de ofício que, como Motta e Vasconcelos (2006) apresentam, fez surgir o chamado espírito corporativo, que tornou os membros dessas associações dotados de privilégios, quanto aos cidadãos não universitários o que, como Souza (1996) observa, pode ser encarado como o maior fator de prosperidade dessas primeiras universidades, superando o próprio poder de atração do seu ensino.

Como Castanho (2000) observa, a universidade medieval possibilitou ao corpo discente e docente uma espécie de enclausuramento protetor contra poderes externos como o Estado e a Igreja, em especial. Daí se explica, também, segundo o autor, a mobilidade intensa de pessoas, promovida pelas universidades medievais, incentivando-as a cruzarem fronteiras, para estudar nesses locais, atraídas pela confrontação da fé cristã e seu questionamento baseado na ciência experimental que surgia, aos poucos, nessas instituições.

Todavia, embora as universidades medievais já apresentassem características ainda observáveis nas universidades contemporâneas, como se chegou à universidade, tal qual a concebemos atualmente? Trindade (2000) nos ajuda a compreender o processo de transformação da universidade ao dividir a história destas instituições em quatro períodos. O autor assinala que o primeiro período da história das universidades corresponde ao seu surgimento, na Idade Média, tal como já abordamos, com o surgimento das Universidades de Bolonha e de Paris que constituíram o modelo de universidade que se espalhou por todo



território europeu, contando com o apoio e proteção da Igreja. O segundo período, de acordo com Trindade (2000), teve início, no século XV, no Renascimento, quando, no contexto europeu, ocorreu o fortalecimento do poder real, a afirmação do Estado nacional e a expansão ultramarina que, combinados aos novos ideais da Reforma Protestante e da Contrarreforma, favoreceram a abertura das universidades às ciências experimentais e aos ideais humanistas, que transformaram o então caráter teológico-jurídico-filosófico das universidades medievais.

Já o terceiro período, iniciado a partir do século XVII, é caracterizado pelas novas descobertas científicas, em diversos campos do saber e que, especialmente sob a influência do Iluminismo, a partir do século XVIII, marca uma nova forma de relação entre as universidades e o Estado, dando início a diversos modelos de universidade ao longo do continente europeu e que passaram a influenciar as que surgiram nos séculos seguintes (TRINDADE, 2000). Dentre estes modelos, dos quais trataremos mais adiante, Trindade (2000) destaca o modelo francês ou napoleônico e o modelo humboldtiano, que também se tornou conhecido como alemão, prussiano ou de Berlim. Por fim, o quarto período é caracterizado por Trindade (2000) como iniciado a partir do século XIX até o presente século XXI, quando as universidades modernas, diante de novas relações entre a universidade, o Estado e as forças de mercado, foram submetidas a novas lógicas como as da eficiência econômica e serventia militar, que alteraram sua tradicional autonomia científica e acadêmica.

Castanho (2000) e Trindade (2000), apontam a importância dos modelos europeus de universidade, surgidos nesse terceiro período da trajetória universitária como essenciais, para a compreensão das universidades contemporâneas. Como Fernandes (1979) ressalta, as universidades brasileiras surgiram como realidades construídas histórica e socialmente, encontrando suas raízes históricas, pedagógicas e culturais nos modelos clássicos de referência.

Essas primeiras universidades brasileiras (encontradas, como discutimos, nos colégios jesuítas) refletiam na sua origem, em parte, a própria condição social e histórica de Portugal que, mesmo ocupando a posição de metrópole colonial, era, também, dependente de outras nações europeias, das quais absorvia grande parte dos conhecimentos transmitidos nas primeiras instituições de ensino superior brasileiras.

Vale ressaltar, contudo, como apontado por Castanho (2000) e Sguissardi (2011), que os modelos de universidade não serão registrados aqui no sentido de tipos ideais, mas, sim, como constructos que cristalizam certos espíritos acerca do tema, ou, em outras palavras, ideais a respeito do que são as universidades e que têm sido utilizados como orientação ideológica, no embate entre os defensores dos diversos modelos de universidade, que têm se apresentado na trajetória universitária brasileira.

Não adotamos, portanto, uma postura idealista, ao supor que as universidades brasileiras foram se conformando mediante as ideias daqueles que as construíram, com base nesses modelos clássicos, mas sim, como Cunha (2007c) apresenta, compreendemos que as transformações do ensino superior, ao longo da história brasileira, resultaram de múltiplas determinações, muitas vezes, ignoradas pelos seus próprios protagonistas, ainda que sua ação e ideias tenham participado dessas determinações.

Nesse sentido, entendemos que, embora os modelos clássicos de universidade possam ter servido de referência à formação das universidades brasileiras, sendo utilizados, até hoje, como parâmetros de universidades, nos debates sobre o que é a universidade e como ela deve se configurar, no Brasil e no mundo, acreditamos que compreender o processo de constituição das universidades, no Brasil, requer, também, a investigação de processos econômicos, sociais e históricos que favoreceram a influência dessas referências na realidade das universidades brasileiras.

Feitas essas ressalvas, iniciamos a apresentação dos modelos clássicos de universidade. Castanho (2000) aponta a existência de quatro modelos clássicos modernos de universidade, surgidos nesse período, a saber: o modelo napoleônico, o modelo idealista alemão (humboldtiano), o modelo elitista inglês e o modelo utilitarista norte-americano. O modelo imperial napoleônico ficou, também, conhecido como modelo napoleônico ou modelo francês. Esse modelo surgiu, na França, a partir de decreto do então imperador Napoleão I, em março de 1808 e se caracterizou pela profissionalização como forma de romper com o modelo medieval de universidade, atrelado ao ensino de vinculação religiosa (CASTANHO, 2000; SGUISSARDI, 2011). Esse modelo nasceu em um contexto em que a burguesia revolucionária francesa contestava o poder da monarquia, encontrando, assim, na universidade, um aparelho de formação ideológica que combatesse os ideais da antiga classe dominante e preparasse intelectuais que viabilizassem a hegemonia burguesa (CASTANHO, 2000).

Defendia, pois, a necessidade de abertura para as ciências experimentais e ao humanismo enciclopedista, como formas de romper com o poder da Igreja (que amparava a monarquia), nas universidades medievais, buscando vinculá-las ao Estado napoleônico, que passou a centralizar todo o ensino na França, desde o ensino elementar até o superior (CASTANHO, 2000). Como Sguissardi (2011) apresenta, o modelo francês de universidade surgiu com o intuito de transformar a universidade em espaço de formação dos quadros necessários ao Estado, pautando seu ensino, assim, na especialização e profissionalização. Na contemporaneidade, como Bertero (2007) sugere, o modelo napoleônico serve de base ao parâmetro de universidade implícito no discurso daqueles que defendem a necessidade de aproximação da universidade com os interesses de mercado, buscando no ensino superior, essencialmente, a especialização profissional.

O modelo humboldtiano, por sua vez, buscava a formação das elites, mas, em contraposição ao modelo francês, surgiu pela rejeição à dominação do Estado sobre o ensino superior (CASTANHO, 2000). Isso porque, no contexto de sua elaboração, no início do século XIX, o território alemão foi ocupado pelas tropas de Napoleão, reforçando o nacionalismo alemão que buscou, por meio da criação da Universidade de Berlim, criada em 1810 e dirigida pelo reitor Wilhelm von Humboldt, contrapor-se à dominação cultural francesa pela imposição do modelo napoleônico de universidade. Em reação, o modelo humboldtiano defendia a autonomia intelectual da universidade em relação ao Estado (dominado, na época, pelos franceses) e a produção do saber e formação livre, articulando as atividades de pesquisa às de ensino como forma de afirmar sua independência intelectual e científica, bem como promovendo seu avanço industrial (SGUISSARDI, 2011). Castanho (2011) observa que se trata, portanto de modelo que, ainda sendo de inspiração liberal, deu origem ao caráter indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, bem como ao ideal de autonomia universitária que caracteriza muitas universidades contemporâneas.

O terceiro modelo clássico, o elitista inglês, surgiu no início do século XIX, na Inglaterra, quando esse país já se encontrava em estágio avançado de sua Revolução Industrial, de modo que seu ensino se caracterizou pela síntese dos valores da tradição aristocrática com os do progresso burguês (CASTANHO, 2000). Dessa forma, Castanho (2000) acrescenta que esse modelo buscou a conservação dos valores aristocráticos, por meio da educação da elite, para atuação no aparelho burocrático do Estado tanto na Inglaterra quanto nas suas colônias e não à formação de uma nova casta de pesquisadores da ciência pura e desinteressada, como na Alemanha. Daí a rejeição, nesse modelo, da pesquisa, valorizando o ensino às elites como prestação de serviços à sociedade, preparando-as para formarem a classe de dirigentes, encontrando seu centro de excelência na Universidade de Oxford (CASTANHO, 2000).

Encontramos, nesse modelo, o referencial que respalda concepções de universidade presentes até hoje no discurso daqueles que rejeitam a importância da pesquisa, no ensino superior, colocando a atividade de ensino como única contribuição social da universidade, voltando-se, exclusivamente, à formação de profissionais capacitados a assumirem funções técnicas e de direção no país. O modelo elitista inglês, como sugere Santos (2010), acabou por orientar diversas instituições de ensino superior, tanto públicas quanto, principalmente, particulares. Santos (2010) se posiciona de maneira bastante crítica a esse respeito, visto que, em sua visão, só é possível designar como universidades, no século XXI, aquelas instituições que se dedicam à formação de estudantes de graduação e pós-graduação e que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão (portanto de influência humboldtiana). Dessa forma, Santos (2010) assinala que a grande maioria das instituições privadas e, mesmo parte das instituições públicas brasileiras, não são universidades, mas instituições dedicadas ao ensino superior.

Bertero (2007), também, observa que o modelo humboldtiano da universidade, em que o ensino é vinculado à pesquisa, implicando que o docente doutor leccione conteúdos relacionados à sua pesquisa, é um modelo que, mesmo na atualidade, encontra-se restrito a nichos, não correspondendo à realidade das universidades massificadas, sobretudo com a expansão das instituições privadas de ensino superior e com finalidade lucrativa. A crítica de Santos (2010) à orientação dessas instituições, com base no modelo elitista inglês, encontra respaldo, também, em Botomé (1996), para quem as atividades de extensão, ensino e pesquisa devem ser indissociáveis nas universidades.

De acordo com Botomé (1996), para que o ensino avance e se realize de maneira mais satisfatória, em relação às demandas sociais da comunidade, em que a universidade se insere, faz-se necessária sua integração com as atividades de pesquisa e de extensão, visto que esta última, para o autor, não pode ser vista

como a única responsável pela articulação entre o conhecimento produzido e compartilhado na universidade com a realidade social. A extensão deve ser compreendida como uma postura crítica e constante que busque, seja na pesquisa, no ensino ou na própria extensão, a reflexão sobre o conhecimento científico, buscando questionar sua gênese e a destinação de seus resultados (BOTOMÉ, 1996).

Botomé (1996) realiza, assim, uma crítica fundamental a toda prática extensionista convencional, visto que, conforme o autor, diante de um conteúdo de ensino alienante, produto de pesquisa distanciada da realidade social, não é possível cobrar dos estudantes, que atuam em projetos de extensão (e, posteriormente, em suas atividades profissionais) com um olhar analítico, voltado à resolução de problemas da comunidade. A extensão, segundo Botomé (1996), não pode ser encarada como uma espécie de redentora do ensino e da pesquisa universitários alienados e descomprometidos com a realidade social, mas, sim, como uma crítica a eles, enquanto fonte de uma orientação permanente às práticas de pesquisa e ensino.

O quarto e último modelo clássico de universidade, apresentado por Castanho (2000), é o modelo utilitarista norte-americano, proposto a partir das ideias contidas na obra "*The aims of education and other essays*", de Alfred North Whitehead, professor de Harvard. Nessa obra, o autor, em contraposição ao elitismo inglês, propõe que a universidade deve ser um centro voltado ao progresso da nação, oferecendo um ensino à comunidade, empenhado na formação de sujeitos ativos e autônomos na sociedade, capazes de colaborar para o desenvolvimento econômico do país (CASTANHO, 2000). Daí existir, no modelo utilitarista norte-americano, segundo Castanho (2000), a premissa da necessidade de crescimento das universidades não só em termos de expansão numérica, mas também de dimensões, sem, contudo, abandonar a fidelidade à sua base, esta entendida como o serviço à nação para o progresso econômico.

Como Bertero (2007) e Sguissardi (2011) indicam, o modelo utilitarista norte-americano se desdobrou em vários modelos, marcados pela sua heterogeneidade e diversidade de objetivos, como mostram os exemplos das universidades de pesquisa de ponta, que figuram entre as mais prestigiosas do mundo, as *Research Universities*, ou as direcionadas ao atendimento das necessidades do mercado e voltadas ao desenvolvimento regional, como as *Land Grant Colleges*, que visavam, inicialmente, a atender às demandas do setor primário, com a oferta de cursos como os de engenharia agrônoma e medicina veterinária que, posteriormente, deram origem às atuais universidades estaduais dos Estados Unidos da América (EUA).

Como já discutimos anteriormente, a exemplo do que Cunha (1995) afirma, as universidades são organizações bastante complexas, de modo que dificilmente se encontram presididas por princípio ou modelo único. Deste modo, como já expusemos, enxergamos que a discussão dos modelos clássicos e, mesmo dos modelos contemporâneos da universidade, somente faz sentido enquanto modo de se conhecer indícios da orientação ideológica que embasa diferentes visões acerca do presente e do futuro almejado para a universidade. Com isso, buscamos apontar para a diversidade das universidades, no contexto brasileiro, visto que não existe uma forma única de concebê-la.

Nesse sentido, como aponta Bittar (2002), no contexto brasileiro, não existem apenas dois setores homogêneos na educação superior, divididos entre universidades públicas e instituições privadas. Para a autora, no interior de cada um desses setores, existe uma diversidade de segmentos de instituições caracterizadas conforme interesses particulares e corporativos, sobretudo, no setor privado, constituído por instituições empresariais, comunitárias/confessionais e não confessionais.

Contribuindo para a compreensão da heterogeneidade do setor privado de ensino superior no Brasil, Bittar (2002) assinala que o segmento das

instituições comunitárias, sem fins lucrativos (por reinvestirem suas sobras de recursos financeiros na própria instituição, sem gerar lucros aos seus dirigentes), que abrange tanto instituições confessionais quanto as não confessionais, tem por objetivo a oferta de um ensino superior que, embora oferecido pela iniciativa privada, detém caráter humanístico, fundamentado em princípios éticos e de valorização da cidadania e da democracia.

Além disso, muitas delas se baseiam no modelo de universidade que, na concepção de Bittar (2002), como também encontramos em Santos (2010), é aquele que articula as atividades de ensino às de pesquisa e extensão. Por estas razões, Bittar (2002, p. 62) o distingue do setor formado pelas instituições empresariais ou comerciais, geralmente apresentadas na forma de faculdades privadas isoladas ou o que chama de “instituições não universitárias”. Segundo Bittar (2002), em grande parte, elas atuam somente no ensino, têm finalidade lucrativa e ofertam cursos voltados a demandas de mercado, focando na duração e preço das mensalidades dos cursos mais que na responsabilidade que uma instituição de ensino superior deveria ter quanto à sua contribuição social ao país.

Diante desse panorama heterogêneo de instituições de ensino superior no Brasil, Sguissardi (2006) considera que o sistema universitário brasileiro atual é composto por universidades que classifica como neoprofissionais, heterônomas e competitivas. As universidades classificadas por Sguissardi (2006) como neoprofissionais são aquelas que se dedicam somente às atividades de ensino (em vez de se pautarem no tripé ensino-pesquisa-extensão). Logo, são universidades orientadas pelo princípio inaugurado no modelo elitista inglês, como já discutimos.

As universidades heterônomas, por sua vez, são aquelas cada vez mais voltadas à criação de carreiras que obedeçam aos interesses de mercado (orientadas, portanto, pelo referencial napoleônico), enquanto as competitivas



são marcadas pela concorrência no campo científico-acadêmico, em termos de produtivismo acadêmico, gratificações concedidas aos pesquisadores mais produtivos e pela disputa tanto entre docentes pelos escassos recursos destinados à pesquisa, em um referencial marcadamente influenciado pelo modelo utilitarista norte-americano (SGUISSARDI, 2006).

Como Sguissardi (2006) observa, existe uma tendência que as universidades voltadas à pesquisa (de caráter mais humboldtiano) estejam se tornando cada vez mais heterônomas, ou seja, voltadas ao atendimento de interesses de mercado. Embora esse autor sugira que as universidades públicas representem a maioria entre as instituições de orientação humboldtiana, Sguissardi (2006), bem como Silva Júnior e Catani (2013), alude à expansão das instituições privadas com finalidade lucrativa e à adoção de modelos gerenciais de gestão em universidades as quais têm favorecido que os referenciais de orientação, propostos nos modelos heterônimo, neoprofissional e competitivo, possam ser encontrados tanto em instituições públicas quanto privadas.

Já Cunha (1995) enxerga duas tendências, nas universidades brasileiras: o modelo formativo, no qual a universidade tem por objetivo formar futuros profissionais e o modelo supletivo, segundo o qual a universidade precisa suprir, a partir de sua intervenção na realidade social, funções que outras instituições não conseguem realizar. No modelo formativo, Cunha (1995) declara existir, para além do currículo explícito da universidade, um currículo oculto, em que os valores do diletantismo, o exclusivismo e o paternalismo são difundidos, em todas as universidades, e os valores de populismo e patrimonialismo são predominantemente propagados, nas universidades públicas e particulares, respectivamente.

Cunha (1995) se apresenta, ainda assim, crítico a estes modelos ou referenciais que têm se apresentado na realidade das universidades brasileiras. No caso do modelo formativo, segundo Cunha (1995), os valores propagados de

modo eficiente e dissimulado, no currículo oculto das universidades, opõem-se aos seus valores proclamados e, por isso, precisam ser combatidos. O exclusivismo, para Cunha (1995), encontra-se na ideia propagada nas universidades de que apenas os detentores de diplomas de ensino superior são capazes de exercerem certas ocupações. O diletantismo se manifesta na ação de docentes que não se enxergam como educadores e desprezam o conhecimento da didática, adotando improvisações que empobrecem e dificultam o processo de ensino e aprendizagem.

O paternalismo, ainda para Cunha (1995), provém da crença de que os estudantes são seres frágeis, detentores apenas de direitos e não também de deveres, estando próximos ao populismo, que busca medidas que agradem públicos da universidade, sem a necessária reflexão sobre suas consequências (como, por exemplo, ocorre nas universidades públicas, segundo o autor, em campanhas de eleições de reitores ou outros dirigentes universitários). Por fim, o patrimonialismo é visto na ingerência de instituições financiadoras na autonomia universitária (como o autor observa na delimitação de currículos por fundações mantenedoras, no caso de universidades privadas) (CUNHA, 1995). Já no modelo supletivo, Cunha (1995) concentra sua crítica na constatação de quem, sob esta perspectiva, a universidade tende a ser confundida ora com agência de serviços públicos, ora como empresa.

Para além de modelos ou referenciais específicos que caracterizam algumas instituições de ensino superior, Castanho (2000) sintetiza que os elementos comuns a todas as universidades são a sua publicidade (ou seja, seu caráter público), sua criatividade, sua intencionalidade, interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo este autor, o caráter público da universidade não se restringe à sua condição organizacional como sendo mantida por recursos públicos, mas, sim, de sua natureza não discriminatória e sua oposição aos interesses de caráter privado. Ou seja, para

Castanho (2000) uma universidade deve atender aos interesses públicos independentemente de sua condição de organização pública ou privada.

Embora a afirmação de Castanho (2000), a respeito da publicidade de todas as universidades, com a qual concordamos, possa ser interpretada por alguns como idealista, Trindade (2000) aponta que, no caso das universidades mantidas por recursos públicos, tal característica se torna central. Trindade (2000) reforça a importância da publicidade, nos termos de Castanho (2000), das universidades públicas, colocando esta questão como crucial para a autonomia universitária visto que, para o autor:

Em síntese, conhecimento e poder se interpenetram na sociedade contemporânea em todos os níveis, da esfera pública ao mercado, recolocando o problema do público nas universidades e afetando sua “missão social”. Esta questão, além de interferir na lógica da produção do conhecimento e suas formas de aplicação legítimas em benefício da sociedade, coloca também para a comunidade universitária e seus dirigentes uma questão central de natureza ética: uma instituição pública não pode se deixar dominar pela lógica do mercado ou do poder. Esta é a questão que está no centro do conceito de autonomia universitária, mesmo que historicamente ele tenha se transformado nas diferentes etapas da evolução da sociedade em relação a sua forma medieval originária (TRINDADE, 2000, p. 127).

Mas o que é a autonomia universitária, de que trata o autor? Cunha (2005) define a autonomia universitária como sendo a luta pelo desenvolvimento e difusão de saberes sem constrangimentos externos. Para esse autor, a autonomia universitária constitui o cerne da universidade, estando presente nela desde seus primórdios, na era medieval, quando já havia a tentativa de seu combate (CUNHA, 2005). Segundo Cunha (2005), mesmo antes dos Estados nacionais, as cidades medievais já buscavam controlar a autonomia universitária, a fim de evitar nelas a formação de focos de agitação política, o que denota o potencial de mudança social das universidades, em virtude do seu caráter de espaço de pensamento crítico que a autonomia universitária lhe confere. Afinal,

como Silva Júnior e Catani (2013) afirmam, a universidade é o espaço da crítica, do debate e da dúvida.

É a autonomia universitária que, conforme Cunha (2005), constitui o elemento chave da identidade universitária. Enquanto o princípio da liberdade acadêmica, de acordo com o mesmo autor, Cunha (2005), refere-se à comunidade acadêmica, ou seja, à liberdade de ensino e pesquisa de cada um dos docentes, pesquisadores e estudantes, a autonomia universitária se volta à instituição, como independência em relação a pressões externas, a respeito da sua organização e administração, alocação de recursos e obtenção de orçamentos suplementares, recrutamento de pessoal e organização de suas atividades educacionais. Volpato (2011) concorda com a visão de Cunha (2005), ao afirmar que a universidade tem em sua autonomia institucional e liberdade acadêmica as condições essenciais de sua natureza.

Contudo, como Volpato (2011, p. 694) observa, a vocação universitária de espaço social crítico e humanista está em risco, em virtude de que sua importância tem se reduzido, por pressões externas de forças do mercado, ao que qualifica de “formar indivíduos úteis”, disseminando saberes meramente técnicos para formar profissionais que ocupem postos de trabalho cada vez mais escassos. Colaborando nesse esvaziamento da importância da universidade, Volpato (2011) destaca o papel da mídia na acomodação da comunidade acadêmica ao novo padrão de autonomia universitária, ao buscar pressioná-la pelo convencimento da opinião pública, para que passe a apoiar medidas governamentais que desviam as universidades de sua vocação.

Sguissardi (2006) observa que, desde 1995, no Brasil, diversas emendas constitucionais e leis ordinárias passaram a substituir o que era a garantia de autonomia de gestão financeira, prevista, inclusive, na Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu Artigo 207 (BRASIL, 1988) pela autonomia financeira, a qual é entendida como a suspensão do financiamento estatal das

universidades públicas. Como Sguissardi (2006) observa, trata-se de uma investida neoliberal de desobrigação do Estado com o financiamento do ensino superior público, que perverte o sentido da autonomia universitária frente ao Estado.

Criticando a perversão no sentido da autonomia universitária, Leher (2003) e Wanderley (1991), encaram a autonomia universitária frente ao Estado como a crítica constante da sociedade e do regime político em que a universidade se insere. Entretanto, como os autores observam, a autonomia da universidade frente ao Estado se transformou, nos últimos tempos, na independência financeira das universidades, que deixariam de receber recursos públicos (LEHER, 2003; SGUISSARDI, 2006; WANDERLEY, 1991). Ou seja, se antes a autonomia universitária denotava liberdade de pensamento e de funcionamento interno, frente a pressões exercidas por agentes do Estado e do mercado, hoje significa a busca por seu autofinanciamento, sem repasses de recursos financeiros ou investimentos públicos.

Frente a esta situação, Leher (2003) destaca que, de maneira aparentemente paradoxal, uma das principais medidas de privatização, nas universidades públicas, que favorece a mercantilização do ensino superior, no Brasil, é a política de autonomia universitária. Essa autonomia, como Cunha (2005), Leher (2003), Sguissardi (2006) e Wanderley (1991) sugerem, tem sofrido um processo de relexicalização, ou seja, de mudança de sentido, ao longo dos anos, embora tenha significado, no passado, a busca por independência intelectual e de gestão em relação à Igreja, ao Estado e aos imperativos do mercado, na atualidade, passou a significar a desvinculação das universidades públicas do Estado, para que possam interagir de maneira livre com os agentes do mercado. Autonomia universitária passou a significar, dessa forma, o estímulo do Estado, para que as universidades públicas passem a captar recursos fora dele (CHAVES, 2006).

É nesse sentido que a autonomia universitária contemporânea, segundo Leher (2003), segue os moldes neoliberais, a fim de que o poder de agentes do mercado possa determinar todas as dimensões da universidade, de tal modo que o seu fim último se torne o atendimento aos interesses daqueles. A origem dessa noção neoliberal de autonomia universitária se encontra, para o autor, nas determinações do Banco Mundial que delinearão o processo de Reforma do Estado, no Brasil, da qual trataremos mais adiante, ao discutirmos o contexto de transformação das universidades, a partir de 1995, como o início do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Na perspectiva neoliberal, que ganhou força, no Brasil, a partir de 1990, os gastos públicos com o ensino superior brasileiro foram vistos como excessivamente altos e, portanto, deveriam ser cortados (CORBUCCI, 2004). Todavia, para Corbucci (2004), esta ideia é falsa, visto que suas justificativas se baseiam na comparação com os investimentos na educação básica que, no caso brasileiro, são insuficientes para a oferta de educação básica pública de qualidade. Além disso, o autor afirma que reverter recursos da educação superior pública à educação básica pública acarretaria em prejuízos ao desenvolvimento tecnológico e científico do país, dificultaria ainda mais o acesso à educação superior pelos mais pobres, desmantelaria a educação pública justamente no nível de ensino em que ela tem sua qualidade reconhecida, deixaria de capacitar profissionais qualificados até mesmo para atuação na educação básica e, ainda, seria insuficiente para cobrir todas as necessidades do ensino básico brasileiro, já que o orçamento da educação superior brasileira seria baixo para essa função (CORBUCCI, 2004).

Um debate recorrente acerca do financiamento da educação superior no Brasil é o da autonomia financeira das instituições federais de ensino superior que corresponde a esta nova versão da autonomia universitária. Como formas alternativas de captação de recurso, para complementar o orçamento do Tesouro

Nacional, muitas universidades públicas brasileiras passaram a recorrer à prestação de serviços, comercialização de bens e projetos de cooperação (CORBUCCI, 2004).

Apesar do autofinanciamento estar em curso, em diversas instituições públicas brasileiras de educação superior, como Corbucci (2004) nota, tais práticas acabam gerando críticas em torno de seu potencial de precarização do financiamento público, conduzindo à sua privatização, apesar de existirem vozes favoráveis que buscam argumentar que esta alternativa poderia garantir a sobrevivência da educação superior pública e gratuita. Ainda assim, para Corbucci (2004), a capacidade de geração de recursos autônoma, por ser relativa, não seria suficiente para suprir as demandas de todas as instituições públicas de ensino superior em substituição aos aportes governamentais, visto que, como o autor observa, tais universidades diferem entre si em termos de recursos e possibilidades de manutenção própria.

Como exemplo, Corbucci (2004) cita o caso da Universidade de Brasília (UnB) que conseguiu atenuar a situação dos cortes governamentais, da década de 1990, por meio da locação de parte de seu vasto patrimônio imobiliário, recurso este que pode não estar disponível em todas as instituições. Corbucci (2004), entretanto, parece contemporizar a discussão do autofinanciamento das universidades públicas, ao apontar que, diante da contenção orçamentária dos governos, a busca às fontes alternativas de recursos se tornou imprescindível para assegurar o funcionamento de muitas destas instituições, além de possibilitar uma complementação de renda por parte de diversos docentes e servidores técnico-administrativos da educação (TAEs).

Ainda assim, Corbucci (2004) questiona, para além da disponibilidade de recursos físicos e materiais para o autofinanciamento, a legitimidade do uso de capital humano, mantido pelo poder público, para o exercício (ainda que remunerado) de funções estranhas às que integram o pilar da universidade

pública de ensino, pesquisa e extensão. Bittencourt (2007) alerta ainda que, se por um lado, em função de cortes orçamentários diversos, pesquisadores nas universidades públicas acabaram tendo que recorrer a convênios e contratos com a iniciativa privada, gerando fontes de recursos que possibilitaram as pesquisas acadêmicas, nos últimos anos no Brasil, por outro lado, reforça a discussão moral emergente do conflito da lógica da dedicação exclusiva com as exigências da própria carreira acadêmica de produtividade em pesquisa.

Pinto (2007) aprofunda a discussão da perversão do conceito de autonomia universitária, ao apontar o perigo que esse processo representa em termos de perda de direitos sociais. Para a autora, graças ao protagonismo de trabalhadores, movimento estudantil, movimento sindical e diversos movimentos populares, foi possível que a Constituição Federal Brasileira de 1988 previsse, assumisse, reconhecesse e oficializasse a noção do direito social enquanto algo de responsabilidade do Estado, para sua execução a partir de um fundo público. A educação de maneira ampla e, nesse bojo, a educação superior são vistas, assim, como direitos sociais de todo cidadão brasileiro a serem garantidos, executados e mantidos pelo Estado.

Todavia, Pinto (2007) assevera que a educação superior pública, que deveria ser um direito inalienável garantido constitucionalmente, tem sido transformada em bem público. Esta expressão “bem público” que, segundo Pinto (2007), foi utilizada para designar uma série de ações realizadas para a prestação do serviço público enquanto direito social, sofreu relexicalização (mudança de sentido) em textos governamentais, passando a significar um serviço executado para um segmento da população. A partir dessa transformação de sentido, “bem público” passou a perder o seu caráter de direito social passando a definir um serviço que é prestado a alguma parcela da população, ou seja, que não precisa ser, necessariamente, prestado e financiado pelo Estado, podendo ser assumido, inclusive, pela iniciativa privada.



Quando a população cobra do Estado seus direitos sociais e a autonomia dos serviços públicos, frente aos agentes do governo e do mercado, segundo Pinto (2007), está determinando que os recursos do Estado lhe pertencem. Por outro lado, para a autora, quando a população retira do Estado o dever de assegurar materialmente uma política como a educação superior pública, passando a priorizar a ação estatal enquanto reguladora da prestação de um serviço para uma parte da população, como bem público, acaba por viabilizar a educação como uma mercadoria ofertada por agentes de mercado que definirão, pela injusta lei da oferta e da procura, quem poderá ou não acessar o serviço educacional que, antes, era um direito social assegurado a todos.

Essa transformação da educação superior de direito social para bem público, como apontado por Pinto (2007), tem ocorrido não só no Brasil, mas também em outros países da América Latina, como resultado de uma tendência global de mercantilização do ensino, consonante com o avanço do ideário neoliberal. Para Cunha (1993), as universidades, na América Latina, desempenham um papel mais amplo ao desenvolvimento do sistema econômico capitalista que a formação de mão de obra qualificada.

Em uma visão crítica a este processo, Cunha (1993) afirma que elas favorecem, também, a distribuição desigual e arbitrária de salários; a ampliação da reserva de força de trabalho, impedindo o crescimento salarial em certas categorias profissionais; absorvem temporariamente jovens desempregados ou sem condições de conseguirem emprego; articulam-se com as instituições de controle corporativo do mercado de trabalho, regulando a qualidade profissional dos egressos diplomados; inculcam ideologias capazes de produzir e justificar a divisão social do trabalho entre trabalho intelectual e trabalho manual, bem como colaboram para a acumulação de capital, no caso das instituições privadas de educação superior.

Com base nas observações de Cunha (1993, 1995), ressaltamos a importância de adotarmos uma visão crítica a respeito da universidade, suas atribuições e importância, a fim de evitarmos a adoção de visões limitadas acerca dessa instituição e que somente a enxerguem como centro de produção e difusão de conhecimentos e culturas e estabeleçam uma relação direta entre as universidades e o progresso tecnológico, científico e econômico de uma sociedade

Ainda que a educação promova o desenvolvimento, na medida em que produz recursos humanos, realiza pesquisas e pode solucionar, de maneira criativa, problemas que impedem o desenvolvimento econômico de um país, é preciso notar, também, o seu papel dentro da sociedade capitalista (CUNHA, 1978). Como Cunha (1978) observa, nessa sociedade, formada por classes sociais de interesses antagônicos, a educação visa a transformar os filhos dos trabalhadores em trabalhadores mais qualificados, conforme as exigências da divisão técnica e social do trabalho, bem como realiza a inculcação da ideologia dominante, por meio da difusão das regras da ordem estabelecida.

Macário, Vale e Alves (2013) salientam que o capitalismo moderno desempenha função específica de reprodução das relações de produção nos países de formação dependente, como o Brasil, que se orientam no sentido de alimentar as relações de dependência no que diz respeito ao grande capital internacional. Dessa forma, os autores enxergam os baixos índices educacionais brasileiros, bem como a mercantilização do ensino superior no Brasil, como funcionais à lógica global de acumulação de capital.

Os autores refutam, ainda, a ideia convencional de que existiria uma correlação direta entre taxa de escolarização no ensino superior e o desenvolvimento econômico. Com base em dados do relatório *Regards sur l'éducation*, publicado em 2012 pela Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE), demonstram que, apesar de que o Brasil

figurava, em 2012, em sétimo lugar, em termos de magnitude de seu Produto Interno Bruto (PIB), ocupava a décima sétima posição (entre dezenove países selecionados), em termos de percentual de pessoas entre 24 e 64 anos de idade com diploma de ensino superior, com uma taxa de 11%, inferior até mesmo ao de países com taxa de renda *per capita* similar, como Rússia (54%), México (17%), Turquia (13%) e Polônia (23%). O índice brasileiro se encontrava abaixo, também, da média dos países da OCDE (31%), bem como da média dos países do G20, o grupo das vinte nações mais ricas do planeta, que era de 26% (MACÁRIO; VALE; ALVES, 2013).

Marini e Speller (1977) também visualizam a universidade como funcional ao sistema de dominação, cumprindo três funções principais na sociedade burguesa capitalista: reprodução das condições ideológicas que sustentam a dominação de classe burguesa, criação e transmissão de técnicas de produção para a exploração do trabalho em benefício do capital e a função política de constituir-se em um dos campos no qual a burguesia se torna capaz de realizar alianças que garantam sua dominação, buscando aliar-se às antigas classes dominantes, bem como lutar pela hegemonia sobre elas, além de buscar uma aliança com as classes subalternas, por meio da promessa de servir-lhes de meio de promoção social. Na visão de Marini e Speller (1977), justamente por cumprir essa função política é que a universidade se torna um dos pontos críticos do sistema de dominação.

Diante do panorama geral que apresentamos a respeito do surgimento da universidade, dos diversos modelos ou referenciais que buscam definir suas características e da discussão de seu elemento orientador central, a autonomia universitária, acreditamos que a proposta de Wanderley (1991) sobre o que é a universidade nos ajuda a sintetizar os principais elementos que discutimos. Na visão de Wanderley (1991, p. 11):

Para mim, a universidade é um lugar - mas não só ela - privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber, mas deve buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional. Suas finalidades básicas são o ensino, a pesquisa e a extensão. Ela é a instituição social que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que as sociedades necessitam. Situa-se na esfera da superestrutura, dentro da Sociedade Civil, mantendo vínculos com a Sociedade Política e a base econômica. Serve normalmente à manutenção do sistema dominante, mas pode também servir à transformação social. Deve ter ampla autonomia para cumprir as suas finalidades, garantindo o pluralismo de ideias e a liberdade de pensamento. Em alguns países cumpre papel destacado na formulação da política científica e tecnológica, na crítica das teorias que informam o desenvolvimento e no fornecimento de subsídios para a sua implementação e execução. Em todas as sociedades, principalmente nas dependentes, cabe-lhe exercer tarefas urgentes de compromisso social.

A noção de universidade, proposta por Wanderley (1991), parece-nos conveniente ao nosso estudo, em razão de abranger tanto aspectos essenciais à universidade, como sua autonomia e orientação para o atendimento de demandas sociais, como também abrange as críticas dirigidas à funcionalidade do papel da universidade. A fim de compreendermos a noção de universidade proposta em Wanderley (1991), julgamos importante apresentarmos, brevemente, a noção de Estado em Gramsci (1980), que lhe é implícita.

Gramsci (1980) entende o Estado ou sociedade política como aparelho governamental e coercitivo, que tem por base a sociedade civil, sobre a qual um grupo social dominante constitui o seu aparelho hegemônico. A sociedade civil, enquanto base histórica do Estado, encontra-se dividida entre ela e a sociedade política (GRAMSCI, 1980). Em suma, Gramsci (1980) percebe o Estado como formado pela sociedade civil e pela sociedade política, constituindo uma hegemonia que se reveste de coerção. Pela luta, em dado momento histórico, entre a sociedade civil e a sociedade política, com um certo equilíbrio instável de classes, dá-se a formação do Estado. Dessa forma, como Macciocchi (1976)

demonstra, a distinção entre Estado, sociedade civil e sociedade política, no pensamento gramsciano, ocorre em termos meramente metodológicos, visto que, na realidade concreta, eles se confundem entre si.

Marcciocchi (1976), ainda, explica que a sociedade civil, na concepção gramsciana, corresponde ao conjunto dos organismos internos ou privados, enquanto a sociedade política se refere à função de hegemonia, a qual a classe dirigente exerce sobre a totalidade do corpo social o seu comando, expresso por meio do poder jurídico e do Estado. Buci-Glucksmann (1990) pontua que o conceito de hegemonia sofreu alterações ao longo da obra gramsciana. Se na obra “A Questão Meridional” se referia à hegemonia do proletariado, enquanto estratégia alternativa por parte do proletariado ou ditadura do proletariado, a partir do “Caderno I”, na obra “Cadernos do Cárcere”, surge a noção de “aparelho de hegemonia”, referindo-se, especialmente, a práticas da classe dominante em termos de sua dominação política e cultural (BUCI-GLUCKSMANN, 1990; MACCIOCCHI, 1976). Segundo Buci-Glucksmann (1990), a partir dos “Cadernos” de número 7 e 8, o conceito de hegemonia passa a se referir à constituição de classe e, de maneira indireta, à constituição do Estado. Em outras palavras, na visão gramsciana, pode existir a hegemonia das classes dominantes e a hegemonia do proletariado, como formas de constituição do Estado.

Dessa forma, Gramsci (2001) define a hegemonia como uma moral dos produtores e uma ética do trabalho que leva à produção de formas de passividade, em que se procuram adaptar as classes trabalhadoras às estratégias de dominação capitalistas. Assim, torna-se muito difícil, embora não impossível, como Gramsci (2001) reconhece, a contraposição completa ao projeto societário hegemônico, visto que mesmo sujeitos situados em uma classe social distinta passam a defender os interesses da classe dominante.

Em síntese, o Estado, na visão gramsciana, busca a formação de uma consciência coletiva, uma unidade moral e intelectual, para que os objetivos e ideias de uma classe dominante sejam tomadas pelas demais classes sociais como naturais (MACCIOCCHI, 1976). Em outras palavras, o Estado se constitui em um conjunto de relações sociais complexas, nas quais se realiza a mediação e o compromisso da classe dominante com as demais classes sociais (formadas tanto por grupos aliados quanto subordinados), para a formação de uma unidade em termos dos objetivos políticos e econômicos que formarão o projeto de sociedade hegemônico (MACCIOCCHI, 1976).

A hegemonia se concretiza no Estado, por meio dos aparelhos de hegemonia, um complexo conjunto de instituições, práticas, ideologias e agentes (dentre os quais, os intelectuais ou dirigentes) que se unifica enquanto essa, graças à referência à classe dominante, que é constituída em e por meio de diversos subsistemas, como o aparelho escolar, que reúne as escolas e universidades, o aparelho cultural, formado por instituições tais como bibliotecas e museus, a Igreja, as organizações da informação (mídia), do meio ambiente e do urbanismo (BUCI-GLUCKSMANN, 1990).

A universidade, sobretudo a pública, como elemento do aparelho hegemônico do Estado, exerce, para Santos (2010), papel essencial na construção do projeto nacional de um país e, por esta razão, pode assumir papel ativo na luta hegemônica, o que justifica as investidas neoliberais contra ela. A universidade é capaz de influenciar no projeto nacional, em razão de representar uma instituição apropriada a ligar o presente ao futuro, em médio e longo prazos, por meio da formação e dos conhecimentos que produz, bem como em razão de constituir um espaço público de crítica e de discussão permanentes (SANTOS, 2010). Para este autor:

o excesso de lucidez da universidade permite-lhe denunciar que ‘o rei vai nu’ e só por isso a reforma da universidade será sempre diferente das outras. Será autoritária ou democrática consonante a instância política se recusar ou aceitar ver-se no espelho. Não há meio termo (SANTOS, 2010, p. 59).

Uma vez discutido o panorama geral das universidades, desde sua criação, passando por suas diferentes orientações ou modelos clássicos e contemporâneos que nos ajudam a compreender as distintas perspectivas ideológicas que, até hoje, embasam os argumentos dos defensores da autonomia da universidade pública ou da sua mercantilização, passamos, a seguir, a contextualizar o surgimento e as transformações das universidades no contexto brasileiro. Pretendemos, com esta discussão, compreender antecedentes históricos que nos ajudem em nossa discussão a respeito da presença, nos dias de hoje, do discurso de sustentabilidade em uma universidade pública brasileira.

## **2.2 Trajetória das universidades públicas brasileiras do período colonial até início de 2016**

A partir desta seção, relacionaremos alguns dos principais acontecimentos históricos, econômicos e políticos que influenciaram no processo de construção e reforma das universidades, buscando traçar um panorama geral que nos ajude a compreender, de maneira contextualizada, os antecedentes que colaboraram para a formação da universidade pública brasileira contemporânea, bem como elementos que favoreceram o surgimento do discurso da sustentabilidade nas universidades públicas brasileiras.

### **2.2.1 As universidades do Brasil Colonial até a Primeira República: o privilégio elitista estendido às classes médias brasileiras**

De acordo com Cunha (1995), a origem da universidade brasileira e os períodos de autoritarismo aos quais seus agentes foram submetidos prejudicaram

a criação, no país, de um *ethos* acadêmico capaz de apoiar com maior vigor as forças políticas que buscaram construir um referencial para a universidade diferente, mais autônomo e responsável no que se refere ao seu papel de transformação social no contexto nacional. Podemos encontrar, portanto, na criação e trajetória da universidade nacional, de que trataremos a partir desta seção, elementos que nos ajudem a compreender a atual situação de relexicalização da autonomia universitária e a transformação da educação superior de direito social a bem público, que podem nos ajudar a compreender, a partir da Análise Crítica do Discurso, a presença do discurso de sustentabilidade nas universidades públicas brasileiras.

Para alguns autores, a história das universidades brasileiras é bastante recente, em comparação a outros países, no continente europeu, na América do Norte, bem como na América Latina dado que, durante o período colonial brasileiro, não teria ocorrido a criação de nenhuma universidade (BAUER; JARDILINO, 2005; FÁVERO, 2006; SGUISSARDI, 2011; VOLPATO, 2011). Para tais autores, no Brasil, desde o início do século XVI, com a invasão e início da colonização portuguesa, em 1500, não existiam universidades propriamente ditas, posto que o sistema de ensino superior funcionava no modelo fragmentado de escolas isoladas e não integradas, voltadas apenas ao ensino profissionalizante (BAUER; JARDILINO, 2005; WANDERLEY, 1991).

Fernandes (1979) afirma que o ensino superior da época equivalia a escolas de nível médio enriquecidas e aprimoradas, voltadas à formação de letrados com aptidões gerais e técnicas, para assumirem funções burocráticas e profissões liberais à serviço da Coroa Portuguesa, em virtude de que a criação de universidades de fato, no lugar das escolas profissionais isoladas, ia contra os interesses de Portugal na manutenção da dependência colonial, bem como em razão de que mesmo as universidades portuguesas apresentavam atraso relativo em comparação a outras nações europeias.



Nessa perspectiva, todo o ensino no período colonial brasileiro era ministrado pelos padres jesuítas e completamente alheio às idiossincrasias políticas, econômicas ou sociais que se produziam na então colônia, além de contemplar especialmente colégios de formação básica, entendida como alfabetização e o ensino secundário, voltados aos filhos de mineradores, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e de funcionários públicos (BAUER; JARDILINO, 2005). O primeiro estabelecimento de ensino superior criado no Brasil, de acordo com Bauer e Jardimino (2005), foi fundado na Bahia, pelos jesuítas, em 1553 e era voltado ao ensino de Artes e Teologia. Cunha (2007d) discorda da data de estabelecimento do ensino superior no colégio jesuíta da Bahia apontando que, embora este tenha sido criado em 1550 com o curso elementar, no qual havia o ensino religioso inicial e de alfabetização, apenas surge como instituição de ensino superior em 1572, com a criação do curso superior de Artes e Teologia e 1553 marca o início do curso de Humanidades, em que se ensinava gramática e retórica, em latim, consistindo em uma etapa de ensino preparatório ao grau superior.

Apesar dessa diferença de interpretação quanto à data de surgimento do referido colégio, os autores parecem concordar que o ensino nessa instituição seguia a base de todo o ensino no Brasil Colônia conduzido pelos jesuítas, caracterizando-se como desvincilhado de interesses de formação profissional ou intervenção social no mundo real (BAUER; JARDILINO, 2005; CUNHA, 2007d). Em comparação, nessa mesma época, no século XVI, teriam sido criadas seis universidades na América Espanhola (BAUER; JARDILINO, 2005).

Essa diferença de postura entre Portugal e Espanha, quanto à criação de universidades em colônias, é reiterada por Wanderley (1991), ao apresentar que, desde o início do século XVI, a Espanha fundou universidades na América Latina em países como México, Cuba, Guatemala, Chile, Peru e Argentina. A universidade de Lima, no Peru, é, inclusive, apontada por Wanderley (1991)

como a mais antiga de todo o continente americano, pois, de acordo com o autor, foi fundada no ano de 1551, antes mesmo das universidades do México (criada em 1553), de Córdoba (1613), Harvard (1636), Yale (1701) e Princeton (1746).

Já Cunha (2007d) e Trindade (2000) apontam que a primeira universidade latino-americana foi criada ainda mais cedo, em 1538, na ilha de São Domingos, onde Cristóvão Colombo teria chegado pela primeira vez ao continente americano. Tal instituição existiu por pouco tempo, de modo que, para Cunha (2007a), a Universidade do México é a mais longeva do continente, criada em 1553, a partir das três faculdades usuais nas universidades espanholas (Filosofia, Direito e Teologia), além do curso de Medicina, criado posteriormente e dotado dos mesmos privilégios da prestigiosa Universidade de Salamanca, na Espanha.

Entretanto, nem todos os autores concordam que haveria um grande atraso na fundação de universidades no Brasil em relação à América Espanhola. Tanto para Cunha (2007d) quanto para Souza (1996), as universidades já existiam, no Brasil, na mesma época em que surgiu na América Espanhola, sendo encontradas nos colégios jesuítas fundados desde o século XVI e que serviram, até o século XVIII, para a qualificação das elites agrárias e da classe dominante metropolitana que explorava a colônia brasileira (SOUZA, 1996). O que aconteceu, segundo Cunha (2007d), é que as instituições criadas, a partir do século XVI na América Espanhola, tomavam para si a alcunha de “universidades”, muito embora, a exemplo dos colégios jesuítas, constituíssem escolas de ensino superior isoladas e distintas do modelo de universidade contemporâneo.

Cunha (2007d) avalia que, uma vez analisados os currículos, o porte e o destino das universidades na América Espanhola, eles seriam equivalentes aos dos colégios jesuítas, localizados na Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Olinda, Maranhão e Pará que, para o autor, apenas não reclamaram para si o título de

universidades. A fim de entender as diferenças na criação de universidades nas colônias portuguesas e espanholas, é preciso, segundo o autor, compreender também que, no século XVI, enquanto Portugal dispunha de apenas uma universidade, a de Coimbra e, posteriormente, a de Évora, a Espanha já possuía oito universidades (Salamanca, Valença, Lérida, Barcelona, Santiago de Compostela, Valladolid, Ovideo e Alcalá), renomadas em todo continente europeu, com destaque à Universidade de Salamanca, considerada de grande porte à época, em razão de seus seis mil estudantes e sessenta cátedras. Dessa forma, Cunha (2007d) argumenta que a Espanha, além de ser mais populosa (havia, no século XVI, quase 9 milhões de habitantes, contra 1,5 milhão de habitantes em Portugal), tinha maior população letrada, podendo, assim, dispor de docentes para suas colônias sem prejudicar a oferta de ensino superior no país.

A fim de melhor compreendermos o contexto em que se situavam os colégios jesuítas, apontados por Cunha (2007d) e Souza (1996) como as primeiras universidades brasileiras, é preciso apresentarmos a formação social da época. Como Marini e Speller (1977) apresentam, durante o período colonial, o Brasil se caracterizava por sua economia de exportação, com a produção de alimentos e matérias-primas, bem como a extração de metais preciosos, que serviam ao enriquecimento mercantilista da metrópole, Portugal. Havia grande dependência do mercado internacional, inclusive, para a mão de obra que, durante longo período, foi fornecida pelo tráfico de escravos africanos e, posteriormente, substituída pela mão de obra de trabalhadores europeus.

Nesse contexto do período colonial, como apontam Marini e Speller (1977), o trabalho produtivo era identificado com a condição escrava, delimitando de maneira radical a separação entre os trabalhos manuais e os intelectuais. Não é à toa, portanto, que a formação superior era voltada ao trabalho intelectual, sem preocupação com a formação profissional para o

trabalho produtivo material e circunscrita às elites (MARINI; SPELLER, 1977). Nesse sentido é que podemos compreender o porquê de, até 1808, quando ocorreu a fuga da família real de Portugal para o Brasil, transferindo para cá a sede de seu império, os luso-brasileiros, filhos de colonos pertencentes à elite local, recebiam bolsas para realizarem seus estudos na Universidade de Coimbra, em Portugal (BAUER; JARDILINO, 2005; MARINI; SPELLER, 1977; VOLPATO, 2011).

Como Marini e Speller (1977) assinalam, assim como ocorria com a mão de obra do trabalho produtivo, o Brasil era dependente do mercado internacional também no caso da mão de obra voltada ao trabalho intelectual, seja pela vinda de professores jesuítas, seja pelo envio de estudantes a Coimbra. A Universidade de Coimbra, segundo Bauer e Jardimino (2005), era a escolhida pela Coroa portuguesa em razão de seu conservadorismo, apontado como caráter fundante dessa instituição na qual inexistiam, na época, espaços para a pesquisa ou para experiências de qualquer espécie, de tal forma que, como Marini e Speller (1977) apontam, a universidade cumpria sua função ideológica no esquema da economia exportadora brasileira da época.

A economia brasileira da época, eminentemente agrícola e baseada no trabalho escravo, ajudava a reforçar a aversão ao trabalho manual, visto como degradante e ligado à condição da sujeição escrava o que, juntamente com a proibição pela metrópole do trabalho artesanal e manufatureiro, agravava a tendência elitista da educação no Brasil (MARINI; SPELLER, 1977). A instrução primária, segundo os mesmos autores, era oferecida apenas dentro das famílias ricas e a instrução média somente foi institucionalizada a partir da criação dos colégios jesuítas.

Somando-se tais fatores à proibição da metrópole ao desenvolvimento da indústria e comércio locais, em decorrência da condição dependente de Portugal em relação à Inglaterra, que obrigou o país a impedir o

desenvolvimento industrial urbano brasileiro para assegurar, no Brasil, um mercado potencial a suas manufaturas, estiveram ausentes no contexto colonial brasileiro elementos que favorecessem um processo de urbanização, de tal modo que apenas os jovens oriundos das oligarquias latifundiárias tinham condições de se instruírem nos níveis primário e médio e, assim, alcançarem o ensino superior (MARINI; SPELLER, 1977).

Desse modo, durante os séculos XVI, XVII e XVIII, os cursos superiores oferecidos no Brasil pelos colégios jesuítas serviram à formação da classe dominante da metrópole que explorava a colônia e às elites agrárias. Os colégios jesuítas foram criados, em 1534, nos países católicos, por iniciativa de Santo Inácio de Loyola, com o intuito de defender a fé católica frente à expansão dos movimentos reformistas e renascentistas e eram voltados à formação da juventude, oferecendo cursos de ensino médio e superior (SOUZA, 1996). O ensino jesuíta, de acordo com Souza (1996), tinha três funções básicas: ilustrar os homens da classe dominante, formar mão de obra para compor os quadros do aparelho repressivo dominante e educar padres para exercerem a atividade missionária nas colônias.

No ano de 1759, Sebastião José de Carvalho Mello, o Marquês de Pombal, foi nomeado ministro do rei João I de Portugal, em meio a uma crise na economia portuguesa, enfraquecida com o declínio da atividade açucareira no Brasil, pela concorrência com a produção holandesa de açúcar nas Antilhas e por sucessivos acordos de concessão econômica em troca de proteção militar, celebrados com a Inglaterra, em busca de defesa contra as ameaças constantes da Espanha em invadir o território português (CUNHA, 2007d; SOUZA, 1996). As trocas comerciais de vinho português pelas manufaturas inglesas se mostraram desvantajosas a Portugal que, com o novo ministro, buscava tomar medidas que favorecessem a industrialização portuguesa para que pudesse concorrer com a já industrializada Inglaterra (CUNHA, 2007d).

Para isso, Pombal enxergou que, para que Portugal aderisse, de fato, ao capitalismo, era necessário realizar modificações no campo ideológico, o que, segundo Cunha (2007d), implicava a necessidade de expulsão dos jesuítas. Cunha (2007d), ainda, delineia que essa expulsão foi motivada em razão de que, como ordem religiosa, os jesuítas se recusavam a trocar sua subordinação ao Papa em favor do rei, tinham pregação considerada anticapitalista, por se oporem aos princípios protestantes, como forma de fortalecimento dos dogmas da religião católica e, também, porque eles se opuseram à inclusão dos indígenas brasileiros na economia na condição de escravos.

Todavia, neste último ponto, Cunha (2007d) explica que os jesuítas defendiam os indígenas não por alguma espécie de compaixão religiosa, mas porque trocavam com eles produtos manufaturados importados pelas chamadas drogas do sertão (como cacau e cravo, por exemplo), que os indígenas coletavam nas florestas e que os padres conseguiam exportar, sem que os lucros obtidos fossem taxados com impostos pela Coroa que, até o momento, concedia-lhes essa regalia.

Quando os jesuítas foram expulsos do Brasil, em 1759, já haviam colocado em funcionamento dezessete colégios que ofereciam alguma modalidade de ensino superior, além de outros colégios menores (CUNHA, 2007d; SOUZA, 1996). Como Souza (1996) aponta, no total, com a expulsão dos jesuítas por Pombal, foram fechados vinte e sete colégios jesuítas, em Portugal e trinta e seis no Brasil.

Com o fechamento dos colégios jesuítas no Brasil, foram abertas aulas em matérias isoladas, nos locais em que estes funcionavam, além de cursos superiores estruturados, no Rio de Janeiro e em Olinda. Este último funcionou no próprio prédio do então colégio jesuíta (CUNHA, 2007d). Os frades franciscanos (que se submeteram à autoridade do rei em detrimento do Papa, ao contrário dos jesuítas) foram autorizados a criar, em 1776, um curso superior no

Convento de Santo Antônio, no Rio de Janeiro e, em 1798, no Seminário de Olinda, ambos criados aos moldes da Universidade de Coimbra, que foi reformada em 1772 (CUNHA, 2007d; SOUZA, 1996).

Contudo, Marini e Speller (1977) ressaltam que a expulsão dos jesuítas pode ter apresentado, ainda, outra motivação. O processo de urbanização do século XVIII e o acesso à cultura, favorecido pelos colégios jesuítas, segundo Marini e Speller (1977), introduziu um elemento de conflito dentro da elite, cuja parcela letrada participou das primeiras lutas pela independência do Brasil. Esse fator, aliado ao declínio na economia colonial, como Marini e Speller (1977) assinalam, acabaram incentivando a expulsão dos jesuítas do Brasil e o estabelecimento, por parte do governo colonial, de um breve período de monopólio estatal do ensino, que durou até 1824, com a criação da primeira constituição após a independência.

Desde a construção dessa constituição de 1824, como Leher (2003) relata, já existia o debate acerca da criação de universidades brasileiras, o qual não conseguiu se materializar na época, em virtude do risco que a instituição, como centro livre de produção de conhecimentos, representava para a sociedade escravista da época. Assim, torna-se possível compreender que não foi a independência do Brasil a razão de uma mudança progressiva na educação brasileira, mas, sim, a transformação econômica pela qual o país passou do regime escravocrata para um capitalismo nascente, que abriu espaço para a retomada do debate da implantação de universidades no país (MARINI; SPELLER, 1977).

Nessa transição, a produção brasileira de café teve papel importante. A cafeicultura, iniciada no Brasil em 1830, acabou ganhando destaque, a partir de 1888, justamente no momento em que o regime escravocrata entrou em colapso com a abolição da escravatura, fazendo com que a dominação da oligarquia açucareira fosse, aos poucos, perdendo espaço para a burguesia do café

(MARINI; SPELLER, 1977). Marini e Speller (1977), ainda, entendem que a educação superior nesse momento continuou seguindo o padrão colonial, mas começaram a surgir algumas instituições superiores como faculdades isoladas de direito e escolas de formação técnica militar. Estas últimas deram origem a uma elite militar que golpeou, politicamente, a oligarquia açucareira, forçando-a a se aliar à burguesia cafeeira que conseguiu, assim, assumir a hegemonia, graças à proclamação da República, em 1889. Nesse ano, o Brasil possuía apenas cinco faculdades: as de direito, em Recife e em São Paulo, de medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro e a Politécnica, no Rio de Janeiro (SOUZA, 1996).

No período da Primeira República, que foi de 1889 a 1930, segundo Marini e Speller (1977), não ocorreram mudanças significativas na economia brasileira, marcadamente agrária e que continuou baseada na incorporação de novas terras e de mais mão de obra, por meio da imigração. A inserção do Brasil na economia mundial, como notam Marini e Speller (1977), permaneceu seguindo o esquema simples de dependência, com a exportação de alimentos e matérias-primas e importação de manufaturas. No plano da educação superior, como os mesmos autores observam, também não ocorreram mudanças expressivas e ela foi se desenvolvendo com base em faculdades isoladas de direito, bem como algumas das primeiras faculdades de medicina. A partir da Constituição Federal Brasileira de 1891, o ensino superior foi mantido como atribuição, mas não exclusividade do poder estatal, o que possibilitou a criação de faculdades privadas (FÁVERO, 2006).

Nos primeiros anos da República, como Cunha (2007d) observa, as forças produtivas ligadas à cafeicultura se desenvolveram bastante, impulsionadas pela incorporação de terras férteis do Oeste paulista, facilitada por estradas de ferro que ligavam as regiões produtoras de café às zonas de produção de alimento, que as abasteciam, bem como pela influência política dos grandes produtores de café. Graças a esta influência, como destaca Cunha



(2007d), os produtores de café puderam acumular capital pela transferência de perdas financeiras da produção de café ao restante da população, por meio do exercício de pressão política para a adoção de medidas governamentais como a compra de café para estoque público, com o objetivo de retirar parte da safra do mercado, a fim de garantir seu preço, o que se tornou prática permanente, a partir de 1922, bem como a desvalorização cambial diante de quedas do preço do café no mercado internacional, favorecendo os produtores de café, ainda que isso onerasse a importação de produtos de consumo popular.

A acumulação de capital por parte dos grandes produtores de café, segundo Cunha (2007d), permitiu que eles investissem na produção manufatureira, instalando as primeiras indústrias no país, favorecidas pela presença de mão de obra imigrante, que constituía classe operária potencial (pois, embora tenham vindo ao Brasil como agricultores, provinham de países já industrializados, de modo que tinham familiaridade com o trabalho fabril).

Outros fatores que influenciaram o processo de industrialização foram o investimento dos cafeicultores em obras de energia elétrica (voltadas, a princípio, ao embelezamento das cidades com a iluminação pública, mas que se mostrou de utilidade para a implantação das primeiras indústrias) e a penetração de empresas originárias dos Estados Unidos da América (EUA), propiciada pela admiração dos dirigentes brasileiros a este país e pela posição hegemônica que este já ocupava no cenário econômico internacional, consolidada com o final da Primeira Guerra Mundial (CUNHA, 2007d).

Esse processo de transição da economia essencialmente agrária do Império e a industrialização nascente da Primeira República impulsionou a busca pela educação, segundo Cunha (2007d), por causa do alargamento da classe média com a incorporação da classe latifundiária decadente, que desceu na escala social e da classe trabalhadora ascendente. No caso do ensino superior, enquanto a classe latifundiária que não perdeu seu capital e prestígio, junto com

a classe industrial, desejava que seus filhos se formassem para assumir suas atividades, bem como aumentassem pelo diploma o prestígio de suas famílias; os trabalhadores colonos e operários viam no ensino superior a possibilidade de sua ascensão social, e os latifundiários decadentes, uma via de acesso ao funcionalismo público.

Cunha (2007d) revela que a ocupação de cargos públicos por membros das famílias latifundiárias decadentes era vista como funcional e desejável pela elite agrária que permaneceu com capital e poder político, uma vez que receberia em seus quadros pessoas que tinham conformidade com seus interesses e que poderiam expressar, assim, gratidão pela “assistência” por terem nos proventos de cargos públicos a salvação de sua completa ruína. Dessa forma, como o autor observa, o Estado era capaz de cumprir com mais uma de suas funções para as oligarquias brasileiras: a de prestar “assistência social” aos setores decadentes das classes dominantes pela via do emprego público (CUNHA, 2007d, p. 146).

O processo de busca pela educação escolar, que se refletiu no ensino superior, foi motivado, portanto, como Cunha (2007d) e Souza (1996) sugerem, em razão de o ensino ter sido encarado como instrumento de desaceleração do descenso ou de aceleração da ascensão social, constituindo fator importante para promover o ensino superior, impulsionando mudanças nas condições de multiplicação das instituições de ensino superior, bem como de seu acesso. A expansão do ensino superior, decorrente desse processo de busca pela diplomação universitária, como os autores apontam, fez com que, entre 1911 e 1915, a oferta de ensino superior aumentasse, elevando, conseqüentemente, a expedição de diplomas e a perda de seu valor real (CUNHA, 2007d; SOUZA, 1996).

A partir do Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, que ficou conhecido como a Lei Orgânica Rivadávia da Cunha Correia, os estabelecimentos de ensino, tanto públicos quanto privados, passaram a ser corporações autônomas

tanto em nível didático quanto administrativo, podendo receber doações e subvenções do poder público ou de quaisquer outras origens (CORRÊA, 1912; VOLPATO, 2011). Essa reforma foi responsável, também, por acrescentar a exigência dos exames admissionais ou vestibulares para o ingresso nas instituições de ensino superior, respondendo aos interesses das classes dominantes em barrar a democratização de seu acesso, para que o mesmo pudesse voltar a cumprir as funções de privilégio e instrumento de discriminação social (CUNHA, 2007d; SOUZA, 1996). O ensino superior que se expandiu, nesse contexto, como observado por Bauer e Jardimino (2005), caracterizou-se pelo ensino de caráter utilitário de preparo profissional. O regime de cátedras, existente no Brasil desde 1827 nas escolas de ensino superior, era outra característica dessas instituições e estabelecia privilégios ao professor a quem se entregava a cátedra, entendida como a unidade operativa de ensino e pesquisa (BAUER; JARDINILO, 2005; FÁVERO, 2006).

Como Cunha (2007d) e Marini e Speller (1977) observam, as primeiras universidades que tomaram para si o título de “universidade” vão surgir ao final desse período da Primeira República. A primeira instituição de ensino superior fundada no Brasil com a denominação de universidade foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada pelo Decreto nº14.343, de 7 de setembro de 1920, reunindo as escolas de engenharia, medicina e direito, então existentes no Rio de Janeiro, capital do país no período, com o objetivo de conferir o título de doutor *honoris causa* ao Rei Albert, da Bélgica (BAUER; JARDILINO, 2005; WANDERLEY, 1991). Como o próprio contexto de criação da Universidade do Rio de Janeiro sugere, a mesma não correspondia à ideia de universidade desejada pela intelectualidade brasileira, embora seja apontada por Bauer e Jardimino (2005) e Fávero (2006) como a primeira tentativa de se criar, no Brasil, uma universidade federal.

Ao término da década de 1920, foram criadas pouco mais de vinte instituições de ensino superior, e o Brasil possuía, no total, cerca de duzentos estabelecimentos de ensino superior, incluindo as escolas de formação militar e tecnológica, além de duas universidades: a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 e que deu origem à atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), criada em 1927 (BAUER; JARDILINO, 2005; VOLPATO, 2011).

Apesar de sua origem não se relacionar aos anseios da intelectualidade brasileira, como aponta Fávero (2006), a criação da atual UFRJ teve o mérito de intensificar o debate acerca da questão universitária no país. Esse debate, segundo Fávero (2006), adquiriu expressão no país, sobretudo, na década de 1920, com a atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Associação Brasileira de Ciências (ABC) que passaram a discutir a concepção de universidade, as funções que esta deveria assumir e a autonomia universitária. A autora distingue que duas concepções de universidade dominavam os debates da época: a que defendia o desenvolvimento de pesquisas, para além da função da formação profissional nas universidades e a que considerava esta última como prioritária (FÁVERO, 2006). Ou seja, o debate acerca da concepção e papel universitários perpassava os modelos humboldtiano e napoleônico de universidade.

Como Trindade (2000) observa, os modelos clássicos de universidade, sobretudo o modelo napoleônico e o humboldtiano, tiveram grande repercussão internacional e influenciaram a educação superior no Brasil desde o século XIX. Sguissardi (2011) reforça essa ideia, ao apontar que as universidades brasileiras, desde sua origem, têm se caracterizado como transposições de estruturas universitárias europeias. Como Sguissardi (2011) e Trindade (2000) apresentam, no caso brasileiro, desde a colonização, passando pelo período pombalino, o referencial ou modelo de universidade que orientou a criação dessa instituição

no Brasil foi o modelo napoleônico, em que o ensino se deu voltado à profissionalização e especialização de membros da elite brasileira a fim de que eles integrassem os quadros profissionais necessários ao funcionamento do Estado e das atividades produtivas e mercantis.

O modelo humboldtiano ou alemão de universidade somente passa a se sobressair como parâmetro para a criação de universidades no Brasil a partir da criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1961. Todavia, como discutiremos a seguir, com o golpe civil e militar de 1964, há grande perda em termos de experiências de inovação na educação superior brasileira, a exemplo da intervenção militar na UnB, inaugurando uma presença ainda mais marcante do modelo utilitarista norte-americano e outros modelos dele derivados como referenciais na construção e reforma de universidades no Brasil.

### **2.2.2 Era Vargas e Ditadura Civil e Militar: primórdios dos processos de privatização e de mercantilização do ensino superior brasileiro**

A partir da política de “valorização do café”, de que tratamos na seção anterior, o Estado, sob pressão da burguesia cafeeira, comprou café para formar estoques públicos, retirando parte desse produto do mercado, garantindo a elevação de seu preço pela redução de oferta e garantindo preço mínimo de compra, graças às compras públicas, ao mesmo tempo em que realizava a desvalorização cambial da moeda brasileira, a fim de aumentar os lucros dos produtores de café pela exportação do produto (CUNHA, 2007d). Essas compras, como afirma Cunha (2007d), foram garantidas por meio de empréstimos tomados de bancos estrangeiros, que seriam pagos com o dinheiro resultante de uma sobretaxa aplicada aos ganhos com a exportação de café.

Como resultado dessa política, o Estado se tornou proprietário de estoques de café cada vez maiores, mais desvalorizados e invendáveis, tendo ainda sua dívida com os bancos estrangeiros cada vez mais difícil de ser paga,

frente à desvalorização cambial da moeda brasileira, que onerou a compra de produtos importados de consumo popular, elevando o custo de vida para a população, especialmente, para os trabalhadores das classes baixa e média (CUNHA, 2007d).

A crise da economia dos EUA, com a quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, colaborou para a redução ainda mais drástica dos preços do café, no mercado externo, fazendo com que o então presidente, Washington Luís, abandonasse a política de “valorização do café” o que fez não só com que os interesses da burguesia cafeeira deixassem de pautar as políticas, como provocou a separação desta camada de outros setores das classes dominantes do país, que passaram a lhe fazer oposição (CUNHA, 2007d).

Nesse contexto, o paulista Washington Luís rompeu com o pacto da política do “café com leite”, que fazia com que a presidência do país se alternasse nas mãos de paulistas e mineiros, pretendendo colocar em seu lugar o também paulista Júlio Prestes e não o mineiro que o sucederia, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, motivando este último a se juntar a setores dissidentes de São Paulo e de outros estados (como o setor do charque, no Rio Grande do Sul e do algodão, da Paraíba) que desejavam fazer frente aos interesses dos agentes do setor cafeeiro, formando a Aliança Liberal. Essa dissidência lançou a candidatura do então governador do Rio Grande do Sul, Getúlio Vargas, para concorrer nas eleições de 1930 contra Júlio Prestes (CUNHA, 2007d).

De acordo com Cunha (2007d), Júlio Prestes saiu vitorioso nas eleições de 1930, favorecido pelo controle da máquina eleitoral pelo partido republicano. O assassinato de João Pessoa, candidato à vice-presidência pela Aliança Liberal, em 28 de julho de 1930, por razões locais, na Paraíba, foi tomado como motivador para uma revolta liderada pela oposição, com o apoio de oligarcas indecisos, ocorrida em outubro de 1930, quando uma coluna militar gaúcha conduziu Getúlio Vargas à presidência, no Rio de Janeiro, em 3 de novembro de

1930. O governo provisório liderado por Vargas dissolveu o Congresso e passou a legislar por meio de decretos-leis (com exceção do breve período constitucional de 1934 a 1937), até a sua deposição em 1945 (CUNHA, 2007d).

É nesse sentido que a chamada Revolução de 1930 correspondeu à ascensão ao poder das camadas médias burguesas, comercial e industrial, em aliança com as antigas classes dominantes e deu origem ao Estado Novo, período que se iniciou a partir do golpe de 1937 liderado por Getúlio Vargas até sua deposição, em 1945 (MARINI; SPELLER, 1977). Lopez (1990) aponta que entre 1930 e 1937 a industrialização, com vistas à substituição de importações, desenvolveu-se, especialmente, no setor de bens de consumo não duráveis, como alimentos e tecidos.

Para acelerar sua expansão industrial, o Brasil necessitava suprir sua carência de planejamento e infraestrutura, bem como melhorar sua produção de matérias-primas industriais e de bens intermediários, o que foi possível graças ao paternalismo estatal. Como explica Lopez (1990), a burguesia nacional era muito fraca para se arriscar sozinha no investimento, em longo prazo, exigido por esses setores essenciais à expansão industrial nacional, de modo que o Estado precisou arcar com o ônus desses investimentos que, no caso dos bens intermediários, deu-se pela criação da Companhia Vale do Rio Doce, para produção de ferro, da Companhia Siderúrgica Nacional, para produção de aço e da Usina de Volta Redonda, para a extração e refinamento de petróleo. Para que esses investimentos estatais fossem possíveis, fazia-se necessário um clima político favorável no qual os ideólogos do Estado Novo, militares, juristas e tecnocratas trabalhariam na instalação do regime repressivo, a fim de silenciar qualquer oposição cultural e política.

O golpe de 1937, que deu origem ao Estado Novo, como explica Cunha (2007d), teve motivação econômica, com a queda do preço do café, no mercado internacional, em 1937 (que traria perda de renda aos grandes latifundiários

exportadores do produto, que ficariam sem divisas para o consumo de produtos importados, bem como para arcarem com dívidas junto a bancos estrangeiros) e motivação política, diante da crise político-eleitoral que se instaurou, em 1937, com as candidaturas para as eleições previstas para ocorrerem em 1938.

A crise político-eleitoral, a que Cunha (2007d) faz referência, teve origem, segundo o autor, no lançamento das candidaturas para as referidas eleições, previstas pela Constituição Federal de 1934. Com o lançamento de candidaturas tanto de orientação democrático-liberal (Armando Salles de Oliveira) quanto de lideranças do Exército e integralistas (respectivamente, José Américo de Almeida e Plínio Salgado), as próprias classes dominantes passaram a difundir, em seu interior, a crença de que apenas Vargas poderia salvá-los das incertezas de suas propostas. Isso porque, como o autor explica, a Constituição Federal de 1934 previa a não interferência do Estado na economia, o que motivou a burguesia cafeeira, em aliança com a industrial, a pressionar o Estado em favor do intervencionismo direto, a fim de que seguisse adotando políticas favoráveis aos latifundiários exportadores, bem como instituisse regime de substituição de importações, que favorecesse aos industriais nacionais (CUNHA, 2007d).

Esse processo, no entanto, causou hesitações no meio político brasileiro, mesmo entre as classes dominante e média, o que foi resolvido com a criação de uma suposta ameaça comunista, como verificado por Cunha (2007d). Com a finalidade de resolver a hesitação desses setores em apoiar Vargas, o Exército teria “apreendido” o chamado Plano Cohen, apresentado como um plano de comunistas, para assumirem o poder, em um conjunto de atos terroristas (CUNHA, 2007d, p. 226).

Com isso, houve um golpe de Estado, gerado no interior do próprio governo, com a figura de Vargas erguida ao *status* de “salvador” contra a “ameaça comunista”, inaugurando o Estado Novo, período caracterizado pela



intervenção direta do Estado na economia, o autoritarismo como forma de reprimir manifestações políticas contrárias na sociedade civil e a sujeição política dos trabalhadores, em especial, dos operários (sua classe mais organizada politicamente) pela subordinação direta ao Estado das entidades sindicais e concessões aos trabalhadores, por meio de legislações trabalhistas, criadas para controlar a ação política sindical, que vinha ganhando força (CUNHA, 2007d; MARINI; SPELLER, 1977).

De acordo com Lopez (1990), o Estado Novo constituiu um movimento dentro do Estado que se deu de cima para baixo, em uma proposta de modernização conservadora e se caracterizou pela combinação entre paternalismo estatal e fascismo, no qual o controle estatal dos sindicatos e mesmo a criação da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) serviram para o exercício da função policial e ideológica sobre os trabalhadores, buscando interferir em seu comportamento e maneira de pensar.

Em síntese, conforme Lopez (1990), o Estado Novo (período de 1937 a 1945) se caracterizou, na prática, na autoridade de um homem, Getúlio Vargas, com a supressão dos partidos políticos, a suspensão do Poder Legislativo, o controle policial, a suspensão das liberdades civis, o direito de aposentar funcionários públicos a qualquer momento, o estabelecimento de interventores, para governar os estados e o controle de manifestações intelectuais, o que se materializou a partir do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

Em consonância com seu caráter centralizador e autoritário, durante o Estado Novo, buscou-se controlar não só as organizações sindicais, mas também o próprio movimento estudantil, que lhe prestava solidariedade. A União Nacional dos Estudantes (UNE) surgiu nesse contexto de política educacional autoritária, (em 22 de dezembro de 1938), como tentativa de cooptação dos estudantes opositores ao autoritarismo varguista, interessado em seu controle por meio de mecanismo corporativo o que não se efetivou na prática, visto que,

graças às ações dos estudantes, caracterizou-se, desde sua fundação, por orientações democráticas (CUNHA, 2007d).

Bauer e Jardimino (2005) e Cunha (2007d) destacam a importância da UNE, durante o Estado Novo, na luta ideológica contra o fascismo presente nesse governo e na luta pela autonomia universitária, na qual o movimento estudantil se contrapunha à centralização estatal da organização universitária, exigindo eleições para reitores e diretores acadêmicos pela comunidade universitária em lugar de sua indicação pelo presidente. Embora não existissem, na época, condições políticas para que estas reformas desejadas ocorressem nas universidades, a ação da UNE, nesse contexto, abriu portas para que a reflexão crítica sobre a universidade fosse retomada, posteriormente, sobretudo, a partir da década de 1960 (BAUER; JARDILINO, 2005).

Assim, mesmo diante do prenúncio do Estado Novo, surgiram universidades brasileiras com a proposta de se ocuparem não apenas do ensino superior de caráter profissionalizante, mas também com a pesquisa, a cultura e a formação de seus quadros de professores, opondo resistência a esse processo, como ocorreu com a criação da Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934 e a Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro, em 1935 (BAUER; JARDILINO, 2005; SGUISSARDI, 2011; WANDERLEY, 1991).

A USP, como Bauer e Jardimino (2005) e Souza (1996) estudaram, foi criada a partir da integração de faculdades isoladas já existentes (dentre elas, a de Direito, do Largo São Francisco, a mais antiga, que data de 1827) para ser uma universidade de caráter liberal e elitista, de influência dos modelos inglês e napoleônico, tendo por centro a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que deveria ser o percurso inicial de todos os demais cursos, modelo este impedido por Vargas, em 1939. Fernandes (1984) argumenta que a USP foi criada pelas elites, a fim de se tornar uma universidade exclusiva a elas e composta, em grande parte, de institutos e escolas de profissões liberais, embora tenha

conseguido, ao longo de sua história, romper com os limites desse caráter elitista.

Tanto a UDF quanto a USP representaram, em suas fundações, inovações diante dos parâmetros que regiam as universidades da época, marcadas pela ausência de pesquisas. Os parâmetros que regiam as universidades prevalentes, nessa época, podem ser entendidos pela influência da Escola Nova. A Escola Nova, enquanto movimento pedagógico, propunha que a universidade deveria assumir as funções de formar docentes, criar ciência e popularizar a ciência e as artes, por meio da extensão universitária (VOLPATO, 2011).

Para os defensores da Escola Nova, segundo Volpato (2011), as universidades se encontravam, até então, isoladas e defasadas em relação ao sistema econômico vigente, ao qual deveriam se adaptar e servir. Em resposta a esta suposta defasagem, como Cunha (2007d) explica, defensores influentes da Escola Nova, como Fernando de Azevedo, influenciaram a política educacional, na Era Vargas, colocando a universidade como detentora da função cultural de formação das elites brasileiras, para assumirem seu papel como classe dirigente do país, bem como propagadora de ideais liberais na sociedade brasileira, preparando, também, os estudantes para sua atuação em grandes empresas particulares.

Diante desse processo de transformação econômica do país, a educação superior ganhou atenção do governo, a partir da chamada Revolução de 1930, como instrumento de formação das elites dirigentes. Em virtude de seu pressuposto de que a universidade deveria servir ao ensino da elite dirigente, para o desenvolvimento econômico do país, como Castanho (2000) observa, o modelo elitista inglês, que rejeita a articulação humboldtiana entre ensino, extensão e pesquisa serviu de referência ao movimento pedagógico da Escola Nova. Todavia, ainda que esse movimento fosse bastante forte no período,

surgiram propostas de universidades que buscaram se contrapor a essas ideias, reforçando a importância da pesquisa nas universidades.

A UDF, como apresentam Fávero (2006) e Sguissardi (2011), foi idealizada por Anísio Teixeira e teve período bastante curto de existência (menos de quatro anos), em razão de representar um projeto de universidade diferente de todos os que já existiam (inclusive, o da USP). Segundo os autores, o diferencial da UDF podia ser visto em sua definição clara dos objetivos da universidade como espaço livre de produção de conhecimento e investigação, buscando sintetizar os debates conduzidos pela ABE e pela ABC (FÁVERO, 2006; SGUISSARDI, 2011).

Por afrontar a tendência uniformizadora imposta pelo Estado às universidades na época, por meio do Estatuto das Universidades (Decreto-Lei nº19.851/31), foi logo extinta, dando lugar à Universidade do Brasil, à qual seus cursos foram incorporados (FÁVERO, 2006; SGUISSARDI, 2011). Como Souza (1996) explica, tal incorporação pode ser entendida a partir do caráter centralizador do governo em sua política de ensino superior, que pode ser encontrada no Estatuto das Universidades, que ditava a organização didático-administrativa das universidades, submetidas ao Ministério da Educação.

O Ministério foi criado, no ano de 1930, segundo Marini e Speller (1977), como Ministério da Educação e Saúde e só, posteriormente, tornou-se Ministério da Educação e Cultura (MEC). Com a sua criação, iniciou-se um processo de centralização da educação, no Brasil, a partir do qual, em 1931, foi criado um sistema universitário nacional dotado de autonomia administrativa e didática. Conforme estes autores, o sistema de educação superior, no Brasil, surgiu, portanto, nesse contexto da década de 1930, quando o Brasil atravessava sua transformação de país agrário e exportador para país industrial (MARINI; SPELLER, 1977).

Símbolo do centralismo estatal na educação superior da época, a Universidade do Brasil, como Fávero (2006), Sguissardi (2011) e Souza (1996) observam, teve origem na Universidade do Rio de Janeiro (criada em 1920) com a incorporação dos cursos da UDF e refletia o autoritarismo estatal da época, uma vez que não mencionava, em seu estatuto de criação, a questão da autonomia universitária. Seus reitores e diretores foram escolhidos pelo presidente da República e proibia qualquer expressão política por parte de seu corpo docente, funcionários e corpo discente. Essa incorporação de cursos da UDF pela Universidade do Brasil, em 1935, com a criação do Estatuto das Universidades, é que ficou conhecida como a reforma da Universidade do Rio de Janeiro de 1935 (SOUZA, 1996).

Desta forma, como Cunha (2004) e Souza (1996) destacam, a Era Vargas (1930-1945) se caracterizou, em termos de suas políticas voltadas ao ensino superior, como extremamente centralizadora e controladora em relação às instituições públicas de ensino superior, como ilustrado pela transformação, em 1939, da Universidade do Rio de Janeiro (criada em 1920) em Universidade do Brasil (transformada, posteriormente, em Universidade Federal do Rio de Janeiro) com o intuito de torná-la o parâmetro de referência a ser seguido pelas demais universidades, sobretudo, as criadas por iniciativa de opositores de seu governo (como as de São Paulo e do Rio Grande do Sul). Ao mesmo tempo, o período varguista foi marcado pelo favorecimento do setor privado, com o reconhecimento da primeira universidade particular, a Católica do Rio de Janeiro, e com o favorecimento da expansão do ensino superior privado, pela concessão de imunidade fiscal para as instituições particulares de ensino, em todos os níveis (básico, médio e superior).

Nesse sentido é que, para Cunha (2004, 2007a), a Era Vargas marcou o início da face ambígua das políticas públicas brasileiras de iniciativa ao ensino superior que, se por um lado, possibilitou a criação de universidades públicas,

por outro, impulsionou o setor privado, o que nos ajuda a compreender, como mostra o autor, que a privatização do ensino superior, no Brasil, é um processo meandroso, marcado pelo conflito de forças entre agentes do Estado e do mercado. Com o favorecimento ao ensino superior privado, houve um aumento nos números de matrículas no ensino superior brasileiro.

Ao final da Era Vargas, em 1945, de acordo com Martins Filho (2014), o Brasil tinha um total de 27.253 estudantes matriculados no ensino superior. Entre os anos de 1945 a 1964, houve um avanço anual de mais de 12% nas matrículas o que, embora seja baixo em comparação com as taxas de outros países na mesma época, significou, segundo Martins Filho (2014), um crescimento maior que o registrado pelo ensino de primeiro e segundo graus no país, o que o autor explica em razão de que as políticas do Estado, nessa época, privilegiavam as camadas médias, ao favorecer o ensino superior, marcadamente elitista, em detrimento do básico.

A partir de 1945, como Souza (1996) destaca, todo o ensino superior brasileiro passou a ser criticado em nome de sua modernização, que tinha por base a ideologia desenvolvimentista instalada no país. Sampaio Júnior (2012) explica que o desenvolvimentismo se trata de termo vago referente à visão de que a criação das bases materiais, culturais e sociais de uma sociedade, capaz de controlar o sentido e o ritmo de seu desenvolvimento econômico, passaria pela necessidade de acumulação de capital, avanço das forças de produção e integração nacional. O primeiro passo rumo a esta modernização, de acordo com Souza (1996), foi dado pela criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), em 1947, no Rio de Janeiro, transferido, em 1961, para São José dos Campos, no estado de São Paulo, cuja proposta visava combinar segurança nacional com a criação de tecnologia. Nesse sentido é que, para Cunha (2007b) e Souza (1996), as raízes do processo de modernização do ensino superior brasileiros se encontram, na década de 1940, quando o Ministério da

Aeronáutica brasileiro procurou um consultor estadunidense para a constituição do ITA.

Nesse contexto, surgiram também organizações que buscaram defender e fomentar a pesquisa científica no país, como o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), criado em 15 de janeiro de 1951 e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criada em 11 de julho de 1951, ambos ligados ao Estado. Nessa época, fundou-se, também, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), de iniciativa privada, criada em 1948, como uma associação de cientistas (da USP, motivados com a chegada de diversos pesquisadores europeus nessa instituição), com a proposta de defender a liberdade de pesquisa nas universidades do país, como resposta à posição do Ministério da Educação que pretendia abolir a pesquisa científica nas universidades brasileiras, substituindo-as pelo desenvolvimento de tecnologias e o ensino profissional (SGUISSARDI, 2011).

Essa busca por maior liberdade nas universidades pode ser mais bem compreendida a partir do contexto social e econômico da época. O final da Era Vargas ocorreu em 1945, ano em que, segundo Lopez (1990), ocorreu a reabertura política no país, impulsionada pelo contexto da II Guerra Mundial. Conforme o autor, se no início do conflito as vitórias alemãs incentivaram o grupo fascista interno ao governo varguista em se posicionar favoravelmente ao Eixo, com o interesse de Getúlio Vargas em obter apoio financeiro dos Estados Unidos da América, para a construção da Usina de Volta Redonda, bem como diante de sucessivas derrotas das tropas alemãs e do crescimento do sentimento antinazista da população, o governo acabou optando pela entrada no conflito, por meio do envio de uma força expedicionária brasileira, para a Itália, em 1942. Com isso, o regime varguista passou a exibir, segundo Lopez (1990), uma grande contradição entre sua política interna e sua postura externa com o envio

de tropas para combater regimes também autoritários, motivando questionamentos da população contra a falta de liberdade no Brasil.

Assim, ocorreu, em 1945, o fim da censura no Brasil e Getúlio Vargas foi pressionado a marcar eleições à presidência e para uma Assembleia Constituinte. Com o surgimento de novos partidos políticos, Getúlio Vargas, buscando sua continuidade no poder, passou a adotar nova postura política, caracterizada como um populismo de esquerda, adotando medidas como a Lei Malaia (Decreto-Lei nº 7.666), que visava ao controle das empresas estrangeiras no Brasil, o que desagradou forças da direita do Exército que, lideradas pelo General Goés Monteiro e pelo brigadeiro Eduardo Gomes, derrubaram Vargas do poder em outubro de 1945 (CUNHA, 2007b; LOPEZ, 1990).

Com esse ato de força, segundo Lopez (1990), as Forças Armadas brasileiras passaram a se colocar na posição de elemento arbitral na política brasileira, o que traria consequências no posterior golpe de 1964. O final do Estado Novo, como Lopez (1990) assinala, buscou preservar o que havia de reacionário e suprimir o surgimento do populismo de esquerda, que representava um elemento progressista nascente no regime. O governo Dutra, que surgiu com o fim da Era Vargas, foi marcado pela continuação das atividades políticas e administrativas varguistas, porém, sem suas tendências nacionalistas e seu comando centrado em uma figura de liderança máxima.

A partir de 1950, o Brasil passou por um período de intensa industrialização, marcando esse processo de expansão do ensino superior brasileiro cuja política estatal focava o aumento do número de universidades públicas e gratuitas, elevando o número de matrículas nesse nível de ensino de 27.000, em 1945, para 72.000 em 1950 e 93.000 em 1960 (MARTINS FILHO, 2014). Concomitantemente às transformações socioculturais e econômicas da época, cresce a tomada de consciência a respeito da situação precária em que as universidades brasileiras se encontravam e diversos setores da sociedades se



uniram aos movimentos de estudantes e docentes, dando origem a um intenso debate, sobretudo, a partir da segunda metade da década de 1950, a respeito da tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), bem como da priorização de escolas públicas ou privadas no país (FÁVERO, 2006).

Por força de manifestações estudantis que cobravam do governo que o ensino superior fosse gratuito, (pois viam nele um caminho de ascensão social, educacional e ocupacional), pressão de docentes e funcionários desejosos de ingressarem no serviço público e em consonância com o viés populista, assumido pelo governo, em 1950, foi decretada a Lei 1.254, que “federalizou” estabelecimentos de ensino superior municipais, estaduais e, até mesmo, privados (CUNHA, 2007b). As federalizações, segundo Cunha (2007b), tiveram continuidade até 1962, quando foi criado o Conselho Federal de Educação (CFE) que opôs resistência às federalizações, alegando ausência de recursos financeiros para isso e defendendo, em seu lugar, a expansão de vagas nas instituições de ensino superior oficiais, em vez de se buscar mudar o *status* jurídico-financeiro das escolas particulares, que representavam a maioria das candidatas ao processo de federalização.

Em 1951, adotando o viés populista de esquerda que tentou imprimir ao final da era varguista, Getúlio Vargas venceu as eleições presidenciais e retornou ao poder, em postura oposta ao da Era Vargas e buscando uma aproximação sistemática com a classe trabalhadora brasileira (LOPEZ, 1990). Em 1954, porém, o novo governo getulista enfrentou a queda do preço do café no mercado internacional que, no governo Dutra, estava em situação favorável graças à Guerra da Coreia, que trouxe o temor entre os países de um novo conflito mundial, levando seus governos a buscarem formar estoques de produtos alimentícios e aumentando o valor dessa *commodity* no mercado internacional em 74% (LOPEZ, 1990).

Assim como na política do governo Dutra, o novo governo varguista também subsidiava a industrialização nacional com divisas geradas pela exportação de café que, com a queda de preço desse produto, em 1954, deixou de ser viável e forçou Vargas a favorecer a entrada de capital estrangeiro no país (LOPEZ, 1990). Com isso, Getúlio Vargas viu ameaçado o seu apoio popular entre os trabalhadores, o que o motivou a implantar políticas de intervencionismo estatal na economia, cujos principais marcos foram, ainda segundo Lopez (1990), a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e da Petrobrás.

Esse intervencionismo estatal na economia gerou insatisfação de grupos políticos, ligados ao capital internacional, que passaram a lhe impor oposição violenta o que, para Lopez (1990), motivou o suicídio de Getúlio Vargas em 1954. No governo de Café Filho (1954-1955), que surgiu em seguida, esses opositores de Vargas conseguiram imprimir na política econômica brasileira seu caráter de dependência estrangeira, facilitando a entrada do capital internacional no Brasil (LOPEZ, 1990). Além do suicídio de Vargas, outros fatores que, segundo Lopez (1990), favoreceram o desenvolvimento industrial dependente no país foi a queda no preço do café, cujas dívidas, oriundas de sua exportação sustentavam a importação de bens intermediários necessários à indústria interna e a postura dos industriais brasileiros que preferiram a dependência do capital estrangeiro, sobretudo, estadunidense, em lugar da estatização econômica.

Dentro desse contexto, Cunha (2007b) enfatiza que existiam, em 1954, dezesseis universidades no Brasil e onze delas eram mantidas pelo Estado e as outras cinco eram mantidas por instituições confessionais (católicas e presbiterianas). No período de 1955 a 1964, ainda, de acordo com Cunha (2007b), foram criadas mais vinte e duas universidades no país. Destas, cinco eram mantidas por instituições confessionais católicas e as demais eram estatais. A criação de instituições privadas de ensino superior de caráter confessional

pode ser entendida, nesse contexto, em virtude da elaboração de um dispositivo legal, na Constituição Federal Brasileira de 1946, que assegurava isenção fiscal de tributos municipais, estaduais e da União para instituições de educação, desde que suas rendas fossem integralmente reinvestidas em suas atividades educacionais, não gerando lucros aos seus dirigentes.

Assim, podemos observar que, embora tenha existido incentivo para as instituições privadas de ensino superior, desde a Era Vargas (com a criação da Católica do Rio de Janeiro) e que tal postura se manteve na República Populista (1946-1964), estas se restringiam a instituições privadas não lucrativas de caráter confessional (que, embora particulares, são proibidas, até os dias de hoje, de gerarem lucros aos seus dirigentes), o que se transformou, a partir da ditadura civil e militar, quando se abriu espaço para que o ensino superior fosse ofertado por grupos empresariais de finalidade lucrativa. A partir da reforma constitucional de 1965, além das isenções fiscais, as instituições privadas de ensino superior passaram a ter isenção de impostos sobre as suas rendas, o que foi mantido com a Constituição Federal de 1967 e com a Emenda de 1969, concedendo imunidade fiscal que favoreceu a acumulação de capital por parte dos empresários do ensino superior (CUNHA, 2007a).

Em outras palavras, se a privatização do ensino superior brasileiro, ou seja, o fim de sua exclusividade estatal com a sua oferta, também, por instituições privadas, teve início na Era Vargas, que inaugurou a possibilidade de instituições privadas confessionais ou comunitárias ofertassem o serviço de ensino superior no Brasil, a sua mercantilização, ou seja, a exploração desse serviço, para fins lucrativos, tornando a educação superior uma mercadoria, tem início com a ditadura civil e militar, quando se torna permitida a exploração comercial do ensino superior por grupos (GURGEL, 2007).

A privatização designa, de modo genérico, as iniciativas capazes de ampliar o papel de agentes do mercado em atividades que, a princípio, seriam

exclusivas do Estado, a exemplo da educação. Abrange não apenas a venda de bens e serviços do Estado para a iniciativa privada, mas, também a liberalização de serviços antes de responsabilidade restrita ao Estado pela desregulamentação e pela contratação da gestão de serviços públicos junto a provedores privados (LEHER, 2003).

Para Lima (2011, p. 87), a privatização da educação superior brasileira se deu com base em dois movimentos: pela permissão concedida à exploração dos “serviços educacionais”, que possibilitou a expansão das instituições privadas de ensino superior e pelo que a autora chama de “privatização interna” das universidades públicas, por meio das fundações de direito privado, cobranças de taxas e mensalidades pelos cursos pagos, oferecidos nestas instituições e pelas Parcerias Público-Privadas (PPP) em que, pelo contato entre universidades e empresas, estas últimas acabam redirecionando atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para Leher (2003), a criação de fundações privadas junto às universidades públicas e o estabelecimento de contratos e convênios com o setor empresarial, via PPP, seriam as formas mais dissimuladas de privatização da educação superior pública.

A mercantilização do ensino superior, por sua vez, refere-se ao processo pelo qual a educação superior se transforma de direito social a uma mercadoria, a educação-mercadoria, passível de exploração de mais-valia, gerando, portanto, lucro aos empresários do mercado de ensino superior (SGUISSARDI, 2008). Marx (2013) considera que a mercadoria é um objeto exterior para a satisfação de necessidades humanas (reais ou fantasiosas) e que é dotada de utilidade, que se realiza por seu uso ou consumo, sendo assim, também chamada de valor de uso e de um valor de troca, que tem caráter desvinculado da qualidade da mercadoria (que se encontra no valor de uso), mas refere-se à sua quantidade, tendo, assim, caráter arbitrário e relativo. Despidendo-se a mercadoria de seu valor de uso, segundo Marx (2013), a mercadoria torna-se meramente fruto do

trabalho humano. A mercadoria corresponde, portanto, ao produto criado não para sua utilização direta, mas para sua troca no mercado (MANDEL, 2006).

No caso da educação superior, há geração de duas mercadorias: a educação em si e os egressos da educação superior. Para Rodrigues (2007) e Rodrigues, J. (2010), o processo de mercantilização da educação superior possui duas faces ou perspectivas, que correspondem às duas formas básicas, a partir das quais o capital enxerga a educação escolar: como educação-mercadoria ou como mercadoria-educação. Rodrigues (2007) e Rodrigues, J. (2010) distingue a educação-mercadoria, vista como a exploração comercial da venda de serviços educacionais, ou seja, a mercantilização do serviço educacional, antes um direito social, da mercadoria-educação, que se refere à mercantilização do insumo, ou seja, na transformação dos estudantes egressos em insumos para as empresas pela via do serviço de ensino superior. Assim, enquanto os empresários do mercado educacional buscam controlar a educação-mercadoria, os empresários dos diversos ramos, como o financeiro, comercial e industrial, buscam o controle sobre a mercadoria-educação. Rodrigues, J. (2010) esclarece que as duas faces desse processo de mercantilização (educação-mercadoria e mercadoria-educação) correspondem às formas pelas quais a mercadoria se materializa no campo da educação superior.

Em razão de seus interesses distintos, conforme Minto (2008), Rodrigues (2007), Rodrigues, J. (2010) e Sguissardi (2008), os empresários de fora do mercado educacional tendem a valorizar mais a universidade pública (em razão desta, lhes ofertar mercadoria-educação, ou seja, estudantes egressos que lhes agregam maior valor) que os do mercado educacional (que enxerga nas universidades públicas suas concorrentes, embora encontre nestas fornecedoras de melhores insumos ou professores, tanto nos egressos dos programas de pós-graduação quanto nos seus docentes aposentados).

Pelo exposto, temos que o processo de privatização e o de mercantilização do ensino, embora estejam relacionados ao caso brasileiro (com o primeiro surgindo antes, na Era Vargas e favorecendo o aparecimento do segundo, na ditadura), são processos distintos. A trajetória histórica das universidades brasileiras do período colonial até a ditadura civil e militar nos revela, também, a ambiguidade das políticas públicas brasileiras, ou seja, a relação intrincada entre o público e o privado das ações governamentais voltadas à educação superior (CUNHA, 2004, 2007a, 2007b, 2007d).

Embora as instituições públicas de ensino superior tenham aumentado em número, a partir da República Populista (de 1946 a 1964), a ambiguidade em relação ao ensino superior, com controle extremo sobre o ensino público e favorecimento ao ensino privado, segundo Cunha (2004), foi radicalizada, a partir do golpe civil e militar de 1964. Se, durante a Era Vargas, a proporção de estudantes nas universidades públicas era majoritária, durante o período da ditadura civil e militar passou a representar cerca de 40% do total de estudantes no ensino superior.

Um dos fatores que favoreceram o crescimento do mercado de ensino superior no Brasil, para Cunha (2004), foi a presença de representação majoritária (quando não exclusiva) de empresários do ensino e seus representantes, no Conselho Federal de Educação (CFE), que lhes possibilitou legislar em causa própria, impulsionando o crescimento de matrículas, no ensino superior, em instituições privadas. Ademais, conforme Volpato (2011), os governos militares entendiam a pulverização discente, em diversas instituições privadas, como favorável em virtude de dificultar a mobilização política dos estudantes.

Dessa forma, podemos entender, com base em Cunha (2007a), que o favorecimento da iniciativa privada com fins lucrativos, no campo educacional, deu-se no contexto da ditadura civil e militar brasileira, não porque os agentes

das Forças Armadas fossem espontaneamente privatistas, mas, sim, porque havia entre os agentes e colaboradores do golpe de Estado de 1964 pessoas com afinidade político-ideológica com os grupos que tinham interesse na privatização do ensino superior brasileiro. Daí, também, referir-mo-nos à ditadura civil e militar e não simplesmente a uma ditadura militar, visto que existiram militares contrários ao golpe, o qual contou com apoio de diversos setores da direita, para além do grupo reacionário das Forças Armadas que o conduziu, entre empresários, políticos, juristas, proprietários rurais, a alta hierarquia da Igreja Católica e a imprensa conservadora (TOLEDO, 2004).

Para compreendermos esse processo de radicalização da privatização do ensino superior brasileiro, julgamos importante apresentarmos o contexto histórico e econômico que favoreceu o surgimento da ditadura civil e militar. Após o término do governo de Café Filho (1954-1955), que sucedeu a presidência, após o suicídio de Vargas, em 1954, Juscelino Kubitschek venceu as eleições de 1955 como representante da coligação entre o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que foi criado por Getúlio Vargas e representava o nacionalismo econômico e o operariado urbano e o Partido Social Democrático (PSD), que reunia as antigas oligarquias agrárias. Entretanto, em 1955, representantes do partido de oposição na disputa eleitoral, a União Democrática Nacional (UDN), ligados à burguesia financeira urbana, tentaram boicotar o resultado das eleições, por meio de manobra jurídica que levou ao poder Carlos Luz no lugar de Kubitschek. Este foi derrubado, por sua vez, pelo golpe legalista, promovido pelo marechal Lott, por meio do qual Nereu Ramos assumiu o cargo de presidente, mas, em 1956, entregou-o para Juscelino (LOPEZ, 1990).

Quando Juscelino Kubitschek assumiu a presidência, a dependência econômica, em relação ao capital estrangeiro se aprofundou, como mostram Cunha (2007b) e Lopez (1990) com o chamado Plano ou Programa de Metas

que prometia acelerado desenvolvimento econômico, que ficou famoso com o *slogan* de buscar desenvolver o país em “50 anos em 5” e que concedeu privilégios a diversos setores, sobretudo, à indústria de bens de consumo duráveis (como automóveis e eletrodomésticos) e intensificou a entrada de capital estrangeiro no país.

Para arcar com o ônus econômico-financeiro da dependência de capital estrangeiro, o país precisaria, como observam Cunha (2007b) e Lopez (1990), de ter fontes internas de capital, a fim de saldar dívidas de empréstimos, o que poderia ser feito por duas vias: pela compressão de salários ou pela taxaço da classe possuidora. Contudo, segundo Lopez (1990), ambas alternativas acarretariam na perda de apoio político a Juscelino. A saída encontrada pelos agentes do governo foi o estímulo à inflação, emitindo moeda para arcar com o financiamento público e privado, o que acarretou, por um lado, o crescimento industrial, mas, por outro, o aumento considerável dos preços (CUNHA, 2007b; LOPEZ, 1990).

A partir de 1960, a inflação no Brasil criou um sério impasse, com o aumento dos preços dos produtos, fazendo com que os sindicatos reclamassem por salários maiores que, por outro lado, eram indesejáveis aos industriais, pois levariam, também, à elevação de preços e agravamento da inflação. Nesse cenário de inflação, em que o empresariado se negava a reduzir lucros e os trabalhadores recusavam os congelamentos salariais, é que Jânio Quadros foi eleito presidente, em 1961, vencendo a disputa eleitoral contra o marechal Lott (LOPEZ, 1990).

A intensificação da inflação atingiu diversos setores sociais que, assim como os operários, passaram também a se mobilizar pelo aumento de salários, como os funcionários públicos, os trabalhadores rurais, os professores e os médicos, movimento esse que passou a pressionar o governo pela busca das chamadas “reformas de base” (CUNHA, 2007b). Como Lopez (1990) apurou,



Jânio Quadros adotava um discurso de moralidade administrativa de combate à corrupção que lhe rendeu a simpatia da classe média urbana, a qual enxergava nele um líder carismático. Uma vez no poder, assumiu uma política interna que agradava aos conservadores, não realizando as reformas de base e vinculando-se aos interesses dos investidores estadunidenses, mas uma política externa que buscava agradar aos progressistas, com atitudes de política externa tais como o apoio a países como China e Cuba, bem como a condecoração de Ernesto “*Che*” Guevara (LOPEZ, 1990).

No âmbito do ensino superior, Jânio Quadros também deu sinais da dualidade de suas propostas políticas. Propôs a criação da Universidade do Trabalho, a ser inaugurada em 1963, com três *campi*, localizados em São Paulo, no estado de Guanabara (atual Rio de Janeiro) e em Minas Gerais, utilizando como base as escolas técnicas federais já existentes nestes locais (CUNHA 2007b). A partir dessa concepção, como observa Cunha (2007b), a Universidade do Trabalho estaria distanciada do caráter de uma universidade propriamente dita, ao menos simbolicamente, visto que sua proposta envolvia a oferta de cursos técnicos de curta duração aos egressos das escolas técnicas federais que, a princípio, seriam oriundas de classes menos abastadas, que, para o autor, demarcava seu caráter de segregação social.

Sua tentativa de política conciliatória de interesses divergentes gerou diversas críticas violentas, especialmente dirigidas por Carlos Lacerda, governador do estado da Guanabara, estado no qual Jânio tentou intervir sem sucesso, dado que não recebeu apoio dos militares para isso (LOPEZ, 1990). Diante dessa recusa de apoio militar, Jânio Quadros tentou dar um golpe de Estado, em 25 de agosto de 1961, renunciando ao cargo de presidente, após sete meses de mandato, mas não obteve o apoio popular que julgava deter para conduzi-lo de volta ao poder, o que Lopez (1990) explica, em parte, pela decisão ter sido repentina e, também, pela desmobilização popular.

Em termos de acontecimentos no campo do ensino superior, temos que o projeto da Universidade do Trabalho foi abandonado com o fim do governo de Jânio Quadros (CUNHA, 2007b). O caráter dúbio do governo Jânio Quadros se refletiu, também, no contexto social e político da época que, segundo Cunha (2007b), era demarcado, no âmbito do ensino superior, por forças sociais, econômicas e políticas que defendiam a expansão, integração e modernização das universidades brasileiras em oposição a forças que defendiam o conservadorismo, arcaísmo e elitismo das universidades no país.

Esse embate de forças políticas nos ajuda a compreender como foi possível que, ao mesmo tempo, tenham surgido universidades públicas importantes na época, embora tenham se criado as condições para que o ensino superior fosse explorado por grupos empresariais. Com o intuito de contribuição ao chamado “milagre brasileiro, houve um processo de expansão física da rede federal de ensino superior, que passou por um momento de injeção de investimentos até o final da década de 1970. Todavia, ao mesmo tempo, é nesse período que surgem os primeiros indícios do modelo privatista (CORBUCCI, 2004). Como Silva (2001) destaca, durante a ditadura, a expansão do ensino superior se pautou na ideologia do desenvolvimento e da segurança nacionais, buscando a formação de recursos humanos para a indústria.

A presença destas forças econômicas, sociais e políticas contrastantes nessa época explicam, também, segundo Bauer e Jardimino (2005) e Cunha (2007b), como foi possível que, em 1961, tenha ocorrido a criação da Universidade de Brasília (UnB), com uma proposta inovadora em termos de métodos de ensino e pesquisa, constituindo uma universidade crítica, comprometida, moderna e atuante, ao mesmo tempo em que houve a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), cuja proposta de estrutura universitária se contrapunha à observada na UnB. Com isso, as novas universidades que surgiram, durante esse período, acabaram não se espelhando

no modelo na UnB, mas, sim, seguindo as velhas normas reiteradas pela LDBEN (BAUER; JARDILINO, 2005).

De acordo com Fávero (2006), a UnB foi instituída, com base na Lei 3.998, de 15 de dezembro de 1966, sendo vista não apenas como a universidade mais moderna do país no período, como também um divisor de águas na história das universidades brasileiras, tanto em razão de sua organização institucional, quanto pelas suas finalidades. A UnB, segundo Volpato (2011), foi concebida por um grupo de intelectuais, dentre eles, Anísio Teixeira (que já desejava criar uma universidade brasileira diferente desde a sua proposta da UDF, em 1935) e Darcy Ribeiro. Ambos desejavam criar uma universidade nacional que fosse livre, crítica e criadora. Darcy Ribeiro, um dos fundadores da UnB, enxergava a universidade como um centro dinamizador da criatividade cultural em dada região ou nação. Para ele, a nova universidade brasileira, da qual a UnB poderia ser um exemplo, deveria ser capaz de corresponder às necessidades do desenvolvimento autônomo do Brasil, no contexto da civilização emergente, atuando como agente de mudança progressista (RIBEIRO, 1982).

Com base nesse ideal de universidade, a UnB começou a funcionar, em 21 de abril de 1962, tendo como objetivo primordial o desenvolvimento da cultura e de tecnologias nacionais que favorecessem o projeto desenvolvimentista brasileiro (VOLPATO, 2011). Em seu início, a UnB representou, segundo Volpato (2011, p. 685), “a primeira universidade brasileira criada com uma estrutura integrada, flexível e moderna, contrapondo-se à universidade segmentada em cursos profissionalizantes”. Em síntese, Bauer e Jardimino (2005) caracterizam a UnB, em seu começo, como a concepção mais próxima de universidade já existente no país, dotada de instituições orgânicas, integradas e atuantes, tendo a cultura científica como traço fundamental, aliada à profissionalização.

Em consonância com esta visão, Sguissardi (2011) e Volpato (2011) afirmam que a UnB havia inaugurado, com sua fundação, uma nova concepção de universidade brasileira, vinculada e comprometida com o contexto nacional e, por esta razão, teve seu caráter inovador interrompido com o golpe civil e militar de 1964, quando a universidade perdeu seu caráter político e ideológico transformador, destruindo o que havia de mais inovador e brilhante na UnB. Ainda assim, para Sguissardi (2011) e Souza (1996), os ideais lançados pela breve experiência inovadora da UnB acabaram influenciando, posteriormente, a criação de outras universidades, como a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), fundada em 1967 como instituição de perfil tecnológico e voltada à pós-graduação, e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), criada por lei em 1960 e implantada, em 1968, no auge da ditadura, como voltada à pesquisa e pós-graduação de qualidade.

O funcionamento da UnB, em seus primórdios, era bastante inovador, segundo Cunha (2004), em virtude de ter iniciado pelos cursos de mestrado, nos quais lecionavam professores altamente qualificados, entre brasileiros e estrangeiros e cuja proposta envolvia a participação dos mestrandos, nas aulas dos cursos de graduação na condição de instrutores, orientados pelos docentes mais experientes que os supervisionavam, aliando, assim, a formação técnica do futuro docente à pedagógica. Para Cunha (2004), tal experiência, interrompida com a intervenção militar na UnB, poderia ter trazido ao país grandes ganhos, em termos de formação docente para o ensino superior, em lugar dos atuais estágios docentes obrigatórios que, na concepção desse autor, têm gerado resultados duvidosos por conceder pouca atenção à formação pedagógica dos futuros docentes.

A localização e a inovação da UnB a tornaram um alvo ainda maior, de modo que, embora a perseguição política tenha sido extremamente violenta, em muitas outras universidades (como na USP, invadida por tanques militares, em

1968), nenhum caso foi comparável ao que ocorreu contra a UnB, como ilustra a invasão militar de 09 de abril de 1964, na qual 400 homens da Polícia Militar de Minas Gerais, mais contingentes do exército vindos de Mato Grosso prenderam professores, buscando aqueles que constavam em uma lista de subversivos (dentre eles, o arquiteto Oscar Niemeyer) e estudantes (BAUER; JARDILINO, 2005; CUNHA, 2007b).

Embora seja apontada como resultante do esforço de um grupo de professores e cientistas de renome nacional, de acordo com Sguissardi (2011) e Souza (1996), a criação da UnB não teria se concretizado sem o apoio de intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), da SBPC e do movimento estudantil, representado pela UNE. Para Fávero (2006), a UNE teve papel fundamental no processo de criação da UnB, em virtude de seu combate ao caráter arcaico e elitista presente nas universidades brasileiras, opondo ao mesmo propostas surgidas em seus seminários, tais como a participação de docentes, funcionários e discentes na administração universitária, o regime de trabalho docente em tempo integral, a flexibilização dos currículos universitários e a ampliação de vagas nas escolas públicas.

Nesses seminários da UNE, conforme Fávero (2006) e Marini e Speller (1977), a reforma nas universidades brasileiras era discutida em articulação com as questões políticas globais e com a necessidade das reformas de base no país, centrando-se em dois pontos principais: a revogação dos acordos MEC/USAID e a revogação da Lei Suplicy (Lei 4.464 de 09 de novembro de 1964, que substituiu a UNE pelo Diretório Nacional de Estudantes). Daí, também, Marini e Speller (1977) apontarem a UNE como uma das grandes forças políticas brasileiras desde o pós-guerra e com atuação destacada, no Brasil, na década de 1960, assumindo causas vistas pelos autores como avançadas, tais como a defesa da Revolução Cubana e a campanha pela alfabetização durante o governo seguinte, de João Goulart.

Com a saída de Jânio Quadros da presidência, em 1961, os militares conservadores e políticos ligados à UDN não quiseram aceitar que o vice-presidente eleito, João Goulart (na época, os eleitores escolhiam tanto o presidente quanto o vice, que não formavam candidatura conjunta), assumisse o poder, dada a sua afinidade com ideais progressistas (LOPEZ, 1990). Todavia, como Lopez (1990) entende, graças a uma divisão interna dentro das próprias Forças Armadas, João Goulart conseguiu assumir o poder, contando com o apoio do então governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola e do III Exército que fizeram os militares golpistas recuarem, nesse momento, diante da eminência de uma guerra civil, que foi contornada com a adoção do parlamentarismo de emergência, que durou de 1961 a 1963.

Em 1963, como afirma Lopez (1990), o parlamentarismo foi suprimido, por meio de plebiscito popular cujos eleitores optaram pelo retorno ao presidencialismo. Contudo, com o retorno dos poderes presidenciais a João Goulart, ocorreu, como observa Lopez (1990), uma intensa polarização política no país, entre os conservadores, financiados pelo capital estadunidense e os grupos que exigiam reformas sociais e nacionalistas, que buscavam conscientizar a população para a importância das reformas de base.

Diante da instabilidade política e da continuidade do problema da inflação, João Goulart acabou optando por se aproximar do lado progressista, assinando, em um comício público, em 13 de março de 1964, uma série de decretos determinando reformas radicais, como a reforma agrária e a nacionalização de refinarias, medidas estas que motivaram a conspiração de setores conservadores civis e militares e que ganhou forças com o apoio da classe média urbana, organizada em passeatas realizadas em São Paulo e outras capitais “em nome de Deus, da Família e da Liberdade” (LOPEZ, 1990, p. 114).

Como Marini e Speller (1977) defendem, esse processo da discussão das reformas de base conduziu amplas camadas da população rural e urbana ao

centro da vida política nacional, o que levou as camadas dominantes, em associação com o imperialismo estadunidense, a realizarem o golpe de Estado no dia 01 de abril de 1964. Na visão de Lopez (1990), o golpe civil e militar de 1964 ocorreu em razão de que, a partir das medidas tomadas por João Goulart, as elites brasileiras viram ameaçadas suas estruturas tradicionais, baseadas na propriedade da terra e na hierarquia militar, que poderiam levar o país a um desenvolvimento nacional que extrapolasse as regras impostas pelo modelo capitalista.

Como o autor sugere, embora o populismo de esquerda tenha sido assumido por diversos políticos e setores da sociedade, mais como forma de acesso a posições de poder que por comprometimento indiscutível com as demandas sociais, ele poderia (embora o autor não enxergue tal situação como dada e certa) representar uma etapa de contestação do próprio sistema econômico vigente em si, daí, também, o apoio irrestrito estadunidense ao golpe (LOPEZ, 1990).

Ao contrário de outras intervenções militares da história do Brasil, segundo Lopez (1990), os militares não devolveram o poder aos civis após passado o momento crítico, mas resolveram passar da posição de árbitros da política nacional para seus atuantes diretos, o que frustrou alguns dos políticos os quais apoiaram o golpe de Estado na esperança de assumirem posições de poder como Carlos Lacerda que, de apoiador dos militares, passou a opositor. As Forças Armadas afastaram e reprimiram seus opositoristas, mesmos os pertencentes às elites civis, por meio de demonstrações de força realizadas com requinte jurídico, os Atos Institucionais (LOPEZ, 1990). Segundo Cunha (2007b), o primeiro Ato Institucional implicou no fim dos direitos políticos para 378 pessoas (entre eles, 55 membros do Congresso e três ex-presidentes), na demissão de dez mil funcionários públicos (incluindo alguns militares contrários

ao golpe), na investigação pela polícia política de cinquenta mil pessoas e na apreensão de milhares de exemplares de livros e revistas.

Entre 1964 e 1967, durante o governo de Castelo Branco, foram decretados três Atos Institucionais que delinearam os contornos da ditadura civil e militar: o Ato Institucional nº 2, que estabeleceu eleições indiretas para a presidência, a supressão dos partidos políticos e a implantação do bipartidarismo; o Ato Institucional nº3, que determinou eleições indiretas para o governo dos estados e o Ato Institucional nº4, que transformou o Congresso Nacional em Assembleia Constituinte, com o objetivo da aprovação da nova Constituição Federal Brasileira, que passou a vigorar em 1967 (LOPEZ, 1990).

Durante a vigência dessa nova Constituição Federal Brasileira de 1967, o Brasil passou por diversos governos, dentre os quais Lopez (1990) destaca o do marechal Costa e Silva. Este, segundo Lopez (1990) editou o Ato Institucional nº5 (AI-5) em 13 de dezembro de 1968, diante da pressão da chamada “linha dura” das Forças Armadas, grupo que desejava o total fechamento político do país. O ano de 1968, como destaca Lopez (1990), foi palco de diversas contestações populares internacionais (como na França) e nacionais, que culminaram em greves e protestos de trabalhadores e estudantes.

Em agosto de 1968, segundo Cunha (2007b), os estudantes da UnB realizaram intensas manifestações contra a polícia do Distrito Federal, após a invasão da universidade, protestos estes que receberam apoio de parlamentares. Como Cunha (2007b) explica, no auge da militarização da luta política, a direita passou a apoiar grupos paramilitares para realizarem atentados contra intelectuais e outros opositores da ditadura. Assim, em razão do apoio parlamentar aos protestos dos estudantes da UnB, como Cunha (2007b) explica, foram distribuídas cópias do discurso do deputado Márcio Moreira Alves, pelo próprio serviço militar de espionagem, em quartéis. Para Cunha (2007b), o tom ingênuo do discurso ajudou a que este passasse despercebido pela censura, visto



que seu conteúdo convocava os brasileiros a boicotarem a parada de 07 de setembro como protesto contra a ditadura.

Contudo, como Cunha (2007b) e Lopez (1990) apontam, esse discurso foi suficiente para provocar o clamor das Forças Armadas para que a Câmara dos Deputados concedesse licença a fim de que a Justiça Militar processasse o deputado. Diante da recusa, Costa e Silva foi pressionado pelos membros da “linha dura” militar a editar o AI-5, o qual autorizou o presidente a suspender os direitos políticos, cassar mandatos e fechar qualquer instituição legislativa por tempo indeterminado, resultando no fechamento do Congresso Nacional (Câmara dos Deputados e Senado Federal) brasileiro de dezembro de 1968 até o segundo semestre de 1969 (CUNHA, 2007b; LOPEZ, 1990).

Após o afastamento de Costa e Silva do poder, em 1969, a “linha dura” das Forças Militares conseguiu aumentar sua influência com a condução à presidência do general Médici, que se integrou às novas regras estabelecidas e favoreceu o crescimento econômico acelerado, com base na dependência do capital estrangeiro, associando-o ao ufanismo presente em medidas de pouco efeito, como a construção da estrada da Transamazônica e o predomínio da violência oficial, caracterizada pela brutalidade generalizada contra opositores políticos e que permaneceu impune (LOPEZ, 1990). O crescimento econômico do período, que ficou conhecido como o “milagre brasileiro”, segundo Lopez (1990), tinha por objetivo encobrir a distribuição desigual de renda, entre outras injustiças sociais, graças à censura rigorosa que impedia que a população conhecesse a situação real do cenário nacional e que gerou problemas aos governos que sucederam a ditadura.

Todavia, como mostra Cunha (2007b), a repressão não foi o único instrumento utilizado pelos agentes da ditadura civil e militar para a contenção de seus opositores. No caso do movimento estudantil, que tinha na insuficiência curricular uma de suas demandas de reivindicação, Cunha (2007b) destaca a

criação, em São Paulo, uma semana antes do golpe, do Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), que passou a existir, posteriormente, no Rio de Janeiro (em outubro de 1964), no Paraná (em agosto de 1967), no Rio Grande do Sul (em abril de 1969) e em Minas Gerais (em dezembro de 1969). Os CIEEs, ainda, de acordo com Cunha (2007b), foram criados por empresários, a partir de doações de empresas públicas e privadas, com o objetivo de prover estágios remunerados aos universitários em empresas, oferecendo-lhes uma “formação complementar” prática, buscando atender aos anseios estudantis de complementação curricular, ingresso na carreira e remuneração, ao mesmo tempo que atendia ao interesse velado dos empresários em conter universitários, com base no pressuposto de que, assim, retirariam deles o tempo necessário para participação em movimentos subversivos.

A extensão universitária também foi promovida, nesse sentido, pelo governo militar, a fim de mostrar um suposto interesse deste com o povo, a partir de projetos como o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac), que propiciava aos estudantes da área biomédica estágios em hospitais, em regiões carentes do interior do Brasil e o Projeto Rondon, voltado a estudantes de outras áreas, para realizarem atividades extensionistas que buscassem a “integração da Amazônia” ao Brasil, em resposta às críticas de que a ditadura vinha favorecendo a exploração estrangeira da região (CUNHA, 2007b).

A intenção com esses projetos era buscar minar as críticas do movimento estudantil contra o regime autoritário, segundo Cunha (2007b), pelo convencimento dos estudantes de que a pauperização dessas comunidades se dava não pelo agravamento das desigualdades socioeconômicas pelas políticas dos governos ditatoriais, mas, sim, resultante das livres forças de mercado que se concentravam nos grandes centros, fazendo com que fosse necessário que os estudantes levassem o progresso tecnológico e científico até elas. O Projeto

Rondon (existente até hoje, embora enfrente dificuldades, em razão dos cortes orçamentários nas universidades públicas), conduzido por militares que acompanhavam os estudantes nas expedições do projeto, foi criado, à época, com o objetivo de mostrar a possibilidade de cooperação civil-militar buscando melhorar a imagem das Forças Armadas (CUNHA, 2007b).

A tentativa de cooptação de membros da comunidade acadêmica não se restringiu aos estudantes, existindo, também, como apresenta Leher (2003), professores universitários que, graças ao seu apoio ao regime ditatorial, conseguiram alcançar posições de destaque nos comitês científicos dos órgãos de fomento à pesquisa e puderam liderar a formação de programas de pós-graduação, bem como participar nas decisões sobre as concessões de bolsas de estudo no exterior.

Cabe ressaltar, entretanto, que, ao mesmo tempo e, contraditoriamente, como aponta Rodrigues, J. (2010), a produção acadêmica gerada nesse contexto, nos programas de pós-graduação, fez análises críticas e precisas da política educacional da época, que favorecia a mercantilização da educação superior, o que indica que, apesar da tendência crítica não ter sido predominante, face à repressão política nas universidades, foi capaz de gerar estudos consistentes que colaboraram para a denúncia dos processos em curso na educação superior pública brasileira.

Todavia, conforme Leher (2003), houve uma aliança, razoavelmente explícita, entre docentes de áreas consideradas estratégicas à proposta de modernização conservadora da ditadura com tecnoburocratas e militares, que rende frutos até hoje a tais pesquisadores, posto que muitos dos grupos de pesquisa, laboratórios e pesquisadores que detêm, nos dias atuais, prestígio e poder, no meio acadêmico, devem essa condição a sua articulação com os interesses desses agentes da ditadura civil e militar.

Para além das intervenções, em termos de repressão e controle ideológico nas universidades, bem como a cooptação de discentes e docentes, a educação superior brasileira, também, foi marcada no período da ditadura civil e militar por um plano de assistência técnica que contou com o apoio de consultores estadunidenses. Esse plano foi formado pelos acordos MEC/USAID, pelo Plano Atcon, editado pelo MEC, em 1966 e pelo Relatório Meira Mattos, de 1968. A intervenção da USAID, em toda América Latina, deu-se de forma integrada, ao longo da década de 1960, tomando por base três linhas orientadoras: assistência técnica, assistência financeira e assistência militar (FÁVERO, 2006).

Cabe ressaltar, no entanto, conforme Cunha (2007b), que a presença de modelos estadunidenses como referência nas universidades brasileiras, embora seja apontada por diversos autores como consequência de sua imposição pelos assessores estrangeiros, não era uma novidade na educação superior brasileira. O mesmo autor, Cunha (2007b), constata que os modelos universitários estadunidenses, a exemplo do modelo utilitarista norte-americano, não foram impostos pelos assessores da USAID, mas buscados por administradores educacionais, docentes e estudantes brasileiros que, desde a década de 1940, sob o imperativo da democratização do ensino superior brasileiro e sua modernização, importaram esses modelos ao cenário educacional nacional.

Em outras palavras, como Cunha (2007b) sugere, a ingerência estadunidense, nas universidades brasileiras, não ocorreu meramente como a imposição de um modelo por um antagonista externo, mas, sim, como manutenção e aprofundamento do processo de controle ideológico e de repressão que já existia nas universidades brasileiras (a exemplo do que já ocorria na Era Vargas e da influência de um consultor militar estadunidense, na constituição do ITA, em 1947). Ou seja, os processos de privatização e mercantilização da educação superior brasileira não representam uma mera imposição externa

estadunidense, mas contaram com a leniência de setores conservadores que desde o início da colonização brasileira já viam com maus olhos e buscaram dificultar a formação de uma universidade brasileira progressista (CUNHA, 2007b).

Logo, nesse sentido de busca de parceria e não de imposição, é que, segundo Cunha (2007b), deve-se compreender o plano de assistência técnica estadunidense para a educação superior brasileira. O acordo MEC/USAID foi firmado entre o MEC e a Agência Internacional para o Desenvolvimento Norte-Americano (USAID) com o objetivo de reorganizar toda a estrutura educacional superior brasileira, a fim de adequar, via “assistência técnica”, o sistema educacional brasileiro à nova ordem mundial (MARINI; SPELLER, 1977; RODRIGUES, 2007). Embora esses acordos não tenham se tornado públicos, como observam Marini e Speller (1977), os autores comentam que eles se tornaram conhecidos, em função de seus resultados, que visaram tornar a educação superior, no Brasil, rentável e funcional, transformando as universidades nacionais em verdadeiras fábricas de recursos humanos para os empresários brasileiros ou, nos termos de Rodrigues (2007), para fabricarem mercadoria-educação.

Do mesmo modo, o plano Atcon também constituiu fruto da parceria entre os setores conservadores brasileiros com os interesses estadunidenses. Entre junho e setembro de 1965, Rudolph Atcon, consultor estadunidense, realizou, a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC, um relatório no qual apontava quais deveriam ser os rumos para a reformulação das universidades brasileiras, preconizando uma nova estrutura administrativa que buscasse os princípios do rendimento e da eficiência (CUNHA, 2007b; FÁVERO, 2006).

Preocupado com o avanço do movimento estudantil progressista, o governo militar criou o Decreto nº62.024, uma comissão especial presidida pelo

general Meira Mattos, com o objetivo de emitir pareceres sobre atividades estudantis, propor medidas que facilitassem a aplicação de medidas governamentais sobre os estudantes e supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes (FÁVERO, 2006). O relatório final dessa comissão (que ficou conhecido como Relatório Meira Mattos) propunha, entre outras medidas, fortalecer a disciplina e autoridade nas instituições de ensino superior (instaurando oficialmente a repressão e a intimidação no meio universitário, colocando o reitor como pessoalmente responsável pela manutenção da ordem e da disciplina entre seus funcionários, docentes e discentes), a criar cursos de curta duração, ampliar o número de vagas, implantar um vestibular unificado, propostas as quais foram incluídas no projeto da Reforma Universitária que ocorreu em 1968 (CUNHA, 2007b; FÁVERO, 2006). Como Volpato (2011) sugere, esse relatório, tendo subsidiado a Reforma Universitária de 1968, contribuiu para o alinhamento do sistema de educação superior brasileiro aos requisitos do projeto nacional sustentado pelo governo militar.

Essas medidas, influenciadas pelos interesses estadunidenses que gozavam da complacência dos setores dominantes da época, como Marini e Speller (1977) e Sguissardi (2011) destacam, fomentaram a reorganização do sistema educativo, com destaque para a Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, que foi complementada pelo Decreto-Lei nº464 de 11 de fevereiro de 1969, ambos suprimindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que vigorava desde 1961. A partir dessa reorganização, que ficou conhecida como a Reforma Universitária de 1968, houve o fim do regime de cátedras (no qual o docente catedrático tinha privilégio sobre disciplinas e era responsável por escolher seu sucessor), que foi substituído pela unidade departamental e a formulação oficial de que as universidades deveriam articular ensino e pesquisa, aos moldes humboldtianos (CUNHA, 2004; SGUISSARDI, 2011). Cunha (1999) observa influência taylorista na Reforma Universitária de 1968, que pretendia a

eliminação da duplicação de meios, para fins idênticos, baseada no regime departamental em substituição às cátedras e a separação entre atividades de planejamento e de execução nas universidades.

Todavia, a adoção do modelo humboltiano não foi obrigatório nessa reforma, sendo adotado apenas pelas universidades que já detinham programas de pós-graduação bem consolidados (SGUISSARDI, 2011). Ainda assim, Sguissardi (2011) considera que este item da Reforma Universitária de 1968, somado à atuação da Capes na avaliação e reconhecimento de cursos de pós-graduação e ao financiamento por parte dos órgãos de fomento de pesquisa, teve influência nas mudanças que foram ocorrendo no modelo da universidade brasileira das últimas décadas, do ponto de vista dos modelos universitários.

Volpato (2011), entretanto, enxerga a expansão da pós-graduação brasileira, nessa época, de forma menos positiva, ao afirmar que ela se efetivou, para atender às demandas do projeto econômico dependente da ditadura, que foi fortalecido pela atuação de professores estadunidenses que, lecionando nos cursos de mestrado e doutorado, garantiram a influência do modelo norte-americano na pós-graduação brasileira. Outro aspecto negativo dessas medidas legais da Reforma Universitária de 1968 é que estas possibilitaram, também, facilidades para que agentes do mercado educacional pudessem criar escolas e cursos isolados, mantendo-se os exames para ingresso no ensino superior e priorizando a educação científica e técnica (MARINI; SPELLER, 1977).

Em fevereiro de 1969, o governo editou o Decreto-Lei nº477, que definia os delitos políticos nas universidades e estabelecia suas punições como, por exemplo, a suspensão do direito de lecionar por parte de docentes por um período de cinco anos e, no caso dos discentes, a suspensão do direito de se matricularem em qualquer escola por um prazo de três anos (MARINI; SPELLER, 1977). Nesse mesmo espírito de controle e repressão estatal, segundo Marini e Speller (1977), foi editado, em setembro de 1969, o Decreto-Lei nº869

que tornou obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica, em todos os níveis de ensino, até mesmo, nos cursos de pós-graduação, em que recebeu o nome de Estudos de Problemas Brasileiros.

Analisando o conjunto destas medidas jurídicas, Marini e Speller (1977) destacam a existência de três linhas básicas de orientação das propostas dos governos ditatoriais, quanto ao ensino superior brasileiro: o liberalismo, com a sua oferta majoritária pela iniciativa privada, relegando ao Estado somente o papel de regulamentação; o desenvolvimentismo, colocando a educação como fator decisivo no processo de desenvolvimento econômico nacional e o doutrinário, colocando a educação como elemento que busca assegurar a defesa da segurança nacional. Com base nessas orientações, é que foi possível, como mostram Marini e Speller (1977), que o número de instituições privadas de ensino superior tenha subido de 38% para 61%, no período entre 1964 e 1973 e, dentre essas instituições privadas, 30% se encontravam em situação irregular ou com cursos não reconhecidos oficialmente.

Marini e Speller (1977) apresentam dados que contradizem, inclusive, a orientação da política educacional, voltada ao ensino superior do período para o desenvolvimento econômico almejado, uma vez que apresentam que a formação de mão de obra técnica ao desenvolvimento industrial se concentrou em cursos técnicos ou de curta duração, ofertados pelas instituições privadas por serem mais baratos e lucrativos. Com isso, segundo os autores, os estudantes do período foram submetidos a formações que não representavam uma formação universitária verdadeira, criando o que chamam de “subprofissionais vitalícios” e que pressionaram pelo aumento de cursos de pós-graduação, a fim de que houvesse uma compensação pela falta de qualidade e de prestígio dos cursos de graduação ofertados por estas instituições privadas (MARINI; SPELLER, 1977).

A pós-graduação cresceu bastante, no período da ditadura, segundo Leher (2003) e Rodrigues, J. (2010), em razão do objetivo dos militares no poder



de capacitarem o país para atuação em setores que eles consideravam estratégicos às atividades militares, como as telecomunicações, a informática, a aeronáutica e a energia nuclear e de biomassa. Os investimentos em pós-graduação também foram grandes no setor agrícola, segundo Leher (2003), como um esforço do governo em modernizar seus aliados fundamentais da elite agrária, buscando tornar o setor agrícola nacional competitivo, por meio de avanços nas pesquisas de melhoramento genético vegetal. Como o autor observa, a modernização do campo estava alinhada aos objetivos de aliados da ditadura, como os agentes das corporações multinacionais ligadas ao setor químico, do agronegócio e de máquinas e equipamentos agrícolas que fortaleciam a chamada Revolução Verde, entendida como o novo paradigma do meio rural brasileiro, voltado ao agronegócio (LEHER, 2003).

Embora Leher (2003) reconheça que esses investimentos tenham colaborado para que o país avançasse em termos de desenvolvimento tecnológico nessas áreas, sobretudo, no setor agrícola, o qual passou a ocupar posição de destaque mundial, alerta para o fato de que essas linhas de pesquisa não foram determinadas pela comunidade acadêmica, deformação esta que persiste até nos dias de hoje como herança dessa época refletida no atual sistema de apoio para a ciência e tecnologia, desvinculado das discussões universitárias.

Agravando a situação, segundo o autor, houve a conivência nesse processo político de pesquisadores que se beneficiaram de seu apoio ao projeto de modernização conservadora da ciência e tecnologia brasileira, galgando posições nos comitês de órgãos de fomento de pesquisa, os quais se tornaram cada vez mais distantes do controle público e das universidades (LEHER, 2003). Graças a esse processo, segundo Leher (2003), criou-se, na pesquisa e na pós-graduação, um novo espaço de poder nas universidades que se sobrepõe e esvazia os próprios espaços colegiados de decisão e contribui para o distanciamento entre a graduação e a pós-graduação.

O setor agrícola teve destaque e foi incentivado no ensino superior, nessa época, não apenas na pós-graduação, mas também na graduação, como Cunha (2007b) aponta, não só pelo seu valor estratégico ao plano econômico da ditadura, mas também, para suprir a demanda da classe média, importante apoiadora do golpe de Estado, por ascensão social via diploma de ensino superior. Segundo o autor, o aumento da demanda por vagas no ensino superior, que já vinha ocorrendo desde a década de 1940, intensificou-se, durante a ditadura civil e militar com o aumento da urbanização e da industrialização que elevaram os requisitos educacionais, no mercado de trabalho, motivando mais pessoas da classe média a buscarem matricular-se no ensino superior, sobretudo, nos cursos de Engenharia e de Medicina (de maior *status* social) (CUNHA, 2007b).

Estes, por serem de criação e manutenção cara, eram ofertados, principalmente, pelas universidades públicas e, em função de sua intensa procura, esses cursos acabavam com grande relação de candidatos por vaga. Todavia, o acesso a tais cursos foi garantido pelos governos militares, com base na legislação que embasava os vestibulares da época que, por ser ambígua, abria a possibilidade de que todo candidato que alcançasse nota mínima ingressasse na universidade, mesmo que superando o número de vagas disponível. Com isso, as universidades públicas foram ficando saturadas, pois não receberam investimentos, visto que os objetivos do plano econômico ditatorial favoreciam os grupos empresariais de ensino e as multinacionais, para os quais os orçamentos públicos para a educação eram preferencialmente destinados (CUNHA, 2007b).

Uma das saídas para atender ao anseio das camadas médias excedentes dos vestibulares que, ainda para Cunha (2007b, p. 85), “visavam a um diploma de curso superior, qualquer que fosse”, foi facilitar o ingresso nos cursos superiores que tinham vagas ociosas na época, como os de Agronomia e

Medicina Veterinária. A partir da Lei nº 5.465, de 03 de julho de 1968, que ficou popularmente conhecida como “lei do boi”, as escolas agrícolas federais de ensino médio, bem como as escolas superiores de agricultura e veterinária, mantidas pela União, estavam obrigadas a destinar metade de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos de agricultores, tanto os proprietários quanto os não proprietários de terra e 30% das vagas a candidatos nessas condições, mas que residissem em municípios em que não havia oferta de ensino médio (CUNHA, 2007b).

Aos concluintes dos cursos técnicos agrícolas, também, era dispensado o vestibular para ingresso nas escolas superiores de agricultura, de modo que, assim que a lei se tornou conhecida, houve grande procura por essas escolas técnicas (CUNHA, 2007b). Contudo, como Cunha (2007b) apresenta, os candidatos que mais tiraram proveito dessa lei foram os filhos de proprietários de terra. De acordo com o mesmo autor, essas medidas de ampliação de acesso ao ensino superior se mostraram paliativas e contribuíram para o avanço do movimento estudantil dada a contínua pressão da demanda por ensino superior e as condições de ensino insatisfatórias nas escolas cada vez mais saturadas de estudantes, sem que as condições de ensino fossem aprimoradas proporcionalmente via investimentos públicos.

Paralelamente ao processo de saturação das universidades públicas, os governos ditatoriais tomaram medidas que favoreceram a expansão das instituições privadas de ensino superior. Complementando a isenção tributária que já existia para as instituições particulares de ensino superior, no Brasil, desde a reforma constitucional de 1965, conforme mencionamos anteriormente, foi criado, em 1973, o Decreto-Lei nº 72.485, que estabeleceu normas para a concessão de amparo técnico e financeiro para as instituições privadas de ensino superior, bem como recomendou aos governos estaduais que não criassem universidades públicas nas localidades em que julgassem que a iniciativa privada

já supria a demanda por ensino superior (CUNHA, 2007a). Coube aos conselhos estaduais de educação baixarem normas complementares, o que, conforme Cunha (2007a), facilitou o aumento dos ganhos dos grupos empresariais de ensino superior no país, visto que tais conselhos eram formados, majoritariamente, por pessoas ligadas ao mercado de ensino.

Os números correspondentes às matrículas nas instituições de ensino superior públicas e particulares, nesse período, ilustram o crescimento da iniciativa privada na educação superior brasileira. Logo na implantação da ditadura civil e militar, em 1964, havia, segundo Sguissardi (2008), um total de 142 mil estudantes matriculados no ensino superior brasileiro, sendo 87 mil estudantes de universidades públicas (61,6%) e 54 mil de universidades privadas (38,4%), em sua maioria, confessionais.

Esse ponto de partida baixo, segundo Sguissardi (2008), facilitou a expansão do ensino superior pelo regime ditatorial que, em seus dez primeiros anos, mais que quintuplicou o número total de matrículas, que passou de 142 mil para 937 mil matrículas (em um aumento de 559,8%), mas reduzindo a participação das universidades públicas, que passaram a contar com 36,4% do total de matrículas contra 63,6% das matrículas nas instituições privadas.

Entre 1974 e 1984, houve um crescimento de 67,7% nas matrículas das universidades públicas e de 38,7% nas matrículas em instituições de ensino superior particulares. Contudo, a participação das universidades públicas, no total de matrículas, continuou sendo menor, correspondendo a 40,9% do total de matrículas na educação superior brasileira, contra 59,1% nas instituições particulares (SGUISSARDI, 2008).

Em síntese, Cunha (2007b) comenta que as políticas públicas, voltadas ao ensino superior, no Brasil pós-1964, caracterizaram-se pela fragmentação interna do ensino superior, pela segregação das universidades nos *campi* e pela privatização que se deu a partir dos caminhos a ela abertos desde a República

Populista (1946-1964). A privatização desempenhou, portanto, função importante para o lento crescimento da oferta de ensino superior, na rede pública, a partir de 1973, que pode ser entendido, também, tal como Cunha (2007a) sugere, à luz do deslocamento de investimentos empresariais no mercado educacional do ensino médio (que vinha perdendo aporte de recursos públicos), para o ensino superior, que já mostrava crescente rentabilidade desde a segunda metade da década de 1960.

Além de ter sido alvo de privatização, segundo Souza (1996), a educação universitária, sobretudo a pública, também foi prejudicada durante a ditadura civil e militar com a expulsão de professores, o controle ideológico e a repressão ao movimento estudantil, que causaram grandes perdas às universidades, coibindo sua criticidade.

As camadas médias que, no início, foram grandes apoiadoras do golpe de Estado, viam na expansão do ensino superior privado um meio de ascensão social que foi facilitado pelos governos ditatoriais não só pela concessão de benefícios para a abertura de instituições de ensino superior particulares, mas também pela facilitação do acesso a estas com mudanças em seu sistema de vestibular, tais como a eliminação da nota mínima nos vestibulares (precisando apenas que fosse superior a zero) e a obrigatoriedade de provas objetivas (de múltipla escolha) (CUNHA, 2004).

Em 1974, o general Médici foi substituído na presidência pelo general Ernesto Geisel, via eleições indiretas, o qual enfrentou duas dificuldades principais, logo no início de seu mandato: a vitória maciça da oposição (representada pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), único partido existente além da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido governista) nas eleições diretas de 1974 para os cargos do Poder Legislativo e a crise econômica de 1975 (LOPEZ, 1990). Segundo Lopez (1990), a vitória da oposição no Congresso foi possível, graças ao programa político proposto pela

oposição, no qual o nacionalismo econômico interessou ao empresariado, o liberalismo encantou a classe média e a promessa de redistribuição de renda agradou ao proletariado. A vitória contra o ARENA favoreceu, segundo Lopez (1990, p. 120), a manifestação do eleitorado contra a falta de liberdade no país e a concentração de privilégios, o que motivou Geisel a outorgar, em 1977, duas medidas constitucionais que ficaram conhecidas como “Pacote de Abril”.

O “Pacote de Abril” procurava conter os avanços democráticos, por meio da determinação de eleições indiretas para um terço do Senado Federal e governos estaduais e foi alterado de dois terços, para maioria simples, a quantidade de votos necessárias à aprovação de emendas constitucionais (LOPEZ, 1990). Ainda assim, como apresenta Lopez (1990), as manifestações seguiram ganhando força até o final do governo Geisel, com o aumento das reivindicações populares pela volta do Estado de Direito, com o fim do AI-5 e leis correlatas, justiça social e anistia política.

Diante da pressão popular crescente e contínua, o governo de Figueiredo já iniciou, em 1979, sob tensão política que o fez optar por declarar comprometimento a causas liberais-democráticas realizando medidas como a anistia política e a atenuação da censura (LOPEZ, 1990). Esse prenúncio de abertura política motivou, por outro lado, a pressão dos setores conservadores da direita que realizaram atos terroristas que fizeram com que o governo Figueiredo não tomasse medidas excessivamente democráticas, como o pleno retorno das atribuições do Congresso, para evitar novos ataques (LOPEZ, 1990).

Apesar da situação de conflito entre interesses dos setores de direita e daqueles que desejavam a reabertura política, questões como a inflação, a corrupção, os privilégios e mordomias das altas esferas burocráticas e administrativas dos governos militares sustentados, ao longo do período da ditadura, contribuíram para o aumento da insatisfação popular e contestação do regime (tendo por marco as manifestações pelas eleições diretas, que ficaram

conhecidas como “Diretas Já”) que resultou na transição democrática do país que, como apontado por Lopez (1990), foi bastante conturbada. O primeiro presidente civil, após o golpe, Tancredo Neves, chegou ao poder por meio de eleições indiretas e, após sua morte, em abril de 1985, foi oficialmente substituído por José Sarney, que já era presidente interino, durante o período de sua internação. No campo da educação superior brasileira, o período de reabertura política brasileira traz resquícios do aumento da privatização e da mercantilização que apresentamos até o contexto da ditadura e ganha novo fôlego, a partir dos governos de FHC, como discutimos a seguir.

### **2.2.3 Transição política brasileira e o Governo FHC: Reforma Gerencial do Estado e expansão do mercado de ensino superior**

Ao longo da ditadura civil e militar, conforme Cunha (2004), o capital privado foi atraído para o ensino superior por razões políticas e econômicas, processo este que favoreceu a acumulação de capital por parte dos empresários de ensino que conseguiram, assim, recursos financeiros que os ajudaram a influenciar na criação de um arcabouço legal favorável para a ampliação de suas atividades, a partir da transição política do país.

Com isso, os empresários do ensino superior conseguiram expandir seus negócios, ingressando no esquema lucrativo da expansão espacial de instituições privadas de ensino superior não apenas nas áreas centrais metropolitanas, mas, também, nas suas periferias e nas cidades do interior (CUNHA, 2004). Cunha (2004) observa que esse processo acabou por influenciar na concepção de que as instituições privadas de ensino superior bastariam por si só, enquanto organizações isoladas, distantes de bibliotecas públicas, laboratórios estaduais, arquivos públicos, visto que muitas das cidades que passaram a abrigá-las sequer contavam com livrarias, o que, como o autor parece sugerir, fortaleceu a redução da educação superior ao *status* de mercadoria.

Logo, como Cunha (2004) ressalta, mesmo após a ditadura civil e militar, não se observou um fortalecimento em importância da universidade pública no Brasil, porque o acúmulo de capital e a influência política, alcançada pelos agentes do mercado do ensino superior brasileiro, colaboraram para que não se revertesse o caráter político e ideológico privatista existente na legislação voltada à educação superior brasileira desde a ditadura. Exemplo disso, segundo o autor, foi o CFE, dissolvido no governo de Itamar Franco (que durou de 1992 a 1994), quando ocorreu o ápice das denúncias de corrupção nesse órgão (que, como apresentamos, era composto em sua maioria por pessoas ligadas aos interesses dos empresários de ensino), substituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e, mesmo sob acusação de ilegalidade e de ilegitimidade, foi aceito com facilidade pela sociedade política da época (CUNHA, 2004).

A extinção do CFE, durante o governo de Itamar Franco, contribuiu para o aumento do número de vagas nas instituições privadas de ensino superior, em virtude de ter favorecido a flexibilização dos requisitos para a criação de instituições e cursos superiores privados, como explica Corbucci (2004), ao conferir mais autonomia ao MEC no processo de expansão dos cursos de graduação que, até então, eram de responsabilidade do CFE e deveriam passar pelo crivo do presidente da República. O objetivo da extinção do CFE foi expandir a oferta de vagas sem, contudo, ampliar a rede federal de ensino, já que isso traria aumento de gastos para a União.

Ao mesmo tempo, o MEC cobrava que as instituições federais de ensino superior (IFES) aumentassem o número de vagas, com base em sua capacidade instalada, pois os concursos públicos para docentes e servidores técnico-administrativos (TAEs) foram suspensos, a partir dessa época, apesar do substancial aumento no número de aposentadorias nestas categorias nesse período. Dessa forma, principalmente a partir de 1995, houve redução nos



investimentos em infraestrutura e capital na rede federal de educação superior (CORBUCCI, 2004).

Juntamente com essa precarização das universidades públicas, a expansão das instituições privadas de ensino superior passou a se fortalecer de maneira ainda mais consistente, a partir do governo FHC, visto que, nos primeiros governos, após a reabertura política brasileira, houve baixo crescimento do mercado de ensino superior (CUNHA, 2004). Durante os governos Sarney, Collor e Itamar Franco (ou seja, de abril de 1985 até 1994), o total de matrículas na educação superior brasileira cresceu em apenas 18,7% ou cerca de 1,5% ao ano e a proporção da participação nesse total de matrículas das universidades públicas e das instituições privadas de ensino superior sofreu baixa alteração quanto aos dados do período de 1964 até 1974, correspondendo a 41,6% para as instituições públicas e 58,4% para as privadas (SGUISSARDI, 2008).

Logo no início da transição política brasileira, conforme Cunha (2007d), ocorreu um declínio na política de subsídios indiscriminados às instituições privadas de ensino, graças a um processo ocorrido das periferias para o centro e do nível municipal ao Estado, com a mobilização política no campo educacional que pressionou para que as demandas populares se tornassem a referência na constituição de políticas públicas educacionais.

Esse processo foi possível graças à realização de eleições diretas para os governadores dos estados, em 1982, em que foram eleitos candidatos de oposição ao governo militar em estados como Minas Gerais (no qual foi eleito Tancredo Neves), Rio de Janeiro (Leonel Brizola) e São Paulo (Franco Montoro). Com a eleição de opositores à ditadura nesses estados, foi possível abrir espaço para um novo protagonismo das secretarias de educação, que passaram a ser lideradas por pessoas como Darcy Ribeiro (que assumiu a secretaria de educação do Rio de Janeiro), bem como Otávio Elísio Alves de

Brito e Neidson Rodrigues (que assumiram em Minas Gerais), para os quais os governos estaduais deveriam fortalecer as redes escolares públicas em lugar de concederem mais recursos às instituições privadas de ensino (CUNHA, 2007a).

Impulsionadas, portanto, pelas vitórias de candidatos de oposição à ditadura nas eleições governamentais, em diversos estados, surgem, a partir da década de 1980, propostas de reformulação das instituições universitárias, favorecidas pela reorganização do movimento estudantil e de outros movimentos da sociedade civil que ganharam novo fôlego com a abertura política e a Lei da Anistia que, embora tenha favorecido torturadores, possibilitou o retorno de professores, compulsoriamente afastados, desde o AI-5 e que ajudaram a formação da consciência de que os problemas enfrentados pelas universidades brasileiras, sobretudo as públicas, eram não apenas técnicos, mas, sobretudo, acadêmicos e políticos, exigindo análises específicas (FÁVERO, 2006).

Estas propostas de reformulação das instituições universitárias tiveram raiz nas mudanças feitas pelos novos governos estaduais como a suspensão, em Minas Gerais, do direito dos sindicatos das escolas privadas em aprovarem ou não a instalação de escolas públicas (mas que foi acompanhado por um generoso lote de bolsas de estudos para a rede privada) e o aumento do número de matrículas na rede estadual no ensino de segundo grau, no Rio de Janeiro, mesmo com a concentração de recursos para a construção de escolas primárias de tempo integral (CUNHA, 2007a). Essas mudanças, aliadas à eleição, ainda que indireta, do primeiro presidente civil, Tancredo Neves, em 1985 e a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte, ajudaram a fortalecer os agentes do campo educacional contrários aos privilégios concedidos ao mercado de ensino, em detrimento da educação pública gratuita e de qualidade, os quais pressionaram por mudanças, entre 1983 a 1987 e conseguiram imprimir novo caráter à legislação educacional federal (CUNHA, 2007a).

Por meio do Decreto nº 91.769 de 1985, esses agentes conseguiram a proibição da transferência (total ou parcial), para escolas privadas, dos recursos do salário-educação devidos pelas empresas, os quais passaram a ser destinados, integralmente, ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que os repassaria aos governos estaduais, segundo critérios estabelecidos por lei (CUNHA, 2007a). Até então, como explica Cunha (2007d), o salário-educação, tributo criado a partir da Constituição Federal de 1946, mas só regulamentado em 1964, era calculado como uma contribuição de 1,4% (que passou para 2,5%, a partir da Lei nº 5.692/71) sobre a folha de pagamento das empresas, a fim de financiar o ensino primário dos trabalhadores e seus filhos. Todavia, como Cunha (2007a) observa, os empresários, em vez de repassarem o valor à União, tinham a opção de usar esse recurso para a criação de escolas próprias ou poderiam repassá-lo a escolas privadas a título de bolsas de estudos não só para os trabalhadores e seus filhos, mas, também, para qualquer outro “aluno ‘da comunidade’” o que, segundo o autor, gerou décadas de abusos (CUNHA, 2007a, p. 814).

Como Cunha (2007d) observa, com essa mudança, em 1985, da legislação federal em torno da destinação dos recursos do salário-educação, determinando seu repasse integral, via FNDE, o ensino fundamental se tornou menos atrativo para a iniciativa privada, que redirecionou seu processo de busca por acumulação de capital ao ensino superior que, desde 1960, já se mostrava bastante lucrativo (CUNHA, 2007a).

Por esta razão, diversas escolas ginasiais privadas passaram, também, a adotar cursinhos pré-vestibulares, bem como faculdades no período noturno, que foram se expandindo e criando grandes redes de faculdades privadas que, posteriormente, conseguiram alcançar *status* de universidades, o que, para além de maior prestígio, possibilitou-lhes a abertura de novos cursos e a ampliação do

número de vagas sem a necessidade de autorização estatal prévia (CUNHA, 2004, 2007a).

Nesse sentido, Cunha (2004, 2007a) refuta a ideia de que a retração da educação pública superior, na década de 1990, possa ser explicada, unicamente, pela retração econômica no período posterior ao “milagre econômico brasileiro” da ditadura civil e militar, que reduziu os recursos do Estado para investimentos nas universidades públicas.

Para autores como Corbucci (2004) e Volpato (2011), com a elaboração da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), paradoxalmente, apesar dos diversos avanços políticos e sociais conquistados com o fim da ditadura militar, o país atravessava um contexto de retração econômica que reduziu a capacidade de investimento do Estado em todas as áreas afetando, especialmente, a educação superior. No âmbito da educação superior brasileira, embora esta Constituição tenha estabelecido o princípio da autonomia universitária como norma autoaplicável, que bastaria por si mesma e que serviria para defender as universidades, sobretudo as públicas, de ofensivas neoliberais, na prática, isso não tem sido observado (LEHER, 2003).

Conforme o Artigo 207 da Constituição Federal Brasileira de 1998, a autonomia universitária brasileira é de ordem didático-científica, administrativa e de gestão de seus bens financeiros e patrimoniais. Essas dimensões devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que caracterizam a universidade (LEHER, 2003). Como Volpato (2011) afirma, os debates que antecederam a Constituição Federal de 1988, no campo da educação superior brasileira, foram divididos entre aqueles agentes que se identificavam com os interesses das universidades públicas e gratuitas e os ligados ao mercado educacional, interessados em obter recursos públicos para instituições privadas de ensino superior e na desregulamentação desse setor com o fim da interferência do Estado no ensino superior privado.

Estas duas correntes, segundo Volpato (2011), seguem em tensão no campo educacional até os dias atuais, visto que, a exemplo do que já observava Souza (1996), na década de 1990, seguimos constatando que as reformas realizadas nas universidades brasileiras ainda não foram capazes de mudar a perspectiva universitária em relação às formas de poder que a controlam nem em relação à sociedade na qual se insere e que deveria ser o valor central de sua razão de existência. Desta forma, podemos compreender como foi possível que, paradoxalmente, como Trindade (2000) observa, o princípio constitucional da autonomia universitária tenha se tornado obsoleto, uma vez que, enquanto as universidades públicas se tornaram submetidas a controles excessivos por causa de sua autonomia, as instituições privadas se encontram livres da obrigação de cumpri-la.

Isso ocorreu, segundo Sguissardi (2006), em razão do princípio constitucional de autonomia universitária, que foi alterado, a partir da influência de agentes do campo da educação superior brasileira os quais, desde a década de 1980, têm se mostrado contrários ao modelo humboldtiano de universidade. Esses agentes contribuíram para que, a partir de 1995 até o início dos anos 2000, ocorressem mudanças, nas instâncias governamentais, para liberalizar a interpretação do Artigo 207 da Constituição Federal Brasileira de 1998, por meio de alterações na legislação federal da educação superior (SGUISSARDI, 2006).

Assim, a partir do Decretos nº2.207/97, 2.306/97 e 3.860/01, os quais regulamentaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ou Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, somente as instituições de educação superior organizadas como universidades estariam submetidas ao princípio constitucional de autonomia universitária, excluindo-se dessa obrigação, portanto, os institutos superiores ou escolas superiores, as faculdades isoladas, as

faculdades integradas e os centros universitários (LEHER, 2003; SGUISSARDI, 2006).

Com isso, como Sguissardi (2006) sugere, ocorreu a flexibilização do suposto modelo único de organização do ensino superior, proposto na Constituição Federal de 1988, ou seja, a universidade. Dessa forma, abriu-se espaço à propagação de instituições ocupadas apenas com o ensino e não com a educação superior (ensino, pesquisa e extensão, como nas universidades), trazendo prejuízos à formação de discentes que passaram, com isso, a ser apenas instruídos como mão de obra ou, nos termos de Rodrigues (2007), como mercadoria-educação.

Além de flexibilizar o modelo de organização da educação superior brasileira, segundo Catani (2008) e Cunha (2004), a LDBEN definiu que as organizações da educação superior brasileira devem (até os dias atuais) passar a contar com um terço de seu quadro docente com títulos de mestres ou doutores. Além disso, um terço de seus professores (não necessariamente os mesmos anteriores, os mestres e doutores) deve atuar em regime de trabalho integral na instituição (como no regime de dedicação exclusiva das universidades públicas) (CATANI, 2008; CUNHA, 2004).

Consequentemente a estas medidas, ocorreu, segundo Cunha (2004), uma busca desenfreada por cursos de pós-graduação, em nível de mestrado ou doutorado menos exigentes (sejam à distância, ou mesmo em cursos sem o regular credenciamento junto à Capes), a fim de suprir a carência de cursos de graduação precarizados. Dado o aumento da demanda por esses cursos de pós-graduação, elevou-se, também, a aposentadoria precoce de docentes das instituições públicas para ingresso nos quadros docentes das instituições privadas de ensino superior, em que lhes eram oferecidas propostas de emprego para atender aos requisitos legais dessas pós-graduações (CATANI, 2008).

Com esse processo, segundo o mesmo autor, houve uma dupla perda às instituições públicas, visto que as instituições privadas passaram a lhes tomar docentes sem que estas últimas tenham investido na formação de tais profissionais. Catani (2008) destaca que a formação de professores, na educação superior, envolve de dez a doze anos em que o futuro docente-pesquisador precisa desenvolver projetos, obter os títulos de mestre e de doutor, aprender línguas estrangeiras, elaborar diversos *papers*, participar de debates em congressos e simpósios e custear viagens, a fim de se tornar apto à carreira acadêmica.

Todavia, a LDBEN trouxe prejuízos para a educação superior brasileira não só em suas determinações, mas também em suas omissões, como no caso dos exames vestibulares. Uma vez que a LDBEN não contemplou os vestibulares em seu texto, abriu espaço para que as instituições de ensino superior adotassem as mais diversas formas de ingresso, o que teve efeito imediato nas instituições privadas, que buscaram reduzir custos de seleção de candidatos, realizando vários exames, ao longo do ano, para preenchimento de vagas ociosas (CUNHA, 2004).

Colaborando para a discussão das limitações do arcabouço legal da educação superior brasileira, Cunha (1999) e Sguissardi (2006) apontam que, embora tanto o Artigo 207 da Constituição Federal de 1988, quanto a própria Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (que dedica dois longos artigos a esse respeito) qualifiquem a autonomia universitária, anunciando as intenções do governo em promovê-la, isso não se observou no período. A grande questão trazida pela LDBEN às universidades públicas, segundo Leher (2003), é que, apesar de reconhecer a posição singular da universidade no âmbito da administração pública indireta (ou seja, como organização que é pública, mas não diretamente subordinada ao governo, possuindo autonomia frente a este), essa lei não reconheceu as fontes financeiras de recursos necessários para garantir tal

autonomia, favorecendo, assim, as instituições privadas de ensino superior e contrariando a Constituição Federal de 1988.

Segundo Leher (2003), em lugar de assegurarem a autonomia constitucional das universidades públicas, os agentes do governo FHC garantiram, por meio da LDBEN, a autonomia neoliberal, entendida como a desobrigação do Estado em financiar a educação superior pública como direito social. Essa postura se fez presente, também, na Proposta de Emenda Constitucional (PEC) de nº 370/96, que pretendia desconstitucionalizar o princípio de autonomia universitária, mas que fora arquivada, graças à pressão da comunidade e do Ministério da Fazenda, que se posicionaram de maneira contrária à subvinculação, por dez anos, de 75% do total dos 18% da arrecadação tributária correspondentes aos recursos que, constitucionalmente, devem ser gastos com a educação.

Outras leis criadas nesse período e que buscaram flexibilizar a autonomia constitucional foram: a Lei nº 9.192/95, que versava sobre a escolha dos dirigentes universitários pelo presidente, a partir de lista tríplice (com três nomes indicados entre os docentes de maior nível na carreira), a Lei 9.131/95, que estipulou o exame nacional de cursos (que ficou conhecida como “Lei do Provão”), o Decreto nº 2.308/97, que regulamentou os centros universitários, os cursos normais superiores, entre outros, a Lei nº 9.678/98, que criou a Gratificação de Estímulo à Docência (adicional por realização de atividade docente ou por cargo comissionado que foi concedido em lugar de reajustes salariais) e a Lei a Lei nº 9.962/2000, que permitiu que a União passasse a contratar docentes e técnico-administrativos, na forma de emprego público, com regime de trabalho celetista (ou seja, com carteira assinada, sem concurso público), dando início, assim, ao processo de terceirização nas universidades (GROPPO, 2011; LEHER, 2003).



A “Lei do Provão” foi uma das mais criticadas, não apenas porque diversos estudiosos da educação questionaram o uso dessa avaliação individual de concluintes dos cursos de graduação para a avaliação institucional como um todo, mas, sobretudo, segundo Cunha (2004), em virtude da oposição dos empresários do ensino superior à divulgação dos resultados, que apontavam para o desempenho superior dos estudantes das universidades públicas o que, além de atrapalhar seus negócios, acabou gerando sanções contra cursos privados que tiveram desempenho insuficiente na avaliação por cinco anos consecutivos (ainda assim, houve cursos privados que conseguiram reverter tais sanções a partir de medida judicial).

Para compreender como foi possível a construção desse aparato legal que trouxe prejuízos à educação superior brasileira, sobretudo, a pública, precisamos recorrer à contextualização desse período. Como Corbucci (2004) aponta, a partir da década de 1990, em consonância com o projeto neoliberal dos governos eleitos, ocorreram cortes nos gastos destinados ao setor. Durante o Governo Collor (que foi de março de 1990 a dezembro de 1992), segundo Corbucci (2004), ocorreu a defesa da ampliação de oferta de vagas no ensino superior brasileiro que, em decorrência dos cortes de gastos e do descumprimento da aplicação mínima da União de 18% da arrecadação tributária na educação, deu-se pela via do incentivo às universidades privadas.

Desse modo, os gastos públicos com a educação superior, especialmente aqueles destinados à rede federal, foram contingenciados, ao longo da década de 1990, em razão de ajuste fiscal, resultando que, nessa época, o ensino superior federal não era capaz de atender à crescente demanda (CORBUCCI, 2004). Entretanto, ao lado da retração de recursos públicos, como Cunha (2004, 2007a) aponta, é preciso destacar, também o aumento do interesse dos empresários do mercado de ensino pelo ensino superior pela perda de repasses de recursos públicos ao ensino fundamental privado após a criação do FNDE.

Em outras palavras, a expansão do ensino superior privado não se realizou apenas porque os empresários do ensino buscaram aproveitar a oportunidade de negócio da demanda por educação superior que deixou de ser atendida com a não expansão da rede pública de educação superior, como Corbucci (2004) sugere, mas porque o atrativo financeiro do ensino superior fez com que os agentes desse mercado de ensino buscassem influenciar, nas instâncias políticas, a fim de tomar recursos públicos da educação superior pública, para que esta deixasse de atender à crescente demanda e enfrentasse dificuldades financeiras que poderiam justificar o privilégio das políticas públicas educacionais ao setor privado. Porém, como Volpato (2011) sugere, a versão defendida por Corbucci (2004), para explicar a expansão do mercado de ensino superior, encontrou respaldo no discurso de modernização da economia brasileira, assumido pelos governos, a partir da década de 1990.

Esse discurso foi utilizado pelos empresários do ensino, que passaram a colocar as instituições de ensino superior como responsáveis pela formação dos recursos humanos necessários à inserção do Brasil entre os chamados países de “Primeiro Mundo”, para que pudesse atuar no competitivo mercado internacional graças à articulação com os organismos internacionais (VOLPATO, 2011). Conforme Volpato (2011), esse discurso foi fundamental para moldar as transformações que definiram as reformas na educação superior no Brasil desde a década de 1990. Dentre essas reformas, cabe destacar a que ocorreu a partir dos governos FHC.

Para Sguissardi (2006), não se pode falar do ensino superior brasileiro, no período de 1995 a 2002, que correspondeu aos oito anos do governo FHC, sem situar que o Brasil se encontrava em contexto de inserção subalterna, na economia global, por meio da ênfase no novo papel atribuído ao mercado na alocação de recursos, diminuindo, assim, as funções do Estado. Na análise desse autor, o papel atribuído ao mercado, que teve início no governo de Fernando

Collor de Mello e permaneceu no governo de Itamar Franco (de 1992 a 1994) sofreu recrudescimento, nos oito anos do governo de FHC, em que foram efetivadas uma série de ajustes fiscais e estruturais ou reformas orientadas para o atendimento dos interesses dos agentes do mercado (SGUISSARDI, 2006).

Bittencourt (2007), Ortiz (2011) e Souza e Menezes (2014) explicam que, a partir dos anos 1990, o discurso presente em organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) se tornaram consensuais, adquirindo papel hegemônico na definição da agenda interna de políticas públicas de reforma educativa, influenciando nas diretrizes políticas de modernização e reforma de instituições universitárias e dos sistemas de educação superior não apenas no Brasil, mas em toda América Latina.

Como Ortiz (2011) destaca, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, os organismos internacionais passaram a exercer a função de integrar os países latino-americanos ao sistema mundial econômico, político e cultural em que prevaleceram os interesses da expansão do domínio das grandes potências mundiais e suas corporações empresariais e oligarquias financeiras. Para Ortiz (2011), assim, as reformas universitárias, implantadas nos países latino-americanos, a partir dos anos 1990, situavam-se dentro do projeto político hegemônico, representando a adaptação funcional de seus sistemas de educação superior aos interesses dos dirigentes das grandes corporações empresariais estrangeiras.

Deste modo, seguindo as diretrizes do Consenso de Washington, projeto geopolítico criado, em 1990, com o financiamento do BM e do Fundo Monetário Internacional (FMI), os Estados latino-americanos foram obrigados, a fim de conseguirem empréstimos destes organismos, a adotarem políticas

macroeconômicas e executarem reformas estruturais, orientadas para a privatização de indústrias e serviços públicos e para a redução de investimentos estatais em setores estratégicos de seu desenvolvimento nacional (FRANÇA; CALDERÓN, 2013; ORTIZ, 2011).

Os empréstimos financeiros de organismos internacionais como o BM, segundo Pinto (2007), estavam atrelados a condicionalidades, ou seja, à implementação de um conjunto de reformas nas políticas econômica, social e setoriais, nos países latino-americanos, que seriam acompanhadas por assessorias técnicas compostas por representantes de organismos internacionais e dos países que receberam empréstimos. Assim, a submissão às políticas dos organismos internacionais foi, na visão de Pinto (2007), uma opção tomada, conscientemente, pelas burguesias nacionais de diversos países latino-americanos que, a exemplo do Brasil, aceitaram as condições dos empréstimos estrangeiros.

O BM, a partir do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, elaborado por seus técnicos, em 1997, defendia que a crise fiscal dos países da periferia do capitalismo demonstrava a incapacidade do Estado em arcar sozinho com o financiamento e execução dos serviços públicos, de modo que se fazia necessário que alguns serviços exclusivos do Estado (como a educação, por exemplo) fossem assumidos pelos agentes do mercado. Como Lima (2011), Montañó (2008) e Pinto (2007) observam, o pretexto desse documento era enfrentar o “distanciamento entre o Estado e o povo”, gerado pelo Estado mínimo e pelo mercado como gestor da vida social, em um discurso que buscava se apresentar como um capitalismo reformado ou projeto humanizador, mas que escondia seus objetivos de ruptura com o neoliberalismo tradicional, representando uma radicalização da investida neoliberal sobre as atribuições do Estado mínimo ou de Bem-Estar Social.

Em outras palavras, se no contexto neoliberal já se previa a retirada do Estado das questões econômicas e redução de suas atribuições à prestação de serviços públicos essenciais como educação, saúde e cultura, por exemplo, nesse projeto, encabeçado pelo BM, o Estado sofreu um esvaziamento ainda maior de suas atividades, visto que tais serviços públicos passaram a ser assumidos pela iniciativa privada, seja via empresas ou por meio de organizações públicas não estatais, as chamadas Organizações Não Governamentais (ONGs) que, a princípio, reuniriam as qualidades da finalidade pública com a gestão privada, vista como mais eficiente e eficaz (BRESSER-PEREIRA, 1996; MONTAÑO, 2008).

Na prática, como Montañó (2008) observa, esse avanço neoliberal colaborou para a perda de direitos fundamentais, garantidos constitucionalmente, como é o caso da educação no Brasil, que passou de direito social à mercadoria, bem público ofertado por empresas, ou “favor” prestado por ONGs, que teriam assumido o lugar do suposto Estado omissor. Dessa forma, ao mesmo tempo em que agentes defensores de interesses privados acataram conscientemente o projeto político do BM de esvaziamento das atividades do Estado, passaram a acusá-lo de omissão, para conseguirem espaço para a criação de novos mercados de serviços, antes predominantemente estatais, que puderam atender, por meio das ONGs e empresas, sob sua direção (MONTAÑO, 2008; PINTO, 2007).

Interessante notar que, antes de interferir nas reformas estatais na América Latina, o BM tratou de direcionar esforços contra as universidades públicas da região, como uma primeira condicionalidade para seus empréstimos, reforçando a visão sobre a universidade de autores como Fernandes (1979) e Wanderley (1991), para os quais as universidades podem se configurar como espaço social capaz de colaborar para a superação ou manutenção da dependência brasileira em relação ao capital estrangeiro. Como Lima (2011) destaca, a intenção dos agentes ligados ao BM, em relação à América Latina,

configurou-se no sentido de manter a dependência nos países da região, visto que promoveu dois elementos de privatização das universidades públicas: a expansão do mercado educacional e a adoção de medidas de privatização implementadas, a partir de dentro das universidades públicas (PPP, fundações privadas e cursos pagos).

No documento “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, publicado em 1994, foram apresentadas suas quatro estratégias para a reforma da educação superior, na América Latina, a saber: (i) diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos (com base na suposta necessidade de pluralidade de instituições, entre públicas e privadas, bem como instituições não universitárias de ensino técnico, cursos de curta duração e à distância), (ii) diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas (defendendo a necessidade de cobrança de mensalidades e matrículas, o corte de atividades tidas como “não educacionais” como alojamentos estudantis e restaurantes universitários, bem como a doação de ex-alunos e a realização de consultorias e pesquisas pagas), (iii) a mudança na função do Estado no que se refere à educação superior (que deveria criar arcabouço político e jurídico, a fim de possibilitar a sua privatização) e, por fim, (iv) a “qualificação” do ensino superior, entendida como o atendimento eficiente dos anseios dos setores privados (LIMA, 2011, p. 87). Podemos notar, portanto, que a atual adoção, por parte do MEC, do discurso de sustentabilidade, com fins de redução de gastos públicos com a educação, é consonante com a diretriz de diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas proposta nesse documento do BM.

Um segundo documento do BM, referente à educação superior, em países em desenvolvimento, foi lançado em 1999, intitulado “Estratégia para o setor educacional- documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe”, avaliando a educação nessas regiões, ao longo da

década de 1990 e apontando diretrizes futuras, como o reforço do papel da educação para o “alívio da pobreza”, articulado com a expansão do mercado de ensino; a “atualização da força de trabalho” para atender às necessidades da nova divisão internacional do trabalho e o aprofundamento da privatização de setores estratégicos nos países dependentes como a educação, a telecomunicação e a energia (LIMA, 2011, p. 88).

No Brasil, como Araújo e Pinheiro (2010) pontuam, esse processo de reforma, que ficou conhecido como Reforma Gerencial do Estado, representava uma proposta de suposta melhoria no serviço público pelo combate à burocracia, a fim de encobrir os interesses estrangeiros que influenciaram neste processo. A interferência dos interesses expressos nesses documentos do BM na Reforma Gerencial do Estado, no Brasil, foi tão incisiva nas universidades públicas nacionais nesse período que, como Ribeiro (2007) destaca, os primeiros pronunciamentos oficiais do governo FHC sobre as políticas pretendidas para a educação superior partiram não do então ministro da educação, Paulo Renato Souza, mas sim, de Luiz Carlos Bresser-Pereira, que era ministro do Ministério de Estado da Administração Federal e da Reforma de Estado (MARE).

Como Ortiz (2011) também enfatiza, a ingerência do BM nas reformas de Estado, em toda a América Latina, dedicou atenção especial às universidades públicas, ao valorizar o papel das avaliações internacionais, por meio das certificações de qualidade educativa elaboradas, nessa época, por organismos estrangeiros, que operaram como dispositivos técnicos e políticos com o objetivo de regular os sistemas de educação superior, nos países latino-americanos, sob o pretexto de um discurso tecnocrático que foi sendo disseminado, em eventos acadêmicos, na opinião pública e por diversos meios de comunicação, adquirindo legitimidade. A partir da apresentação desse processo de ingerência estrangeira na educação superior latino-americana, Ortiz (2011) questiona a noção de qualidade educacional do discurso tecnocrático

mundial, que busca alinhar os sistemas de educação superior, nesses países, à lógica de mercado, ignorando o significado social, político e cultural das universidades.

Para compreendermos como essa reforma afetou a educação superior pública, julgamos necessária uma breve apresentação das suas características. Bresser-Pereira (1996, 1998, 2008) justificou a necessidade da Reforma de Estado de caráter neoliberal, realizada no período pela suposta crise do Estado, iniciada na década de 1980 e o processo de globalização da economia. Para este autor, o Estado brasileiro deveria assumir um novo papel, no qual seu objetivo primordial deveria ser a inserção do país, com condições competitivas, na economia internacional. A crise do Estado, na década de 1980, segundo Bresser-Pereira (1996), ocorreu em virtude da sua incapacidade em coordenar o sistema econômico de maneira complementar às forças de mercado, refletindo em uma crise no modo de intervenção do Estado, uma crise fiscal e uma crise pela forma burocrática que o Estado vinha sendo administrado.

A burocracia estatal, para o autor, não conseguiu romper com o patrimonialismo que caracterizava, anteriormente, o Estado brasileiro e acabou por tornar o Estado pouco flexível, de modo a não conseguir agir de forma eficiente e eficaz como demandado pela globalização econômica (BRESSER-PEREIRA, 1996, 1998, 2008). A Reforma do Estado, implementada no governo FHC, voltou-se, segundo Bresser-Pereira (1996, 1998, 2008), para sanar esses problemas, tornando o Estado mais eficiente e eficaz. Para isso, conforme Bresser-Pereira (1996, 1998, 2008), foram necessárias mudanças na Constituição Federal de 1988 (a qual, segundo o autor, trazia burocratização ao Estado pela sua ênfase centralizadora), a fim de possibilitar que o Estado consolidasse medidas vistas como cruciais à solução da crise estatal, por meio do ajuste fiscal, das privatizações e da abertura comercial da economia brasileira ao capital estrangeiro.



Nessa perspectiva, coube ao Estado favorecer os processos de acumulação de capital e de crescimento econômico, promovidos pela iniciativa privada, graças à adoção de um modelo estrutural de gerência pública, no qual o Estado se tornaria mais eficiente e eficaz por meio da divisão de trabalho entre órgãos ligados a ele. Ao mesmo tempo, o governo incentivou a criação de organismos públicos não estatais que, a princípio, visavam garantir direitos sociais e republicanos sem recair nos entraves burocráticos que caracterizariam, para o autor, o Estado de Bem-Estar Social, que deveria ser substituído por um Estado facilitador que concedesse poderes para que os agentes privados pudessem competir no mercado (BRESSER-PEREIRA, 2008).

Assim, em suma, a Reforma de Estado, implementada por FHC com a criação do MARE, segundo Silva (1998, p. 37), teve por objetivo readequar as políticas estatais ao contexto da chamada “economia globalizada”, na qual a solução para a crise econômica enfrentada pelo Brasil, no período, era a sua inserção na dinâmica da “globalização”, por meio de medidas como a desregulamentação da economia, a privatização de empresas estatais, a redução de gastos públicos, a abertura do mercado nacional para investimentos transnacionais e a flexibilização da legislação trabalhista. Em síntese, nessa abordagem, segundo Silva (1998, p. 37), os direitos sociais passaram a ser vistos como “privilégios” que constituíam verdadeiros entraves ao desenvolvimento econômico nacional.

A autora ressalta, ainda, que o caminho neoliberal tomado pelo país, a partir dessa reforma, não reconheceu que o processo de inserção na dinâmica da globalização não ocorre da mesma forma para os países centrais e periféricos, de modo que a adoção dessa política não foi capaz de eliminar a relação de dominação entre nações (SILVA, 1998). Apesar do discurso do governo de FHC ter inserido o país nessa dinâmica, segundo Silva (1998), o maior volume de investimentos permaneceu ocorrendo em países centrais, como os Estados

Unidos da América, os países da União Europeia e o Japão, que continuaram vistos no mercado internacional como melhores opções de investimento, enquanto o Brasil, com sua política de altas taxas de juros, seguiu atraindo apenas o capital especulativo, causando danos à economia nacional.

Sob o espírito neoliberalizante dessa reforma, tem existido, no Brasil, desde a década de 1990, um modelo de educação superior cada vez mais marcado pelo predomínio de interesses privados e mercadológicos que comprometem a formação universitária e desafiam a regulação estatal de caráter público (SGUISSARDI, 2008). Nesse sentido, como Ribeiro (2007) apresenta, a proposta era transformar as universidades públicas brasileiras em Organizações Sociais (OS), que seriam ONGs parceiras do Estado.

Como apresentado pelo assessor especial do MARE, Paulo Eduardo Garrido Modesto, as OS são organizações do direito privado e sem fins lucrativos que, após reconhecidas pelo Estado, assumem atividades que antes lhe eram exclusivas, contando, para isso, com o fomento e a fiscalização estatal. Elas não são criadas pelo Estado, não são instituídas por lei (daí seu caráter voluntário de criação) e nem fomentadas, integralmente, por recursos públicos, mas são entidades privadas, criadas pela iniciativa de indivíduos da sociedade, para proverem serviços públicos representando, dessa forma, uma modalidade de participação social na gestão pública (MODESTO, 1997).

Em razão do caráter privado de sua natureza jurídica, as OS (regulamentadas pela Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998) firmam acordos ou contratos de gestão com o poder público, para a executarem e regularem a aplicação de recursos e bens públicos não estando, desta forma, sujeitas à supervisão ou tutela de organismos da administração pública direta ou indireta (GUIMARÃES, 2003; MODESTO, 1997).

Pereira (1997) determina que a avaliação das OS é feita, com base no controle de resultados, por meio da verificação do alcance dos objetivos,

estipulados nos contratos de gestão. As universidades federais foram, segundo Pereira (1997), o principal foco do projeto de Reforma Gerencial do Estado, proposto pelo MARE, em 1995, visto que a proposta do governo FHC se baseava na transformação das IFES em OS, sob a justificativa de que a administração de serviços prestados à sociedade deveria apresentar elevado grau de autonomia, que seria alcançada por meio da transformação da sua natureza organizacional, passando à esfera privada, proporcionando ganhos em eficiência e eficácia, graças à maior liberdade administrativa para contratação de pessoal e gestão financeira.

Essa transferência de atividades do Estado para a iniciativa privada sem fins lucrativos, a partir das OS, consistia, conforme Guimarães (2003) e Modesto (1997), em um processo chamado de “publicização”. Para Guimarães (2003), este termo seria inadequado, em razão de sua ambiguidade, tanto por ser entendido que haveria uma estatização dessas OS quanto por encobrir o fato de que haveria uma parceria entre a iniciativa pública (que seguiria financiando as atividades das OS) com tais organizações privadas sem fins lucrativos. Daí o autor sugerir a substituição do termo por “parceirização”.

Em visão crítica a processos dessa natureza, Montañó (2002) afirma que a privatização das políticas e serviços sociais resulta não apenas na retirada parcial do Estado da função de responsável pelas questões sociais, mas opera de maneira ideológica ao favorecimento da expansão do neoliberalismo que, considerando o argumento de crise financeira, tem por objetivo a reconstituição do mercado, reduzindo, ou até mesmo, eliminando a intervenção estatal nas mais diversas áreas.

Rodrigues, J. (2010, p. 87), colaborando para com essa crítica, esclarece o que é uma OS, ao qualificá-la como: “[...] herdeira do patrimônio público, financiada pelo poder público, mas administrada privadamente, por meio dos chamados ‘contratos de gestão’”. Em outras palavras, consiste em mais uma

forma de privatização, para possibilitar que a iniciativa privada possa se apropriar dos recursos públicos, contribuindo ao enfraquecimento do Estado, fato fundamental, para que os agentes do mercado pudessem se tornar livres dos limites impostos pelo controle estatal à radicalização de seu processo de acúmulo de capital (GURGEL, 2007; MONTAÑO, 2002).

A proposta de transformar as universidades públicas em OS foi barrada, segundo Pereira (1997), antes mesmo da promulgação da lei das OS, graças a manifestações de agentes progressistas das IFES, que acabaram encontrando respaldo no MEC. Todavia, na prática, Chaves (2006) sugere que o lançamento de programas específicos, por algumas pastas ministeriais e agências de fomento à pesquisa, ao forçar as universidades públicas a concorrerem entre si em editais para conseguir recursos à aquisição de livros, computadores e equipamentos diversos, para investimento em hospitais universitários e outras atividades (como para financiamento de projetos de pesquisa e extensão), constituem uma maneira de o governo conseguir determinar quais ações a universidade pública deve desenvolver, firmando convênios com as fundações de apoio que representam verdadeiros contratos de gestão, como pretendido no governo FHC a partir das OS. Daí Sguissardi (2006) assinalar que, apesar das eventuais vantagens da existência das fundações privadas de apoio, nas universidades públicas, elas promovem, em longo prazo, o risco de que o patrimônio público seja lesado e correspondem a uma maneira velada, porém, bastante eficaz, de privatização das instituições públicas de educação superior.

Seguindo o direcionamento neoliberal da Reforma Gerencial do Estado, foi aprovada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDBEN), que possibilitou a edição de diversos decretos normalizadores como o Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1997, que reconheceu a educação superior como um bem de serviço comercializável, ou seja, passível de se tornar objeto de lucro e de acumulação (SGUISSARDI,

2008). Com isso, como notam Sguissardi (2008) e Silva (2001), a educação superior, no Brasil, passou a ser vista, oficialmente, como uma mercadoria, atraindo, cada vez mais, a atenção de grandes grupos corporativos, entre nacionais e estrangeiros, que passaram a atuar nesse novo e lucrativo mercado. Temos, dessa forma, com os governos de FHC, a consolidação oficial do processo de mercantilização da educação superior brasileira e da sua transição de direito social para bem público comercializável pela iniciativa privada.

Em consequência, como Cunha (2004) relata, durante os oitos anos de governo de Fernando Henrique Cardoso, as instituições federais de educação superior tiveram uma restrição ainda maior que a observada em governos anteriores, limitando-se a recursos de custeio e investimento, enquanto as instituições privadas de ensino superior receberam novas vantagens. Daí o autor comentar que as políticas públicas do governo FHC, voltadas ao ensino superior brasileiro, foram distintas, focando, por um lado, o favorecimento do mercado de ensino superior privado e, por outro, o abandono das universidades públicas, porém compatíveis e convergentes, possibilitando, em seu conjunto, a acumulação de capital por parte dos agentes do mercado de ensino superior privado.

Em razão do protagonismo concedido aos agentes do mercado de ensino superior, eles conseguiram promover, segundo Cunha (2004), duas profundas mudanças: a diferenciação das instituições privadas com fins lucrativos (que não receberam imunidade fiscal e benefícios de recursos públicos) e a diferenciação dos centros universitários, que foram dotados de autonomia sem, contudo, estarem sujeitos à obrigação de aderirem à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão em suas atividades. O objetivo dessas medidas, segundo Cunha (2004), era favorecer a competição dentre as empresas do ensino superior, buscando equalizar as suas condições de concorrência.

A partir de tais medidas, foi possível que, durante os governos FHC, o ensino superior privado tenha crescido de 1,2 milhões de matrículas para 3,5 milhões, o que, ainda, para Cunha (2004), representou uma elevação de 209% em oito anos. Nem mesmo a imunidade fiscal, concedida às instituições comunitárias e/ou confessionais, fez com que essas se tornassem maioria dentre as instituições privadas de ensino superior, visto que, ao final de 2002, as instituições de ensino superior com fins lucrativos contavam com um terço do total de alunos das universidades e metade das matrículas das demais instituições (como faculdades isoladas e centros universitários). Para Bauer e Jardimino (2005), o enfraquecimento das instituições de ensino superior comunitárias e/ou confessionais (logo, sem fins lucrativos) não pode ser ignorado, porque revela que os mecanismos institucionais voltados à educação superior brasileira têm privilegiado instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos, que se caracterizam como espaços de compras de diplomas, visto que seu único critério de conclusão de curso é o pagamento em dia das mensalidades.

Em síntese, como apontam Silva Júnior e Catani (2013), os governos FHC promoveram um elevado crescimento do ensino superior privado, que, embora tenha sido inferior ao observado ao longo do período da ditadura civil e militar, representou o dobro da elevação ocorrida na educação superior pública. Houve, no entanto, aumento no número de matrículas nas universidades públicas, que não foi acompanhado de elevação no número de contratações de docentes e técnicos-administrativos no período, que diminuiu.

Paralelamente, em virtude da contenção de recursos às universidades públicas, surgiram novas modalidades de privatização do trabalho docente, a partir de cursos de extensão e de formação de professores em municípios do interior, com base em recursos do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (em que se ofereciam cursos universitários a docentes do ensino

fundamental) que, além de buscarem recursos às universidades, serviram de estratégia de sobrevivência de docentes diante do estrangulamento econômico que passaram a sofrer, em decorrência da redução de salários, ainda que tenha ocorrido a intensificação de seu trabalho (LEHER, 2003; LIMA, 2011).

Conforme apresentamos, dando continuidade ao processo de interferência de organismos internacionais, na educação superior brasileira, iniciado durante a ditadura civil e militar, o governo FHC reforçou o desmonte das universidades públicas brasileiras, atacando sua autonomia. Entre 1994 e 2000, o número total de instituições de ensino superior quase dobrou, passando de 851 para 1.637, apresentando um crescimento total de 92,4%. Em 1994, a proporção de universidades públicas dentro do total de instituições de ensino superior era de 25,6% contra 74,4% de instituições privadas, número este que se reduziu, em 2002, quando o país passou a contar com apenas 11,9% de instituições públicas de ensino superior contra 88,1% de instituições privadas (SGUISSARDI, 2008).

Em termos de total de matrículas, de 1994 até 2002, as IFES tiveram um crescimento de 52,3% contra a elevação de 150,2% apresentada pelas instituições privadas de ensino superior (SGUISSARDI, 2008). O desmonte das universidades públicas, desde a transição política brasileira pós-ditadura civil e militar até o octênio dos governos FHC, é demonstrado, também, por Sguissardi (2006), ao apontar que o financiamento público das instituições públicas brasileiras de educação superior correspondeu a 0,97% do PIB nacional, em 1989, passando a 0,91%, em 1994 e, ao final do segundo mandato de FHC, em 2002, chegou a 0,64% (no ano anterior, chegou a 0,61%), correspondendo a uma redução de cerca de 33% em relação ao início dos governos FHC.

Esses números ilustram como a universidade, nesse período, passou por processo de ressignificação, no contexto brasileiro, de instituição pública essencial ao país para alvo do mercado de ensino. Vale ressaltar que, como

França e Calderón (2013) e Leher (2003) apresentam, o processo de ressignificação da universidade e sua autonomia no contexto brasileiro não se resume à ação de agentes externos do BM ou interno dos governos brasileiros, mas abrange, também, a ação de agentes internos à comunidade universitária, bem como a frieza da racionalidade econômica que se conforma, por meio da nova divisão mundial do trabalho, posto que, dentro da divisão internacional do trabalho, a produção de conhecimento nos países em desenvolvimento não é tida como prioritária.

No contexto em que o Brasil se encontra na ordem mundial, com sua inserção dependente, fruto do processo de modernização conservadora impulsionada pela ditadura civil e militar, o projeto de universidade brasileira crítica, com autonomia científica, de caráter estatal, gratuita e democrática se traduz como indesejado (LEHER, 2003). Essa tendência de ataque à universidade pública brasileira tem se desdobrado até os dias atuais, embora tenham ocorrido ganhos, conforme discutimos a seguir.

#### **2.2.4 Governos Lula e Reforma Universitária: conquistas e perdas com o Reuni e o Prouni**

O período seguinte aos governos FHC, representado pelos dois governos de Luís Inácio Lula da Silva, o Lula (de 2003 até 2010), foi marcado, segundo Sampaio Júnior (2012), pelo seu caráter pretensamente neodesenvolvimentista. A fim de compreendermos essa afirmação, julgamos necessário, primeiramente, definir o conceito de desenvolvimentismo, que lhe deu base. Para o autor, o desenvolvimentismo tem por base a crítica à visão de que o desenvolvimento capitalista nacional poderia ser alcançado de maneira espontânea, apoiando, assim, a necessidade de mudanças estruturais apropriadas para dar resposta à dependência e ao subdesenvolvimento de nações como as da América Latina, defendendo mudanças de ampla envergadura para que a modernização e o



crescimento se tornassem capazes de resolver as mazelas da população (SAMPAIO JÚNIOR, 2012). Nesse sentido, conforme expusemos anteriormente, houve um breve período de orientação desenvolvimentista, no Brasil, a partir dos anos de 1930 até meados dos anos de 1950 (PAULANI, 2013).

De acordo com Sampaio Júnior (2012), o desenvolvimentismo se caracterizou, nesse sentido, como arma ideológica das forças econômicas que, diante da cristalização das estruturas econômicas da sociedade burguesa, buscaram se apoiar na utopia de um capitalismo domesticado e subordinado à sociedade nacional, modelo este que, segundo o autor, foi condicionado, na América Latina, pelo apogeu e declínio do sistema de substituição de importações. Com o ciclo latino-americano de golpes militares que instauraram ditaduras (que tiveram início, em 1964, no Brasil e se encerraram com o golpe no Chile, em 1973), o regime de capital se instaurou na região de modo que a questão do desenvolvimento se reduziu à lógica capitalista de acumulação de capital e modernização dos padrões de consumo.

O chamado neodesenvolvimentismo, para Sampaio Júnior (2012, p. 678), é um fenômeno recente e localizado na realidade brasileira, fruto de intrigas e conspirações por parte de dois grupos que buscam o controle da vida política e econômica brasileira: a facção monetarista, ligada ao mercado financeiro e ao “braço direito do neoliberalismo” e a chamada facção desenvolvimentista, que o autor relaciona ao “braço esquerdo da ordem”. Segundo Sampaio Júnior (2012), ao final dos governos FHC, o Brasil atravessava um período de crise cambial e estrangulamento pelo FMI, que deixavam exposta a subordinação do país aos interesses do capital financeiro, situação esta que teve ligeira alteração, a partir do segundo governo Lula, caracterizado pela lenta recuperação do poder aquisitivo dos salários, crescimento do consumo com base no endividamento das famílias, ligeira

melhora na distribuição de renda e aparente resiliência nacional diante da crise internacional financeira, que deram a sensação de um momento de ciclo de desenvolvimento.

O neodesenvolvimentismo, para Sampaio Júnior (2012, p. 679), seria a expressão teórica dessa situação brasileira, baseada na crença da possibilidade de articulação dos aspectos “positivos” do neoliberalismo (comprometidos com a estabilidade monetária, competitividade internacional, austeridade fiscal e aceitação ampla do capital estrangeiro no país) com os pontos “positivos” do velho desenvolvimentismo (que se comprometia com o crescimento econômico, o crescimento industrial e com o papel regulador do Estado, que deveria, também, se preocupar com questões sociais). Dessa forma, esse “novo desenvolvimentismo” ou neodesenvolvimentismo estaria pautado na crença de que o crescimento econômico bastaria para dar resposta às desigualdades sociais, confundindo crescimento com desenvolvimento, sem questionar a dupla articulação entre dependência externa e segregação social trazida pela lógica do “capitalismo selvagem” (SAMPAIO JÚNIOR, 2012).

É assim que poderemos observar, nesse contexto, concomitantemente aos ganhos sociais alcançados, por meio de políticas para a educação superior brasileira, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), perdas para a educação superior como direito social em políticas que compuseram tal reforma como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), os quais reforçaram os processos de privatização e de mercantilização da educação superior brasileira. Não há, como aponta Sampaio Júnior (2012), ruptura com a lógica neoliberal dos governos de FHC, embora os governos Lula tenham se caracterizado pelo reforço do mito (ideológico, portanto) neodesenvolvimentista do crescimento como solução para as desigualdades sociais, distanciando-se do

antigo desenvolvimentismo, que propunha mudanças estruturais significativas ao país.

Embora Paula (2005) não enxergue os governos Lula como estritamente neoliberais, dados os avanços sociais alcançados em seus governos, não descarta que tenha existido influência neoliberal em suas políticas. O caráter neoliberal e privatista da reforma universitária, implementada no primeiro governo Lula, é discutido por Rodrigues (2007), ao mostrar como os empresários industriais, por meio da Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e os empresários da educação, organizados no Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação, participaram diretamente das discussões do anteprojeto da reforma, conseguindo impor ao seu texto final proposições suas, como a UAB, com cursos de graduação e pós-graduação à distância, atendendo aos anseios da CNI de ampliar a oferta de mão de obra qualificada para atuar nas indústrias, e o PROUNI, que atendeu aos anseios dos empresários da educação em ter acesso a recursos públicos para ampliação de seus negócios.

Outros autores corroboram para uma visão de que os governos Lula não tenham se caracterizado estritamente como de orientação neoliberal. Para autores como Boito Júnior e Berringer (2013), o período de 2003 a 2010 foi marcado por uma mudança no interior do bloco no poder que caracterizava o contexto nacional (composto, anteriormente, pelo grande capital financeiro internacional e seus aliados internos no Brasil). De acordo com Poulantzas (2000), o Estado constitui a unidade política das classes dominantes e instaura essas classes como dominantes, representando o interesse político burguês, em longo prazo, no conjunto da burguesia, sob a hegemonia de uma de suas frações. Ou seja, para Poulantzas (2000), as classes dominantes, dentre as quais se destaca a burguesia, é dividida em diversas frações.

Como Galastri (2013) analisa, enquanto na concepção gramsciana a hegemonia da classe dominante seria responsável pela unidade de uma

formação, na perspectiva poulantziana essa unidade seria conseguida por meio do Estado capitalista, entendido como instância estrutural do nível político, na qual as classes dominantes conseguem exercer hegemonia. A crítica poulantziana dirigida à abordagem gramsciana, segundo Galastri (2013), encontra-se na concepção de que a classe revolucionária deveria exercer hegemonia antes de tomar o poder de Estado, dado que, em Poulantzas (2000), o conceito de hegemonia se aplica de maneira mais adequada ao conceito de bloco no poder.

O bloco no poder é uma unidade formada a partir de uma aliança de poder, conflituosa e instável, em que frações das classes dominantes burguesas firmam compromissos entre si sob a liderança de uma de suas classes ou frações que é a hegemônica (POULANTZAS, 2000). Assim, como Galastri (2013) explica, na abordagem poulantziana não haveria possibilidade de construção de hegemonia das classes trabalhadoras sem que estas dominassem um bloco no poder.

No caso brasileiro, segundo Boito Júnior e Berringer (2013), a primeira eleição de Lula foi possível graças à mudança no bloco no poder, liderado pela grande burguesia interna, que coordenou uma frente política ao conseguir apoio, também, de parte importante dos setores organizados das classes populares. Graças à constituição dessa frente política, foi possível a proposição de um modelo neodesenvolvimentista para o Estado brasileiro, caracterizado pela busca de uma política de desenvolvimento econômico dentro dos limites do modelo capitalista neoliberal.

A grande burguesia interna, segundo os autores, era composta por parte da classe capitalista que detém base própria de acumulação de capital, representada por setores como o agronegócio, os têxteis, a siderurgia, papel e celulose, químicos, eletrônicos e produtos alimentícios, que já vinham disputando posições com o bloco no poder anterior, enquanto os setores

populares eram compostos por 55 organizações, dentre as quais se destacam a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), a Marcha Mundial das Mulheres e o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU) (BOITO JÚNIOR; BERRINGER, 2013).

Mas como foi possível a construção desta frente política, reunindo atores tão heterogêneos? Segundo Boito Júnior e Berringer (2013), o elemento comum entre a burguesia interna e os setores populares foi a mobilização contra a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), que foi alvo de debate nas eleições de 2002 e que encontrava a oposição da burguesia interna, que desejava um Estado que a protegesse da competição internacional que vinha favorecendo o capital estrangeiro (que encontrava representação no bloco no poder, durante os governos anteriores, os quais eram favoráveis à ALCA) e dos setores populares, que desde a luta pela redemocratização do país vinham lutando contra o neoliberalismo, que tomou força nos governos de FHC que, além disso, havia perseguido e criminalizado esses movimentos, que passaram a buscar seu reconhecimento junto ao novo governo de Lula.

Dessa forma, segundo Boito Júnior e Berringer (2013), a partir desse interesse comum de combate à ALCA, foi possível a criação de uma frente neodesenvolvimentista, heterogênea e marcada por contradições que, sob o comando da grande burguesia interna brasileira, reuniu não só os setores populares mais organizados, como também o setor amplo e heterogêneo formado pelos desempregados, subempregados, camponeses em situação de miséria e trabalhadores autônomos, que formam uma massa social e politicamente desorganizada que foi incluída a essa frente, por meio dos programas de transferência de renda, como o Bolsa Família.

Essa massa marginal, segundo Boito Júnior e Berringer (2013), não se organizou, politicamente, para propor pautas à frente neodesenvolvimentista,

mas interferiu no processo político apenas pelo voto, dando continuidade à tradição política populista brasileira em que, segundo os autores, os cidadãos recebem ganhos sociais reais (e não ilusórios, como apontam seus críticos), mas que são extremamente limitados e incapazes de conduzi-los à superação de sua situação social precária, mantendo-os dependentes política e ideologicamente das iniciativas governamentais.

Para Boito Júnior e Berringer (2013), foi essa frente política, organizada pela grande burguesia com suas associações patronais, aliada a centrais sindicais, movimentos camponeses pela reforma agrária e movimento de trabalhadores em luta por moradia, junto ao eleitorado pobre e desorganizado, que foram capazes de conduzir Lula ao poder nas eleições de 2002 e de 2005, mesmo diante da crise política do “Mensalão”, em 2006, que ameaçou sua reeleição.

Diante dessa caracterização da frente política que ajudou a conduzir Lula ao poder, podemos compreender melhor as políticas de seus governos, voltadas à educação superior, que refletem as razões pelas quais Paula (2005) os caracterizou como de orientação social-liberal, visto que, segundo o autor, ao mesmo tempo em que promoveram políticas sociais concretas de caráter não assistencialista, os governos de Lula foram marcados pela submissão ao neoliberalismo e suas consequências danosas para a vida de grande parte da população brasileira.

Dentre os ganhos sociais relativos à educação superior no período, destacamos que, com a proposta de reversão do quadro de escassez de investimentos públicos na rede federal do ensino superior por parte dos governos anteriores, surgiu o processo de reforma da educação superior brasileira denominado “Universidade do Século XXI”, que foi iniciado pelo MEC, a partir de 2003 e estaria, a princípio, orientado para democratizar o acesso ao nível de

formação superior e inserir as universidades no projeto de desenvolvimento nacional (CORBUCCI, 2004, p. 693).

Neste contexto, surgiu o REUNI, criado durante o segundo governo Lula pelo Decreto nº 6069/2007 com o argumento da expansão qualitativa e quantitativa das universidades federais, possibilitando a criação de quatorze novas universidades, além da expansão de instituições já existentes na época (ARAÚJO; SANTOS, 2014). Dentre suas ações, destaca-se a criação do PROUNI, voltado para as instituições privadas de ensino superior, e da UAB, com a oferta por parte das universidades federais de cursos de graduação e de pós-graduação à distância, ambos voltados à ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil.

O REUNI foi responsável, contudo, pelo crescimento dos *campi* das IFES e pela criação de mais de doze novas universidades federais, em todo o Brasil, beneficiando não apenas as regiões metropolitanas, mas também o interior do país, representando um importante crescimento das instituições públicas de ensino superior que, conforme temos apresentado, passaram décadas no esquecimento de governos anteriores desde a ditadura civil e militar brasileira (SGUISSARDI, 2008).

Pelas diretrizes do REUNI, essa reforma teve por foco a preocupação com a redução da evasão, a diversificação das modalidades de graduação, a revisão da estrutura acadêmica, a articulação da graduação com a educação básica e da graduação com a pós-graduação (ARAÚJO; SANTOS, 2014). No período de 2002 até 2006, correspondente ao primeiro governo Lula, embora o total de instituições de ensino superior tenha crescido 38,7%, ou seja, menos que no governo anterior, o número de instituições públicas aumentou em 27%. O número de instituições privadas de ensino superior, porém seguiu a tendência de crescimento superior ao das instituições públicas, aumentando em 40,2% (SGUISSARDI, 2008).

Concomitante ao processo de expansão da rede privada de ensino superior, Chaves (2010) verifica que, desde 2007, a mercantilização do ensino superior vem sendo marcado pela formação de oligopólios, concretizados por meio de fusões, que criaram grupos gigantescos de empresas voltadas ao ensino superior, bem como pela abertura de capital das grandes empresas de ensino que, além de possibilitar maior captação e acúmulo de capital por parte destes empresários, favoreceu a aquisição de instituições menores espalhadas pelo país, formando grandes redes de instituições privadas de ensino superior.

A expansão desses grandes grupos possibilitou ganhos ao reduzir o valor cobrado por suas mensalidades, fazendo com que grupos de pequeno e médio porte acabassem não conseguindo competir, no mercado educacional, necessitando vender seus grupos a estes oligopólios, o que se intensificou com a entrada de grupos estrangeiros que, também, passaram a adquiri-los. Como a autora observa, tal expansão oligopolista não tem sido acompanhada pela melhoria na qualidade dos serviços educacionais prestados, como ilustram os elevados índices de reprovação dos egressos de cursos de Direito dessas instituições no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), bem como pelo descumprimento desses grupos da exigência, prevista na LDBEN de um terço do corpo docente com titulação de mestre ou doutor, bem como de um terço em regime de trabalho integral (CHAVES, 2010).

Em termos de avanços sociais na política de educação superior, todavia, além do aumento do número de universidades federais e dos investimentos na expansão dos *campi* das universidades federais, o REUNI proporcionou a inclusão pioneira de ações afirmativas nas instituições federais de educação superior, que buscaram a inclusão social de setores marginalizados na sociedade brasileira, a partir das quotas para estudantes de baixa renda egressos da rede pública de educação, observando, ainda, sua subdivisão para negros e indígenas, representando uma tentativa importante de reparação de desigualdades sociais



historicamente construídas no país (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006; SGUISSARDI, 2006). Dentro deste sistema de quotas, Corbucci (2004) afirma que foi estipulada a reserva de 50% das vagas das IFES, voltada a estudantes que haviam cursado o ensino médio integralmente, na rede pública, além de distribuição destas vagas, em conformidade com a composição étnica da população da unidade federativa, em que a instituição se localiza.

Deste modo, a democratização do ensino superior brasileiro significou, neste contexto de reforma, como aponta Silva (2001), que o acesso às universidades deixaria de depender de condições socioeconômicas que geram privilégios sociais. Silva Júnior e Catani (2013), contudo, criticam a lei de quotas, ao apontarem que essas políticas compensatórias têm uma essência conservadora, ao promoverem a compreensão do fenômeno do desemprego como processo conjuntural e não estrutural.

Com isso, segundo os autores, a qualificação profissional passou a ser utilizada como mecanismo de resposta a anseios dos trabalhadores, mas cujo efeito transformador não passa pelo questionamento das condições gerais de produção. Silva Júnior e Catani (2013) colaboram, desta forma, para a crítica de Silva (2001), segundo o qual se constatou que a condição socioeconômica permaneceu como fator de sucesso no ingresso em diversas carreiras, sobretudo, nas universidades públicas mais prestigiadas. Embora não se discuta o mérito da inserção social via quotas, para Gurgel (2007), elas podem fortalecer a esfera privada, ao fazer com que estudantes brancos e abastados, diante da reserva de vagas, busquem as instituições de ensino superior privadas.

Assim, apesar de ter contribuído para o avanço em investimentos nas instituições federais de educação superior, além de buscar a democratização do acesso à educação superior, por meio das ações afirmativas e da interiorização das universidades públicas, muitos autores visualizam, nas propostas do REUNI, a continuidade e aprimoramento dos processos de privatização universitária e de

mercantilização da educação superior iniciados nos governos FHC. De acordo com Santos (2010, p. 106), “[...] o primeiro sinal do verdadeiro objetivo de uma reforma da universidade será dado pelo modo como nessa reforma (ou fora dela) o Estado se posicionar perante as universidades privadas”.

Santos (2010) indica que, em uma reforma universitária que tome a universidade pública como um direito público, não deve competir ao Estado o fomento às universidades privadas, mas, sim, a sua fiscalização e regulação. Todavia, apesar de a chegada de Lula e do Partido dos Trabalhadores (PT) à chefia do executivo nacional ter parecido significar o rompimento com as políticas privatistas na educação superior, como nos governos anteriores, a linha principal da mudança, a democratização do acesso ao ensino superior, deu-se, por meio da transferência de recursos públicos às instituições privadas, especialmente, por meio do PROUNI (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006; GROPPPO, 2011).

O PROUNI, como Corbucci (2004) destaca, objetivou ampliar o acesso ao ensino superior pelas classes economicamente desfavorecidas, por meio da concessão de bolsas em universidades particulares a pessoas com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo, sem diploma de ensino superior, que tenham cursado, integralmente, o ensino médio em escolas públicas e para professores da rede pública de educação básica. As instituições privadas de ensino superior que aderiram ao PROUNI (até o presente) precisam conceder uma bolsa de estudos a cada nove estudantes regularmente matriculados, respeitando esta proporção quanto aos cursos oferecidos e, em contrapartida, tornam-se isentas do recolhimento de tributos incidentes sobre receitas oriundas de prestação de serviços em educação superior (CORBUCCI, 2004; CUNHA, 2007a).

Cabe ressaltar, entretanto, como Cunha (2007a) assinala, que as condições de adesão ao PROUNI foram mais difíceis para as universidades

comunitárias ou confessionais que para as instituições de caráter mercantil, o que provocou a migração de diversas instituições da condição de filantrópicas (sem fins lucrativos) para a de empresas, levando consigo o capital que acumularam, ao longo dos anos, graças ao financiamento de organismos governamentais a juros privilegiados e representando, assim, uma doação de capital do setor público ao privado.

Mas a principal crítica voltada ao PROUNI, segundo Corbucci (2004), é a de que, a partir dele, ocorre redução na arrecadação de tributos que poderiam ser aplicados na melhoria da educação pública de nível superior. Porém, as críticas ultrapassam a questão da fuga de investimentos na educação superior pública. Souza e Menezes (2014) estimam que o PROUNI demonstra a capacidade que os proprietários de grupos empresariais, donos de redes de universidades privadas, tiveram de influenciar as decisões governamentais por *lobby* em busca de suprir a ociosidade de vagas na rede particular e, assim, aumentar seus lucros.

Como Souza e Menezes (2014) constatam, em comparativo da rede pública com a rede privada de educação superior no Brasil, no período de 1993 a 2003, enquanto a ociosidade na rede pública foi sendo reduzida, anualmente, na rede privada, estes números foram crescendo, ao ponto de, no ano de 2003, às vésperas da criação do PROUNI, havia 740 mil vagas não ocupadas, em todo ensino superior brasileiro, posto que 98% estavam nas universidades particulares e apenas 2% na rede pública.

Araújo e Santos (2014) sinalizam que, no relatório do primeiro ano do REUNI, cinquenta e três do total de cinquenta e quatro universidades federais haviam aderido ao programa. Araújo e Pinheiro (2010) ressaltam que o REUNI, em sua proposta de dotar as universidades federais das condições necessárias para a expansão de vagas, atuando especialmente para a melhoria dos indicadores de taxa de conclusão dos cursos de graduação e de relação de

estudantes por professor, buscando alcançar o número de dezoito por docente em regime de dedicação exclusiva, fez com que tais medidas se revertessem em metas a serem alcançadas pelas universidades federais.

Por estas características, Araújo e Pinheiro (2010) confirmam que a proposta do REUNI corrobora com os princípios da Reforma Gerencial do Estado brasileiro, iniciada a partir do governo FHC, pela qual o Estado deveria se pautar nos princípios de eficiência, eficácia e economia, adotando características da gestão empresarial como suposta resposta ao modelo burocrático de gestão pública. Bittencourt (2007) ressalta que as reformas ocorridas nas universidades públicas brasileiras, nos últimos anos, foram sendo propostas e executadas de maneira paulatina acarretando, concomitantemente à redução dos gastos públicos na educação superior federal, a reforma previdenciária, compondo um conjunto alinhado à proposta gerencialista de reforma estatal.

Conquanto para Araújo e Pinheiro (2010) o aspecto gerencialista do REUNI seja apontado como positivo, Araújo e Santos (2014), ao entrevistarem gestores da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), uma das instituições que aderiu ao programa, embora apontem o crescimento da instituição e uma maior busca por proximidade da universidade com a comunidade na oferta de cursos, observaram que o programa definiu metas como triplicar o número de estudantes, implicando na necessidade de construção de novos prédios e contratação de novos servidores (TAEs e docentes), gerando sobrecarga de trabalho e desafios para a garantia da melhoria da qualidade de ensino a partir desse processo.

Mancebo, Vale e Martins (2015), em postura também oposta à presente em Araújo e Pinheiro (2010), perceberam, ao estudarem as principais tendências da expansão da educação superior no Brasil, durante o período de 1995 a 2010, a presença de quatro tendências: 1) progressivo quadro de privatização, não só em

termos da expansão das universidades privadas, mas também da mercantilização das instituições públicas; 2) expansão promovida pelo REUNI; 3) expansão do Ensino à Distância (EaD) e 4) crescimento da pós-graduação e redefinição de seus caminhos, em termos de empresariamento do conhecimento decorrente da lógica produtivista e mercadológica da produção científica e avaliação de cursos de mestrado e doutorado. Em termos gerais, para Mancebo, Vale e Martins (2015), o processo de expansão da educação superior no país, no referido período, tem sido marcado pelo avanço do ideário neoliberal nas IFES que acarretou perdas de direitos sociais, transmutados em serviços e regidos por um processo de mercantilização intenso.

Houve, portanto, na visão de Mancebo, Vale e Martins (2015), uma dupla privatização recente da educação superior brasileira: primeiro, com a expansão das universidades privadas, a partir da década de 1990 e, segundo, pelo PROUNI que, para os autores, trouxe três formas de prejuízo, a saber: o avanço do neoliberalismo no Estado brasileiro, colocando a educação superior nas mãos de grupos empresariais e, em consequência disso, um privilégio a cursos mais bem aceitos pelo mercado e que ofereçam maior retorno econômico às universidades privadas, bem como a crescente presença de grupos estrangeiros na direção destas instituições privadas de ensino, que possuem compromisso maior com a lucratividade que com a oferta de cursos superiores de qualidade comprometidos com o avanço social, cultural e econômico brasileiro.

Assim, para estes autores, o setor público da educação superior tem sofrido, a partir do REUNI, o aligeiramento do ensino, especialmente pela flexibilização de currículos, nos cursos na modalidade EaD, bem como a sobrecarga e aumento da exploração do trabalho docente, visto que o aumento no número de vagas não tem sido acompanhado pelo aumento de contratação de docentes de forma correspondente (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

Esse aligeiramento do ensino, além de contar com pressões internas, promovidas no país por agentes do mercado de ensino superior, contou também com pressões externas, seguindo tendências internacionais como a proposta de reforma universitária promovida a partir do Tratado de Bolonha. Este, segundo Siebiger (2010), teve origem na criação da União Europeia (UE), em 1992, buscando tanto o fortalecimento do bloco quanto a integração das instituições de ensino superior e criou o Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Esse tratado iniciou um processo de reforma das universidades europeias cujo objetivo foi responder à existência de vagas ociosas e financiamento público insuficiente nessas organizações.

Por meio desse tratado, três medidas principais foram tomadas: a divisão do sistema educacional em dois ciclos (um formado por licenciatura e outro pela pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, visando à conclusão desses três títulos, em oito anos, ou seja, em menor tempo), a implantação de um sistema de créditos (a fim de favorecer a internacionalização dos estudantes, que poderiam migrar entre instituições de diferentes países) e a adoção do suplemento de diploma, um documento bilíngue emitido junto com o diploma, constando não só a formação do estudante, mas também outras atividades acadêmicas desenvolvidas por este (SIEBIGER, 2010).

Na concepção de Siebiger (2010), a reforma promovida pelo Tratado de Bolonha reflete a mercantilização da educação superior, no continente europeu, revelando o aligeiramento da educação superior e o incentivo à competição entre as universidades, como se fossem empresas. Ainda para este autor, essa reforma produziu efeitos na América Latina, tendo no Brasil o exemplo da Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UniLAB), resultante de parceria entre o Brasil e outros países de língua portuguesa que, desde a assinatura da Declaração de Fortaleza, em 2004, busca promover um ensino superior de caráter transnacional. Também sob inspiração do Tratado de Bolonha, houve a

criação oficial, em 2010, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), com sede em Foz do Iguaçu-PR e contando com corpo docente oriundo dos países parceiros Brasil, Paraguai e Argentina.

Conforme Siebiger (2010), os projetos da UniLAB e da Unila são semelhantes, reservando metade das vagas disponíveis a estudantes brasileiros e as demais aos países parceiros. Assim como no caso europeu da EEES, Siebiger (2010) identifica, nos reflexos do Tratado de Bolonha, no Brasil, uma adaptação a conjunturas nacional e internacional de crescente privatização de políticas públicas, reforçando e renovando o risco da mercantilização da educação superior pública brasileira, já em curso, por meio de pressões internas e externas às universidades, a partir da transnacionalização do ensino.

Para além de questões externas, outras medidas internas também influenciaram o aligeiramento da educação superior no país. Segundo Lima (2011, p. 92), não só o PROUNI, como também o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), a expansão do ensino à distância, as universidades tecnológicas, os cursos sequenciais de curta duração, o projeto Escola na Fábrica e o próprio Reuni foram medidas de desconstrução da educação superior pública brasileira, encobertas pela eficiente operação ideológica que a autora chama de “verniz democrático-popular”, representada pelo discurso de democratização do acesso ao ensino superior.

Embora Catani (2008) reconheça na educação à distância uma modalidade didática complementar, relata que se trata de um negócio altamente atrativo para a iniciativa privada e uma forma de ampliar o número de matrículas nas universidades públicas poupando mão de obra. O autor destaca, ainda, como problemática, a baixa remuneração, em comparação com os professores, que é oferecida nesses cursos aos tutores à distância, sugerindo, assim, que a precarização do trabalho destes profissionais é ainda mais acentuada.

Diante do panorama apresentado, a proposta de reforma universitária, realizada no primeiro governo Lula refletiu, de acordo com Rodrigues (2007), a convergência de interesses dos empresários industriais e dos empresários do ensino. Aos empresários industriais, interessava a subordinação das universidades públicas à lógica de mercado, com mudanças em suas grades curriculares, via perda de liberdade acadêmica, restringindo a educação superior à formação tecnicista, voltada aos interesses imediatos do mercado.

Estes empresários, contudo, segundo Rodrigues (2007), buscaram atacar a autonomia universitária não apenas em termos de sua liberdade de ensino, mas, também, sob o velho pretexto neoliberal da crise do Estado, em relação ao seu financiamento público e liberdade de gestão para que, sem recursos financeiros públicos para se sustentarem, essas universidades fossem obrigadas a buscar recursos próprios pela parceria com empresas que financiariam pesquisas, a fim de que estas conseguissem a redução dos gastos empresariais com investimentos em pesquisa e desenvolvimento, graças ao aproveitamento do capital humano e da infraestrutura das universidades públicas.

A Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº10.973, de 2 de dezembro de 2004), tratando sobre os incentivos à inovação e à pesquisa, foi responsável por facilitar o uso de recursos (físicos, materiais e humanos) das universidades públicas pelas empresas, viabilizando, também, o financiamento público de projetos de inovação voltados a empresas (GURGEL, 2007; SGUISSARDI, 2006). Sob o pretexto da necessidade de aproximação entre universidades e empresas, como observa Sguissardi (2006), essa lei promoveu a distorção da função pública da universidade, no campo científico, utilizando da escassez de recursos à educação superior pública, para facilitar a subordinação da ciência aos requisitos do mercado.

Leher (2004) argumenta que A Lei de Inovação Tecnológica, de autoria de FHC e redimensionada, no primeiro governo Lula, colocou à disposição das



empresas os equipamentos, laboratórios e, sobretudo o pessoal das universidades públicas, para o atendimento à iniciativa empresarial, apoiando visões inverossímeis, como se as empresas locais fossem as demandantes de tecnologia ou como se essas inovações fossem criadas pelas universidades (e não pelo atendimento dos interesses empresariais), que abririam mão de seu caráter público e não mercantil, bem como da sua autonomia científica, em troca de compensação econômica que, na visão do autor, instituiria o “capitalismo acadêmico”. Com isso, Leher (2004, p. 886), ainda, observa que as universidades passariam a ser subordinadas ao campo empresarial, o qual seria o responsável pela definição do que estas poderiam desenvolver, restringindo, portanto a autonomia universitária, bem como aumentando o prestígio dos “capitalistas acadêmicos”, que assumiriam a visão “empreendedora” dentro das universidades e colaborariam ao silenciamento da universidade como espaço de crítica.

Como Rodrigues (2007) nota, os empresários industriais lançaram sua ofensiva às universidades públicas e não às privadas, em razão de seu interesse na qualidade da mercadoria-educação, ou seja, dos estudantes egressos das universidades públicas, cuja qualidade de formação reconheceram como superior à dos insumos industriais, na forma de trabalhadores graduados, que encontrariam nos concluintes das instituições privadas de ensino superior.

A convergência dos interesses dos empresários industriais com os dos empresários da educação, para Rodrigues (2007), encontrava-se na perda de autonomia das universidades públicas que, ao reduzirem o conteúdo de seu ensino de uma formação reflexiva crítica, científica e cidadã para um conteúdo tecnicista, bem como pela perda de recursos públicos para sua manutenção, deixariam de apresentar suas vantagens comparativas às instituições privadas de ensino em termos de qualidade e gratuidade da educação oferecida.

Assim como ocorreu nos oito anos anteriores de governo FHC, a expansão privatista do ensino superior estaria ligada à ação conjunta de agentes externos e internos interessados na expansão do mercado do ensino superior no Brasil. Em 2002, segundo Lima (2011, p. 89), o BM lançou um novo documento tratando da educação superior na América Latina, intitulado “*Construir sociedade de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria*”, no qual propunha que a concepção de “educação superior” deveria ser substituída por “educação terciária” (ou de terceiro grau).

A justificativa para essa mudança discursiva, segundo o documento do BM, era o fato de que o mundo passou a viver em uma sociedade de conhecimento, a qual havia se tornado fator essencial ao sistema produtivo mundial, o que implicava na necessidade de aprofundar a diversificação das instituições de ensino superior, que não se resumiriam apenas às universidades, mas deveriam abranger uma pluralidade de instituições, de cursos e de fontes de financiamento (LIMA, 2011).

Lima (2011, p. 92) tece críticas ao REUNI em razão de que, em sua análise, essa reforma favoreceu a transição da noção de “educação superior” para “educação terciária”, proposta pelo BM, por meio da intensificação do trabalho docente nas universidades públicas. Para a autora, o aumento do número de estudantes em salas de aula, aliado ao crescimento no número de cursos e da relação professor/estudante, deu forma à figura do “professor de terceiro grau”, que, com aumento de demanda de trabalho junto à graduação, passou a desenvolver pouco ou nada outras atividades de pesquisa e de extensão, decretando o fim da universidade baseada no tripé humboldtiano e passando a se assemelhar, cada vez mais, às instituições que apenas desenvolvem o ensino superior.

A partir dessa mudança de nomenclatura de “educação superior” para “educação terciária”, qualquer curso que fosse ofertado a concluintes do ensino

médio poderia ser incluído no chamado “terceiro grau”, podendo ofertar diplomas, certificados ou atestados de conclusão de curso (LIMA, 2011). Ainda, para Lima (2011), a concepção de educação terciária, promovida nesse documento do BM, foi implementada no Brasil a partir da Reforma Universitária iniciada por Lula.

Como Silva Júnior e Catani (2013) observaram, por mais abrangente que seja uma lei, como a que estabeleceu o REUNI, uma reforma educacional nunca se traduz em apenas uma lei, porque ela não representa nem o início nem o fim de uma reforma, marcada pela discussão de anteprojetos, pressupondo a existência de arcabouço jurídico-institucional anterior e conformando um amplo campo de disputas entre interesses mercadológicos e os voltados ao conhecimento, à ciência, à tecnologia e à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Portanto, de acordo com Lima (2011, p. 89-90), essa reforma se deu por meio de um conjunto de leis, decretos e medidas, a saber:

- a) o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), Lei n. 10.861/2004;
- b) o Decreto n. 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas;
- c) a Lei de Inovação Tecnológica n. 10.973/2004, que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas;
- d) o Projeto de Lei n. 3.627/2004, que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas;
- e) os projetos de leis e decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica;
- f) o Projeto de Parceria Público-Privada (PPP), Lei n. 11.079/2004, que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais;
- g) o Programa Universidade para Todos (ProUni), Lei n. 11.096/2005, que trata de “generosa” ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior;

h) o Projeto de Lei n. 7.200/2006, que trata da Reforma da Educação Superior e se encontra no Congresso Nacional;

i) a política de educação superior a distância, especialmente a partir da criação da Universidade Aberta do Brasil, Decretos n. 5.800/2006 e 5.622/2005;

j) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), Decreto n. 6.096/2007, e o Banco de Professor-Equivalente;

k) o “pacote da autonomia”, lançado em 2010 e composto pela Medida Provisória 495/2010 e pelos Decretos n. 7.232, 7.233 e 7.234/2010. Esse “pacote” amplia a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; retira das universidades a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, transferindo essa prerrogativa para as fundações de direito privado; legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE); não resolve a falta de técnico-administrativos, criando somente um mecanismo de realocação de vagas entre as instituições federais de ensino superior (IFES); cria as condições para a diferenciação dos orçamentos das IFES, de acordo com índices de produtividade, intensificando ainda mais o trabalho docente e, por fim, cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), sem deixar claro de onde sairão os recursos financeiros para realização do Programa e

l) a Medida Provisória n. 520, de 31 de dezembro de 2010, que autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Embora estatal e vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a nova entidade terá personalidade jurídica de direito privado, flexibilizando a contratação de trabalhadores dos hospitais universitários.

Sintetizando o conteúdo desse conjunto de ações, Lima (2011) observa que elas buscaram operar quatro funções básicas na educação superior brasileira: 1) fortalecer o mercado de ensino superior (tanto pelo aumento de instituições privadas de ensino superior quanto pela privatização interna das universidades públicas); 2) implementar as PPP nas universidades públicas (por meio de sua regulamentação, pela abertura da possibilidade de cobrança por cursos e venda de “serviços educacionais”, pela Lei de inovação Tecnológica, que viabilizou tanto o trabalho docente em empresas quanto a ação empresarial nas

universidades públicas) ; 3) operacionalizar os contratos de gestão, previstos desde a Reforma Gerencial do Estado dos governos FHC (por meio da adesão ao contrato de gestão do MEC presente no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em troca de acréscimo de recursos, nas universidades públicas, da ordem de 20% das despesas de custeio e de pessoal) e 4) garantir a coesão social em torno das reformas estruturais (previdência, tributária, sindical e trabalhista), realizadas tanto durante o período FHC quanto no governo Lula (que, sob o pretexto da “democratização” da educação aos setores sociais pauperizados, intensificou o processo de privatização da educação superior do período FHC).

Em 2003, foram lançados dois novos documentos do BM: o documento “O Banco Mundial no Brasil: uma parceria de resultados” e “Brasil: justo, competitivo e sustentável” (PINTO, 2007, p. 63). No primeiro documento, segundo Pinto (2007), havia uma apresentação dos resultados das reformas estruturais e da abertura econômica realizadas ao longo da década de 1990, apontando para a necessidade de reformas futuras, que deveria se pautar na redução dos gastos com o setor público brasileiro por meio de disciplina fiscal capaz de garantir a credibilidade do país aos olhos dos investidores internacionais.

Já no segundo documento, as recomendações do BM giraram em torno da necessidade de reformas estruturais em conjunto com políticas sociais, voltadas às classes menos abastadas, as quais, para o banco, deveriam se pautar na reforma da Previdência Social e na reforma tributária, buscando, ainda, um Brasil mais sustentável, entendido como capaz de estimular o crescimento da produtividade pela ampliação das ações da iniciativa privada (PINTO, 2007).

Juntamente com o FMI, o BM propôs, também, nesse segundo documento, o aumento do superávit primário (diferença positiva entre todas as receitas e despesas do governo, excetuando gastos com pagamentos de juros,

que é usado para o pagamento de juros da dívida pública interna e externa) e a independência do Banco Central como formas de “concessão da participação dos mais pobres”, a fim de criar um clima de consenso nacional em torno das reformas (PINTO, 2007, p. 64).

Todavia, como Reis (2015) explica, a priorização da política de superávit primário tem sido observada, em diversos países, como reflexo da crise estrutural do capitalismo que, desde a década de 1960, implicou na dificuldade crescente de ampliação do processo de acumulação de capital pela via produtiva, redirecionando essa acumulação para a atividade financeira. Como resultado, no capitalismo contemporâneo, o novo padrão de acumulação de capital se transferiu do sistema produtivo, como no fordismo, para o mercado financeiro, permitindo a livre circulação de capitais por todo o planeta.

Dentro desse contexto, desde 1980, organismos internacionais como o BM e o FMI passaram a influenciar nas reformas de diversos Estados nacionais, buscando ajustá-los ao novo padrão de acumulação, a fim de que passassem não mais a priorizar o bem-estar social, mas, sim, o pagamento de juros da dívida pública (REIS, 2015). Dessa forma, por meio de pacotes de ajuste fiscal, preconizados pelo BM e o FMI, esses Estados passaram a transferir a riqueza, efetivamente produzida no setor produtivo para o capital financeiro, em benefício de um grupo restrito de rentistas e de empresas transnacionais de grande porte.

O objetivo da política de ajuste fiscal, juntamente com os “pacotes de salvamento” a grandes empresas e instituições financeiras é, segundo Reis (2015, p. 20), redirecionar as receitas públicas dos impostos, antes destinadas à educação, saúde e previdência social e outros gastos sociais, para o pagamento de dívida pública, que é convertida em títulos negociáveis por meio dos quais os Estados remuneram os rentistas com altas taxas de juros. Portanto, para Reis (2015), a dívida pública serve para remunerar os grandes grupos de investidores

(dos quais, a maioria, é formada por estrangeiros) que conseguem, assim, superar a crise de acumulação de capital pela efetiva transferência de riqueza da esfera produtiva para a financeira, que nada produz.

Os custos da política de ajuste fiscal são arcados pelos trabalhadores dos setores produtivos, que, de acordo com Reis (2015), tanto pagam por meio da redução de seus salários e benefícios trabalhistas, a ampliação de jornada e precarização das suas condições de trabalho, a fim de que haja redução de custos para aumento da lucratividade do setor produtivo e pagamento de dividendos aos seus acionistas, como também pelos cortes de gastos sociais, que lhes restringe o acesso a serviços públicos como saúde, educação, previdência e assistência social, a fim de que os tributos que pagam, sobretudo, pelo seu consumo, sejam revertidos não em políticas sociais, que os atendam, mas em pagamento de juros altos da dívida pública em proveito dos grandes grupos investidores internacionais. Dentre os investimentos do governo com políticas sociais a serem substituídas pelo pagamento de juros a tais investidores, o financiamento público da educação superior e da pesquisa recebeu atenção especial do BM, sob a alegação de que seriam muito altos e dificultariam o crescimento econômico brasileiro (PINTO, 2007).

O neodesenvolvimentismo e o social-liberalismo, segundo Reis (2015), teriam surgido, portanto, como formas de garantir a manutenção da ordem social capitalista, sem questionar as bases de seu processo de acumulação de capital e geração de desigualdades sociais, por meio da combinação do projeto neoliberal com medidas estatais pontuais e da intervenção do chamado “terceiro setor” (pela via da filantropia e do voluntariado) nas questões mais agudas da pauperização da população. Com isso, podemos compreender a priorização da política de ajuste fiscal, na qual o elevado crescimento da dívida pública passou a ser usado como justificativa para cortes orçamentários nos gastos sociais.

Entretanto, como Reis (2015) esclarece, no período de 2003 a 2014 (abarcando, portanto, os dois governos Lula e o primeiro governo Dilma), em continuidade à política econômica dos governos FHC, a prioridade de gastos governamentais seguiu centrada no pagamento da dívida pública, somando R\$11,029 trilhões, quantia que equivaleu a 49,70% dos recursos orçamentários da União no período para todas as suas áreas de atuação, ou seja, o pagamento da dívida pública correspondeu a quase metade do total dos recursos financeiros disponível no período.

Somando-se as despesas da União, entre 2003 a 2014 com educação, saúde, previdência social e assistência social, esses recursos corresponderam, em média, a 29% do total das despesas anuais da União, contra os 20,74% referentes aos gastos médios anuais com o pagamento da dívida pública, ou seja, somando-se os gastos com todos os serviços públicos, eles quase se equipararam à quantia destinada apenas para a dívida pública (REIS, 2015). Nessa mesma época, ainda para Reis (2015), as despesas da União com o pagamento da dívida pública foram vinte vezes superiores às despesas com a educação (que correspondeu a R\$542,331 bilhões) e treze vezes maiores que as despesas com saúde (que somaram R\$819,010 bilhões).

Em outras palavras, os dados apresentados por Reis (2015) demonstram que, durante esse período, os tributos arrecadados foram prioritariamente destinados à acumulação de capital dos grupos de investimentos em detrimento da oferta de serviços públicos como previdência, assistência social, saúde e educação. Estes dados nos ajudam a explicar o baixo investimento público no período com a educação, uma das razões que levou Rodrigues, J. (2010) a avaliar as políticas públicas criadas para a educação superior, ao longo dos governos Lula, como favoráveis à mercantilização da educação, também, no âmbito da pós-graduação, na qual a criação de mestrados profissionais ganhou



destaque como forma de incentivar a autonomia financeira das universidades públicas.

A justificativa para o fomento aos mestrados profissionais que, segundo Rodrigues, J. (2010), contou com o apoio de agentes da Capes e do MEC, foi a de atender à demanda dos empresários do ensino, desejosos em ampliar seus negócios. Entretanto, o autor critica as orientações da Portaria nº 07/2009, a partir da qual a Capes possibilitou que os mestrados profissionais, mesmo tendo diferenças em termos de conteúdo e proposta de educação, voltassem a uma preparação técnico-científica de mão de obra capaz de atender aos anseios imediatos dos empresários industriais e substituindo a dissertação por artigos na imprensa, patentes ou consultorias, atribuíssem a seus egressos os mesmos direitos dos concluintes dos mestrados acadêmicos. Dessa forma, Rodrigues, J. (2010) critica o apoio dado pelo governo Lula à mercantilização da pós-graduação, pela via dos mestrados profissionais, cuja avaliação é bastante branda, segundo o autor, em comparação ao rigor imposto pelo MEC aos programas de pós-graduação acadêmicos.

Além da crítica à aproximação das universidades públicas ao mercado via programas de pós-graduação pagos como forma de enfraquecimento da luta pela educação superior pública e gratuita, Rodrigues e Reis (2005) assinalam que o processo de mercantilização da educação superior brasileira tem favorecido a propagação da ideia de articulação entre cidadania e consumo, como discernem no caso da proliferação de instituições privadas de ensino superior, compondo o *mix* de lojas em *shopping centers*, nos quais se tornaram verdadeiras lojas âncoras (como são chamadas as lojas principais de um *shopping*, responsáveis pela atração do público consumidor). Ao mesmo tempo, os autores identificam a transformação das instituições de ensino superior brasileiras em *shoppings*, pela presença, além das livrarias e lanchonetes (que já existiam, tradicionalmente, em diversos *campi*) de bancos, lojas de

conveniência, comércio de roupas, salões de beleza, quiosques de financeiras e agências de veículos.

Na visão de Chaves (2006), contudo, a principal forma de privatização interna em curso nas universidades públicas é realizada por meio das fundações privadas de apoio das universidades, cuja atuação, já prevista na Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, foi reiterada pelo governo Lula, por meio do Decreto Presidencial nº 5.205, de 14 de setembro de 2004, que regulamentou a lei anterior sob o pretexto de que as fundações privadas de apoio colaborariam para agilizar e flexibilizar a prestação de serviços, incentivando o seu uso à gestão de recursos.

Porém, na contramão de sua proposta, a atuação dessas fundações privadas de apoio nas universidades públicas, segundo Chaves (2006), tem sido marcada pela inconsistência na prestação de contas a respeito dos processos de captação de recursos; pela ausência de transparência quanto à aplicação desses recursos, pela não utilização de licitações em boa parte de seus contratos; pelo baixo valor dos recursos que transferem às universidades; pela utilização, por parte dessas fundações, de infraestrutura pública em benefício de interesses privados e pela falta de controle da universidade dos atos administrativos e financeiros dessas fundações. Nesse sentido, a autora acrescenta: “A lógica da fundação é mercantilista e sua atuação, no interior da universidade, retrata a forma de pensar a educação como serviço e como objeto de compra e venda, ou seja, mercadoria” (CHAVES, 2006, p. 65).

Para além da privatização interna das universidades públicas, via fundações privadas de apoio, a lógica empresarial tem marcado presença nessas instituições e na própria concepção da educação superior. As marcas da competição estão presentes nas universidades, segundo Sguissardi (2006), no produtivismo acadêmico presente nos critérios de avaliação da Capes e na

disputa por recursos (sempre escassos, segundo o autor) para ciência e tecnologia, promovida pelos editais de fomento à pesquisa.

A mercantilização da educação superior, por outro lado, encontra-se na proposta, surgida durante os governos Lula, de transferência da educação superior ao Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), atendendo a recomendações de organismos internacionais e à reivindicação de empresários interessados tanto na formação tecnicista de sua mão de obra quanto na possibilidade de ganhos, por meio da criação de inovações que lhes gerem lucros, à custa dos recursos públicos das universidades (SILVA JÚNIOR; CATANI, 2013). Nessa perspectiva, diante do panorama apresentado, concordamos com os apontamentos de Silva Júnior e Catani (2013), para quem as reformas educacionais realizadas, tanto no Brasil quanto em outros países, nos séculos XX e XXI, caracterizam-se como transformações no ordenamento jurídico da educação, para dar continuidade às mudanças dos projetos políticos dos países, sintetizando interesses nacionais e estrangeiros, como ainda se tem verificado no Brasil, mais recentemente, nos governos Dilma, como discutimos a seguir.

### **2.2.5 Governos Dilma: continuidades e a sustentabilidade na atual política de autonomia universitária**

Os governos Dilma, de acordo com Reis (2015), mantiveram em sua política econômica a priorização do pagamento da dívida pública (que vem ocorrendo, segundo o autor, desde o governo Sarney), impedindo, dessa forma, a efetiva consolidação de um sistema de proteção social com base no acesso universal a serviços públicos e na ampliação de direitos sociais, visto que, conforme já expusemos na seção anterior ao tratarmos dos governos Lula, os gastos com educação, saúde e previdência social foram restritos em favor da destinação de recursos públicos para o processo de acumulação de capital de

bancos e instituições financeiras (nacionais e estrangeiras), bem como fundos de pensão e de investimentos. Além disso, segundo Reis (2015), assim como nos governos Lula, os governos Dilma se caracterizaram pela política de privatização das riquezas minerais nacionais, igualmente dos aeroportos, portos e ferrovias, por meio de concessões ao setor privado que, ao lado do ajuste fiscal com foco no superávit primário, buscam proteger os interesses dos agentes do capital especulativo.

Graças a essa política econômica, segundo Paulani (2013, 2016), o Brasil foi marcado, nos últimos vinte anos, pelo retorno ao seu papel de produtor de bens primários com baixo valor agregado, uma vez que a indústria nacional tem sido negligenciada nesse processo, o qual favoreceu a inserção do país no processo global de financeirização. Por meio desse processo, o Brasil tem funcionado como plataforma internacional de valorização financeira, graças ao pagamento de juros altos aos títulos de sua dívida pública, inserindo-se de forma subalterna no contexto produtivo mundial e reforçando sua situação de dependência em relação aos países centrais no capitalismo global, tanto em termos de tecnológicos quanto pela absorção de elevados montantes de poupança externa.

Essa política econômica ajuda a explicar, segundo Reis (2015), como foi possível que em 2014, ao final do primeiro governo Dilma, as despesas da União com as universidades públicas tenham correspondido a 1,8% do total das despesas públicas, o que representou apenas 4,04% do total das despesas nesse mesmo ano com o pagamento da dívida pública (que equivaleu a um total de R\$1.016.749.318.664,00 contra os R\$41.076.643.811,00 dos gastos totais, no mesmo ano, com todas as universidades federais). Apesar disso, como pontua Reis (2015), esse valor de 2014 (1,8% do total das despesas), em comparação com os gastos públicos com as universidades federais no ano de 2003 (1,02%), correspondeu a um crescimento proporcional de 76,47%.

Assim, em 2011, no início do primeiro governo da presidenta Dilma, houve a continuidade do processo de expansão da educação superior iniciado no governo Lula, com o anúncio da criação de 208 novos Institutos Federais de Ciência, Educação e Tecnologia (IFETs), 47 novos *campi* universitários e 4 novas universidades federais (FERREIRA, S., 2012). Segundo Ferreira, S. (2012), o objetivo da expansão da rede federal de educação superior no primeiro governo da presidenta Dilma foi a interiorização das instituições federais, priorizando municípios populosos, mas de baixa receita *per capita*, buscando proporcionar a formação de profissionais para o desenvolvimento destas regiões, potencializando a função dos IFETs e universidades federais na redução de desigualdades sociais, bem como incentivando a permanência de profissionais nelas formados nas regiões interioranas do país.

Todavia, como Reis (2015) salienta, a partir do primeiro governo Dilma ocorreu uma redução de 18,35% do gasto anual por matrícula na educação superior pública (incluindo graduação e pós-graduação), passando dos R\$41.494,00 no ano de 2010 para R\$33.880,00 em 2014, em decorrência do aumento do número de matrículas que vinha crescendo desde 2009, com a implantação do REUNI. Ou seja, embora os gastos públicos totais com as universidades federais tenham crescido de 2003 para 2014, esses dados sinalizam que a expansão das universidades federais não foi acompanhada de um aumento proporcional nos investimentos públicos nestas instituições, visto que os gastos anuais por matrícula se reduziram (REIS, 2015).

A partir desse cenário econômico no contexto dos governos Dilma, podemos compreender a continuidade do caráter meandroso dos investimentos públicos na educação superior brasileira que, como Cunha (2007a) já apresentava, caracteriza-se pela dualidade entre apoio à privatização e investimentos na educação superior pública. Nesse sentido, no ano de 2011, conforme Ferreira, S. (2012), foi implantado o programa “Ciências Sem

Fronteiras”, cujo objetivo se encontra no estímulo à mobilidade acadêmica de discentes, docentes e pesquisadores de áreas científicas consideradas estratégicas ao Brasil por meio da concessão de bolsas de estudos em universidades estrangeiras. Estas áreas estratégicas, como Azevedo e Catani (2013) observam, são relacionadas a campos científicos como os das ciências naturais, as engenharias, as ciências exatas e da terra e a ciência da computação, as quais, na visão dos gestores do MCTI estariam diretamente relacionadas ao desenvolvimento econômico do país. Todavia, Azevedo e Catani (2013) criticam o caráter fundamentalmente instrumental com que a mobilidade acadêmica tem sido encarada nesse programa como catalisadora do desenvolvimento econômico e científico nacional.

Apresentando dados do próprio programa “Ciências Sem Fronteiras”, Azevedo e Catani (2013) concluem que o processo de internacionalização da educação superior contido em sua proposta tem por base dois pressupostos contraditórios: a solidariedade internacional (com a cooperação internacional entre as instituições de ensino brasileiras e estrangeiras na área de ciência, tecnologia e inovação) e a concorrência no mercado global de conhecimento e educação (pela qualificação profissional que possibilitaria a melhoria da competitividade das empresas e universidades brasileiras). Na crítica dos autores, é sugerida a ideia de que a solidariedade internacional na educação superior presente na proposta do referido programa tem se prestado à transmissão de tecnologias e inculcação de valores, o que aumenta a dependência do Brasil em termos culturais, econômicos e políticos em relação às nações de capitalismo central que recebem estudantes brasileiros.

Seguindo a orientação de sua política econômica, segundo Reis (2015), os governos Dilma ampliaram o espaço para a valorização do capital, expandindo o repasse de recursos públicos para grandes grupos do mercado de ensino por meio do FIES e do PROUNI, bem como privatizando os Hospitais

Universitários, a fim de garantir mais recursos aos credores da dívida pública, como indica a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH). Com esse privilégio à política de ajuste fiscal, focado no superávit primário para pagamento de juros da dívida pública, à qual Dilma deu continuidade em seus governos, segundo Reis (2015), houve perdas salariais aos trabalhadores, que sofreram também com a restrição de acesso aos direitos sociais básicos como saúde e educação, que sofreram cortes orçamentários o que, no caso dos servidores públicos, repercutiu em termos de desestruturação de carreiras, perdas salariais e intensificação do processo de trabalho e sua precarização.

Essa precarização do trabalho no serviço público atingiu também o trabalho docente, nas universidades públicas, o que, como Mancebo, Vale e Martins (2015) ressaltam, explica a ocorrência de greves de docentes e TAEs, como a de 2012 (apontada como a maior da história nacional), em que diversas assembleias destes profissionais em todo o país destacaram os resultados negativos do REUNI e a destinação insuficiente de recursos públicos para o atendimento à expansão de cursos e para a qualidade das atividades acadêmicas exigidas pelo programa. Mais recentemente, Silva, Pires e Pereira (2015) lembram o descaso com que os agentes da mídia de massa trataram a violência ocorrida no dia 24 de abril de 2015 contra os professores da rede estadual do Paraná, incluindo docentes universitários, que foram brutalmente feridos pela polícia sob ordens do governador do referido estado. Esses autores, fazendo referência ao *slogan* de campanha da presidenta em seu segundo mandato, “Pátria Educadora”, questionam o tratamento que consideram indigno dirigido a esses educadores, apontando para a necessidade de valorização da carreira e reconhecimento social da sua luta trabalhadores pela educação pública e gratuita.

Assim, a partir da política econômica que caracterizou os governos Dilma, podemos compreender as razões que levaram Ferreira, S. (2012, p. 468) a sintetizar a política de educação superior no primeiro governo Dilma (que foi do de 2011 ao ano de 2014) como orientado pelos seguintes parâmetros, que deveriam ser incorporados pelas universidades federais:

inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas/prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da educação superior.

Como a autora destaca, desde o primeiro governo da presidenta Dilma, a inovação e o empreendedorismo foram entendidos como dotados de correlação linear positiva com o crescimento econômico local e regional, enquanto propulsores da criação de empresas pela transferência de conhecimentos e tecnologias (FERREIRA, S., 2012).

Nesse sentido, Ferreira, S. (2012) destaca a proposta, cuja discussão se iniciou em 2010, de criação de um novo modelo para as universidades federais, o do consórcio de universidades, como o sugerido consórcio das universidades federais do Sul-Sudeste mineiro, envolvendo sete instituições: a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), a Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Federal de Lavras (UFLA), a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) e a Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Essas universidades, em virtude de sua proximidade geográfica e qualidade reconhecida, receberiam um investimento de vinte milhões de reais para atuarem conjuntamente no atendimento a demandas sociais e econômicas da região, na formação de recursos humanos locais e no estímulo e apoio à criação de empreendimentos voltados à criação e comercialização de produtos e processos inovadores. No entanto, como Ferreira, S. (2012) apresenta, esse novo



modelo apresentaria o primeiro *campus* multiuniversidades, com sede no município de Caxambu-MG, abrigando cursos de graduação e pós-graduação, bem como um centro de pesquisas de referência, que integraria as sete universidades. Contudo, até o presente, tal modelo inovador apresentado por Ferreira, S. (2012) não chegou a ser implantado.

O portal de notícias Universo On-line (UOL, 2012) publicou em notícia do dia 16 de setembro de 2012 o encerramento da greve dos docentes das universidades federais brasileiras após quatro meses de duração. A greve teve início em 17 de maio de 2012 e contou com a adesão de 58 das 59 universidades federais brasileiras (a única a não aderir foi a Universidade Federal do Rio Grande do Norte) (MARCELO-BADARÓ, 2013; UOL, 2012).

Segundo Iasi (2012), a expansão das universidades realizada pelo governo de Dilma não foi acompanhada pelo investimento nos recursos necessários, gerando superlotação de salas de aula e pressões pelo aumento de carga horária prejudicando o desenvolvimento de atividades de pesquisa e de extensão, precariedade de instalações e déficit de professores, o que, juntamente com a atitude desrespeitosa dos agentes do MEC que, desde 2011, vinham protelando as negociações da proposta de revisão de carreira do Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Educação Superior (ANDES), completaram o cenário de sucateamento das universidades públicas que motivou a paralisação das atividades de docentes e técnicos administrativos em educação das universidades federais.

Este cenário de precarização do trabalho docente nas instituições federais de educação superior colocou os professores como a pior categoria, dentre as que evoluem a execução de atividades similares e com mesmo grau de exigência de titulação (mestrado e doutorado), entre todo o serviço público federal (IASI, 2012). Conforme IASI (2012), em termos de salários nominais, os professores universitários recebiam, em 1998, R\$3.388,31, enquanto os

pesquisadores do IPEA recebiam R\$3.128,20 e os profissionais do MCTI, R\$2.632,36. Contudo, em 2011, as condições de salários nominais foram alteradas, de modo que os docentes passaram a receber R\$7.333,67, os pesquisadores do IPEA, R\$12.960,77 e os profissionais do MCTI, R\$10.350,68.

Marcelo-Badaró (2013) complementa ao afirmar que, para além do não cumprimento dos prazos dos reajustes salariais negociados com o MEC no ano de 2011, as motivações dessa greve se assentavam no fato de que a expansão física das universidades federais nesse período foi bastante limitada, resultando em salas de aula superlotadas, falta de bibliotecas, laboratórios e outras instalações essenciais, em grau de precariedade tão grave que muitos dos novos *campi* universitários funcionavam em *containers* metálicos e prédios adaptados.

Um exemplo da precariedade desses novos *campi* foi o *campus* avançado da UNIFAL em Varginha-MG, inicialmente instalado no prédio de um antigo laticínio que, segundo Souza (2013), apesar de ter sofrido adaptações para receber os estudantes, TAEs e docentes, implicou diversas dificuldades para o início das atividades acadêmicas. Dentre essas, o autor destaca: salas lotadas com 150 a 165 estudantes por turma, demandando o uso de equipamentos de som para a realização de aulas expositivas; salas de aula com teto de zinco, que não ofereciam qualquer conforto térmico em dias quentes ou condições de realização de aula em dias de chuva, em razão do barulho causado; insuficiência de instalações como quadros, biblioteca, laboratório de informática, sala de TAEs e professores e de infraestrutura para acesso à internet.

Nesse sentido, os autores apontam que a greve de 2012 representou a demonstração de que a alegada “crise” das universidades públicas brasileiras possui a intenção clara de destruir o seu caráter público, transformando a educação superior em mercadoria, a fim de adaptar as universidades públicas à lógica capitalista e aos interesses dos agentes do mercado, distanciando-a dos interesses das classes trabalhadoras (IASI, 2012; MARCELO-BADARÓ, 2013).

Na análise de Marcelo-Badaró (2013), a saída da greve em setembro de 2012 foi marcada pela dificuldade de negociação com o governo, que se refletiu no Projeto de Lei (PL) nº4.368/2012, que garantia reajuste real (ou seja, acima da inflação) apenas aos níveis superiores da carreira docente, aos quais apenas pequena parcela dos docentes acabava tendo acesso (na época, para chegar ao topo da carreira como “professor titular”, o docente deveria passar por novo concurso público, caso o mesmo fosse aberto).

O PL 4.368/2012, segundo Marcelo-Badaró (2013, p. 133), foi assinado pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) como “um simulacro de acordo com a Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES), entidade criada e alimentada pelo próprio governo” que, segundo o autor, atuou desrespeitando a totalidade das bases, visto que mesmo os docentes que o PROIFES alegava representar haviam rejeitado o acordo sugerido no referido PL. Com isso, apesar da rejeição dos docentes ao referido projeto, o PL 4.368/2012 acabou sendo aprovado sem maiores modificações em seu texto, apesar da pressão exercida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) por meio de cobrança de posição aos parlamentares e realização de audiências públicas.

O contexto da greve de 2012, como observa Marcelo-Badaró (2013), indicou que a receita dos planos de austeridade do governo Dilma se pautava na mesma lógica de retirada de direitos sociais e arrocho sobre o funcionalismo público e sobre os trabalhadores, em geral, como já observado em governos anteriores. Dentro desta perspectiva austera adotada para a educação superior pública no primeiro governo Dilma, Ferreira, S. (2012) destaca a prioridade conferida à pretensa necessidade de mudança de finalidade das universidades públicas, que deveriam formar profissionais qualificados para o mercado e para o empreendedorismo, gerando conhecimentos e tecnologias em favor do capital.

Essa orientação privatista frente à educação superior pública é confirmada pelos dados do censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), no ano de 2013, segundo os quais o país contava, no referido ano, com 2.391 instituições de ensino superior, dentre as quais, 87,4% eram privadas e 12,6% eram públicas. Assim, conforme o INEP (2015), ao longo do período analisado (de 2010 até o ano de 2013), a proporção entre instituições de ensino superior privadas e públicas se manteve estável, existindo sete organizações da categoria privada para cada organização pública.

A legislação criada pelos agentes do governo Dilma nesse período reforça o caráter privatistas das políticas públicas criadas nesse contexto para a educação superior. De acordo com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES, 2013), a presidenta Dilma sancionou em 11 de novembro de 2013 a Lei nº 12.881/2013, a partir da qual as instituições comunitárias de ensino superior (logo, organizações privadas tidas como de “interesse público”), aos moldes da noção de OS, proposta na época do governo de FHC, passaram a estabelecer parcerias com o governo federal pelas quais se tornaram aptas a receber transferências diretas de recursos públicos, bem como participar de editais públicos de fomento à pesquisa e extensão que antes eram exclusivos às instituições públicas. Outra medida tomada a partir dessa lei foi a possibilidade de que essas instituições privadas passassem a captar recursos para manutenção de hospitais e demais instituições das quais eram mantenedoras.

A pós-graduação também foi alvo de investidas privatistas nesses governos, a exemplo da aprovação pela Câmara dos Deputados, no dia 21 de outubro de 2015, da PEC 395/14, que alterou o Artigo 206 da Constituição Federal Brasileira de 1988, segundo o qual era proibida a cobrança de mensalidades em cursos de estabelecimentos oficiais, permitindo o fim da

gratuidade de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização), mestrados profissionais e cursos de extensão (BRASIL, 2015b).

Em 8 de janeiro de 2016, a presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 13.243 (baseada no Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 77/2015), promulgada em 11 de janeiro de 2016 e que instituiu o novo código de Ciência e Tecnologia brasileiro, mediante o qual, segundo Rauén (2016), avançou-se quanto à legislação anterior, a Lei nº 10.973/2004, na promoção de parcerias entre instituições de ciência e tecnologia (dentre os quais se destacam os institutos públicos de pesquisa e as universidades públicas) com empresas privadas. Segundo a autora, a nova lei possibilitou “um ambiente mais seguro e estimulante para a inovação no Brasil” ao possibilitar medidas, entre outras, como a formalização de instituições de pesquisa privadas, a possibilidade que as fundações privadas de amparo à pesquisa das universidades públicas possam ser consideradas instituições de ciência e tecnologia ou núcleos de inovação tecnológica, diminuiu entraves para importação de insumos para pesquisa, a formalização de bolsas de estímulo à inovação e possibilitou o uso de laboratórios públicos por empresas (RAUEN, 2016, p. 24).

Entretanto, como sugerido com base em Leher (2004), estas PPPs promovidas por essa proposta de inovação tecnológica colaboram na redefinição do papel do Estado na realização da educação superior enquanto direito público, ampliando a esfera privada em detrimento da pública. Conforme expõe o autor, esse tipo de iniciativa colabora para a corrosão das fronteiras entre o público e o privado, convertendo a educação superior pública em mercadoria e a universidade em uma instituição subordinada aos interesses dos agentes do mercado. Para Leher (2004), o avanço privatista sobre a autonomia científica das universidades públicas colabora para o silenciamento da comunidade universitária, que deveria ser o espaço da crítica e da reflexão. Como Santos (2010, p. 32) reitera: “a liberdade acadêmica é vista como um obstáculo à

empresarialização da universidade e à responsabilização da universidade ante as empresas que pretendem os seus serviços”. Complementando essa visão, nas palavras de Trindade (2000, p. 126):

Na sociedade moderna seria ingênuo acreditar que o sistema científico se organiza e se desenvolve de forma autônoma. O ideal da auto-organização da ciência confronta-se quotidianamente com as injunções das políticas científicas dos governos e pelo alto custo de sua realização. O fulcro do problema é que hoje não se pode falar de ciência em abstrato, mas do que os homens fazem em nome dela, por seu intermédio ou visando a seu desenvolvimento. E na medida em que a ciência também está submetida ao jogo do poder, corre o risco de se transformar num instrumento dos interesses econômicos e políticos. As políticas científicas que se generalizam em todos os países não colocam, em última instância, nas mãos do Estado ou de empresas multinacionais a definição das prioridades estratégicas e a alocação dos recursos financeiros que estabelecem os parâmetros da pesquisa científica e tecnológica? Torna-se, pois, imperioso introduzir a questão da ética, seja sob a forma de uma ética do pesquisador e da própria comunidade científica em todos os seus ramos a propósito da ciência, de sua utilização e de sua responsabilidade social.

Como sugere Bechi (2011), a autonomia universitária e sua credibilidade só poderão ser reconquistadas, frente ao atual estado de expansão e de privatização da educação superior, com a valorização do desenvolvimento intelectual e moral dos indivíduos, para a qual o autor vislumbra dois caminhos: a intensificação no investimento em pesquisa e a valorização das disciplinas de formação humana e social. Para que o primeiro caminho seja trilhado, Bechi (2011) julga necessário o envolvimento de docentes e discentes em pesquisas, que, para o autor, constitui antídoto contra a fragmentação do conhecimento e favorece a participação ativa na produção cultural e científica da comunidade acadêmica e da sociedade. Já para que o segundo caminho seja seguido, considera essencial o reconhecimento de que as disciplinas de formação humana e social propiciem a reflexão sobre a condição humana e a relação entre as

pessoas e seu mundo, bem como colabora para a formação ética dos estudantes, que poderão se tornar profissionais com comprometimento social (BECHI, 2011).

De acordo com Cunha (1993), o ensino nas universidades, ao se orientar para a formação de profissionais, enfrenta uma tensão entre os empregadores, orientados pela lógica da produção de bens e serviços e os docentes, regidos pela lógica da produção de conhecimento científico. Conforme o autor, resulta daí uma dicotomia de difícil solução, visto que a orientação dos docentes encontra resistência não só por parte dos empregadores, mas também dos próprios discentes, posto que ambos se interessam pela aplicação imediata e direta dos conhecimentos oferecidos pelas universidades no cotidiano empresarial.

Dessa forma, apesar de na contemporaneidade, o mercado ter sido o motor e o destinatário da produção acadêmica, ele contribui também para o enfraquecimento das universidades, na medida em que tem favorecido a fuga de recursos públicos das universidades públicas às instituições privadas de ensino superior, o pagamento de baixos salários a docentes universitários, causando a busca por outras carreiras ou a atuação em outros países e a compra, nas universidades latino-americanas, de pacotes tecnológicos provenientes de pesquisas de empresas multinacionais ou universidades de países mais ricos, em que há maior incentivo e subsídio à pesquisa (CUNHA, 1993).

Embora aponte para tais consequências da influência do mercado nas universidades latino-americanas, Cunha (1993) acredita ser possível que tais instituições possam se inserir no mercado sem prejuízo para sua autonomia, desde que possam determinar quando, como e para que realizarão dessa inserção. Para isso, Cunha (1993) enxerga que, a fim de que se mantenham fiéis a seus princípios, as universidades latino-americanas não podem deixar também de atuarem contra o mercado, cujos mecanismos tão celebrados na globalização

hegemonizada resultam na reprodução eficaz da dominação e da miséria nos países da região.

Todavia, a proposta de Cunha (1993) não se apresenta como de fácil implementação, encontrando obstáculos pela disputa de interesses que caracteriza a realidade social fragmentada do Brasil e demais países da América Latina. Analisando a educação superior brasileira nas últimas décadas, Silva Júnior e Catani (2013) apontam para uma divisão social rígida que destina a educação voltada à pesquisa aplicada e ao saber científico às classes mais abastadas e dirige uma educação de cunho profissionalizante, voltada para o atendimento de demandas imediatas do mercado para as classes subalternas. Nesses termos, como Fernandes (1984, p. 12-13) sintetiza:

As fronteiras e os limites de uma instituição-chave estão sempre no fator humano. Não se pode ter uma universidade rica em um mundo pobre ou uma universidade revolucionária numa sociedade conservadora. O grau de riqueza, de avanço e de autonomia cultural em uma sociedade nacional delimitam o grau de efervescência e de dinamismo inventivo de uma universidade. Contudo, esse condicionamento não é absoluto. Ele é de grau, isto é, possui caráter relativo. Com recursos reduzidos, um punhado de professores, de estudantes e de funcionários podem produzir uma universidade criadora; basta que eles sejam inspirados por um “idealismo universitário” que “mova montanhas”. Os ingredientes de uma situação humana dessa natureza são institucionais e históricos. É preciso um empenho profundo na autonomização cultural, uma visão clara e firme de que a “revolução pelo conhecimento e pela educação” exige que se articule investigação científica criadora, invenção tecnológica, filosófica, pedagógica, literária e linguística com processos substantivos de mudança econômica, cultural e política. A universidade não constitui uma instituição isolada. Ela é parte dos processos globais de organização e de transformação da sociedade. Se os que militam nos quadros humanos da universidade perderem isso de vista, correm o risco de serem segregados e de deixarem, em consequência, a condução da vida cultural nas mãos daqueles que veem a mudança cultural como uma ameaça política intolerável.



Assim Catani (2008) apresenta, em sua concepção, que cabe aos docentes e demais profissionais universitários (aos quais incluímos, também, os discentes e toda sociedade) lutarem pela intensa valorização das universidades enquanto espaços públicos voltados à educação superior laica, gratuita e de excelência, visto que, como Fernandes (1984) sugere, a solução aos processos de privatização das universidades públicas brasileiras e a mercantilização da educação superior para a mudança social necessária em uma nação dependente como a brasileira não corresponde a uma tarefa que possa ser cumprida apenas a partir e no interior da universidade. A crise da universidade pública brasileira, nesse sentido, antes de conjuntural, mostra-se como estrutural, tal como Silva Júnior e Spears (2012) discutem.

Para Silva Júnior e Spears (2012), as especificidades do capitalismo brasileiro, caracterizado, entre outros fatores, pelas disparidades sociais e regionais do país, colaboram para a análise crítica do processo em curso na educação superior, que tem referendado a divisão de classes brasileiras, destinando às classes dominantes a pesquisa aplicada e o saber científico e relegando às classes menos abastadas à educação superior de caráter profissionalizante, atendendo a demandas imediatas de agentes do mercado de trabalho. Nesse último ponto, os autores sinalizam o FIES, o PROUNI, os mestrados e doutorados profissionalizantes (SILVA JÚNIOR; SPEARS, 2012). Embora o termo “doutorado profissionalizante” possa causar espanto, segundo Silveira e Pinto (2005), esta nova modalidade de doutorado já vem sendo discutida no cenário da pós-graduação brasileira.

Ademais, outra mudança no cenário da educação superior brasileira também atendendo às reivindicações de empresários e às recomendações de organismos internacionais foi a tentativa de transferir a pasta da educação ao MCTI, ilustrando como o desemprego tem sido tratado como problema conjuntural e não estrutural da realidade brasileira, legitimando discursos que,

apesar de sua aparência transformadora, são essencialmente conservadores do *status quo*, uma vez que o entendem como fruto de uma suposta necessidade de formação “mais técnica” e não como uma necessidade para a exploração da força de trabalho (SILVA JÚNIOR; SPEARS, 2012).

Dessa forma, a universidade pública brasileira, enquanto espaço estratégico para a construção social, tem sofrido influência direta de interesses mercadológicos, mostrando como o capital financeiro mundial tem conseguido submeter o Brasil à condição de economia dependente (SILVA JÚNIOR; SPEARS, 2012). Silva (2001) concorda com essa visão de ingerência dos interesses de agentes do mercado nas universidades públicas ao apontar que nelas, a eficiência organizacional se implantou de maneira definitiva como condição almejada.

Entretanto, o autor critica essa visão de que todas as dificuldades enfrentadas nas universidades públicas sejam problemas de gestão, dado que estas organizações são mais complexas que as universidades privadas, uma vez que precisam atender a expectativas de atuação mais amplas (SILVA, 2001), pois não são empresas, mas instituições importantes ao desenvolvimento científico, cultural, social, econômico e político do país. Todavia, como Silva (2001, p. 296) apresenta:

A aplicação do modelo privatista a instituições que, pelo menos em tese, se caracterizam pela prioridade dos aspectos intelectuais e acadêmicos, gera as contradições que existem atualmente, mascaradas pela progressiva adaptação do trabalho intelectual e acadêmico às novas exigências, o que passou a ser visto como condição de sobrevivência acadêmica e por isso foi introjetada por grande parcela do corpo docente, a ponto de se tornar a cada dia algo mais “natural”, mais “racional” e mais “sensato”.

### **2.2.6 Considerações finais sobre a trajetória das universidades públicas brasileiras**

Como buscamos apresentar ao longo deste capítulo, o embate de forças políticas brasileiras dotadas de interesses antagônicos nos ajudam a compreender as políticas públicas e reformas universitárias que antecederam os governos Dilma, caracterizados, em relação à educação superior pública, como voltados ao incentivo do empreendedorismo, ao atendimento dos interesses dos agentes do mercado e, em consequência, favoráveis à adoção do discurso empresarial da sustentabilidade nas universidades públicas brasileiras. Ou seja, como Silva (2001) sugere, é necessário questionar o *status* de pretensa racionalidade, sensatez e naturalidade de propostas como a da implantação da sustentabilidade nas universidades públicas brasileiras, como tem se apresentado em textos do MEC.

A partir da naturalização do discurso empresarial na educação superior pública, as universidades públicas brasileiras, como Leher (2003) observa, estão sendo deslocadas da esfera pública para a privada por meio da política de autonomia em seu sentido liberal, entendida como distanciamento em relação ao Estado. Como Iasi (2012) e Marcelo-Badaró (2013) salientam, a alegada “crise” das universidades públicas brasileiras é um projeto nacional que vem se desenvolvendo ao longo da história do país e não uma mera questão conjuntural ou de inadequação de papel da universidade diante de “novos desafios” apresentados pelo mercado. Essa “crise” da universidade brasileira, como apresentamos, tem sido construída ao longo da história brasileira, buscando atender aos interesses de agentes do mercado, com o objetivo de destruir o caráter público da universidade brasileira (IASI, 2012; MARCELO-BADARÓ, 2013).

Conforme discutiremos a partir da próxima seção, a política de sustentabilidade nas universidades públicas brasileiras, nos moldes como se

apresenta na proposta do MEC, tem se dado nesse sentido, com a finalidade de acobertar cortes orçamentários na educação superior sob a aparência de um discurso ambientalmente correto. É nesse contexto dos governos Dilma, portanto, que surge a Portaria nº 370/2015 do MEC, voltada à imposição da sustentabilidade como requisito às universidades públicas brasileiras, conceito que abordaremos no próximo capítulo, no qual passamos a discutir a origem e a transformação de sentido (relexicalização) que se tem imprimido à noção de sustentabilidade.

### **3 A SUSTENTABILIDADE COMO CONCEITO ECOLÓGICO E EMPRESARIAL E SUA INFLUÊNCIA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E NAS UNIVERSIDADES**

Os problemas ambientais relacionados à chamada “crise ambiental” atual revelam que as ações humanas sobre o meio ambiente têm sido responsáveis por impactos cada vez mais graves e complexos, não se restringindo apenas aos danos ambientais, mas correspondendo também ao agravamento de problemas sociais que aumentam a distância entre os países ricos e pobres (JACOBI, 1999).

Neste capítulo, buscamos tratar da sustentabilidade apontando a origem e trajetória deste conceito, bem como suas críticas e usos em organizações e nas universidades, a fim de apresentarmos elementos que colaborem para a nossa compreensão de tal conceito e as razões que o levaram a se deslocar da discussão ecológica inicial para hoje ser defendido como requisito a ser seguido dentro das universidades.

#### **3.1 Origem e trajetória do conceito de sustentabilidade**

Embora boa parte da literatura atribua a origem do conceito de “sustentabilidade” às reuniões realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) a partir de 1970, como um desdobramento da noção de desenvolvimento sustentável, Boff (2014) confere à sustentabilidade um princípio anterior, aliado a práticas de Silvicultura (cultivo de árvores florestais) realizadas desde 1560, na província da Saxônia, na Alemanha. De acordo com Boff (2014), o uso intensivo de madeira para a construção de barcos e fundição de metais nesse período, marcado pelo mercantilismo, gerou preocupações na região para o uso racional das florestas, permitindo sua regeneração, o que deu origem ao termo alemão “*Nachhaltigkeit*” (“Sustentabilidade”).

Todavia, ainda para Boff (2014), o termo somente se tornou uma orientação estratégica nas práticas locais de silvicultura a partir de 1713, quando o Capitão Hans Carl von Carlowitz redigiu um tratado sobre a necessidade das práticas sustentáveis de manejo florestal a fim de garantir o abastecimento de carvão vegetal nas atividades de mineração. As recomendações de reflorestamento para evitar o desabastecimento futuro das minerações passaram então a ser adotadas e incentivadas pelo próprio poder público local, ganhando repercussão tamanha que fez surgir a própria ciência da Silvicultura, que popularizou o conceito de sustentabilidade, levando-o a ser citado no Relatório do Clube de Roma.

Em relação ao surgimento do referido relatório, diversos autores destacam que ele deu origem ao conceito de desenvolvimento sustentável, nos anos de 1970, como resultado de um esforço de estudiosos do desenvolvimento para encontrar uma via alternativa em relação às abordagens de desenvolvimento econômico mais usuais: a chamada de abordagem desenvolvimentista, que o define como equivale ao crescimento econômico e a abordagem dos chamados “zeristas” ou, de modo pejorativo, “neomalthusianos”, que defendiam crescimento econômico equivalente a zero, dados os limites dos recursos ambientais cuja exploração predatória levaria à catástrofe, tendência essa consolidada por um relatório elaborado por um casal de cientistas do *Michigan Institute of Technology* (MIT), pertencente ao chamado “Clube de Roma”, um grupo de intelectuais criado em Roma, em 1968, para o debate de questões de interesse mundial (CASTRO, 2004; CLUBE DE ROMA, 2015; NASCIMENTO, 2012; ROMEIRO, 2012).

Considerando essa controvérsia ocorreu, em Estocolmo, no ano de 1972, a primeira Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente, em que o chamado Relatório do Clube de Roma foi alvo de críticas, dado o contexto de forte crescimento econômico de diversos países, impulsionado pela recuperação

de potências mundiais no pós-guerra, pela ascensão dos chamados Tigres Asiáticos (Cingapura, Coreia do Sul, Hong Kong e Taiwan) e pelo crescimento de países como o Brasil, em decorrência da ditadura civil e militar e do chamado “milagre econômico” brasileiro (ROMEIRO, 2012).

Com a rejeição da proposta zerista, surgiu a proposta vista como conciliadora do ecodesenvolvimentismo, segundo o qual seria possível manter o crescimento econômico, em longo prazo (daí a ideia de que o desenvolvimento pode ser sustentado, ou seja, ser mantido ao longo do tempo) acompanhado do respeito ao meio ambiente e das condições sociais, visando à distribuição de renda (ROMEIRO, 2012). Todavia, como esta primeira conferência alcançou resultados pouco significativos na contenção do processo de degradação do meio ambiente, em 1987, a então primeira ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland foi escolhida pelo secretário-geral das Nações Unidas para coordenar uma comissão independente de estudos da crise ambiental (CASTRO, 2004; NASCIMENTO, 2012; VIZEU; MENEGUETTI; SEIFERT, 2012).

Desta comissão, resultou o chamado relatório Brundtland, em que o termo “desenvolvimento sustentável” foi utilizado pela primeira vez (CASTRO, 2004; NASCIMENTO, 2012; VIZEU; MENEGUETTI; SEIFERT, 2012), representando a forma de desenvolvimento capaz de atender às necessidades do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações em também suprirem suas necessidades (CASTRO, 2004; MULLINS, 2002; NASCIMENTO, 2012; VIZEU; MENEGUETTI; SEIFERT, 2012). De acordo com Mullins (2002) esta é a definição de desenvolvimento sustentável mais amplamente aceita no meio acadêmico e, por esta razão, a mais conhecida e recorrente.

Jacobi (1999) oferece uma visão positiva, no que diz respeito à noção de desenvolvimento sustentável deste relatório, ao apresentar que, em sua concepção, trata-se de uma estratégia para que a sociedade busque sua

viabilidade econômica e ecológica. Para este autor, a sustentabilidade implica na articulação imbricada entre qualidade de vida, equilíbrio ambiental e justiça social, associados com a garantia da manutenção institucional, financeira e econômica. Assim, embora reconheça a relação entre o atual sistema econômico com a exploração desmedida dos recursos naturais, o autor parece não enxergar problemas na conciliação entre este e a sustentabilidade, uma vez que esta última preveria a interlocução entre diferentes atores sociais, a fim de se constituírem novos valores éticos para o desenvolvimento, reconhecendo os limites dos recursos naturais assim como a existência das dimensões culturais e sociopolítica no diálogo entre os atores.

Por outro lado, existem críticas à proposta de desenvolvimento sustentável e à ideia de sustentabilidade a ela subjacente, tal como se apresenta no Relatório Brundtland. Mesmo a definição mais amplamente adotada em todo o planeta, que se encontra presente no Relatório Brundtland, carece de maior aprofundamento teórico, segundo Baroni (1992), uma vez que a autora observa que essa concepção de desenvolvimento sustentável não especifica o que entende por qualidade de vida (que pode significar para alguns o acesso a um carro esportivo de luxo para cada cidadão do globo terrestre), nem o que se define como a capacidade de sustentação da vida humana oferecida pelos ecossistemas, dada a inexistência de mensurações acuradas a este respeito. Com essas indefinições, segundo a autora, o conceito de desenvolvimento sustentável acaba sendo utilizado por agentes dotados de interesses diversos e, por vezes, contrastantes, como se houvesse um objetivo comum entre eles, o que não é verdadeiro, visto que as ambiguidades do termo acabam servindo para camuflar as disputas sociais e econômicas em curso a respeito dos usos dos recursos naturais. Assim, com base em Baroni (1992), podemos perceber um caráter ideológico da noção de desenvolvimento sustentável.



Como Baroni (1992) sintetiza, nas diversas publicações acadêmicas sobre sustentabilidade, o conceito é, por vezes, tomado como sinônimo de desenvolvimento sustentável o que, para a autora, trata-se de uma incompreensão teórica. Segundo Baroni (1992), enquanto a sustentabilidade, em termos ecológicos, refere-se à capacidade de reprodução dos recursos ambientais a fim de evitar o seu esgotamento, o desenvolvimento sustentável acaba assumindo duas perspectivas prevaletentes (em ambas, a noção de desenvolvimento surge como equivalente ao crescimento econômico): a primeira se caracteriza pela aceitação de que o crescimento econômico deve ser limitado a fim de preservação do meio ambiente, enquanto a segunda, é marcada pela busca de uma nova forma de crescimento econômico, buscando-se aliar a ele questões como o alívio à pobreza e a elevação da qualidade de vida nas sociedades. Como a autora sugere a partir de sua crítica, estas indefinições conceituais acerca da noção de sustentabilidade e desenvolvimento sustentável acabam permitindo o seu uso por instituições cujas preocupações ecológicas seriam, a princípio, inconciliáveis.

À parte da falta de consenso quanto à origem do termo “sustentabilidade”, esse assunto continuou a orientar novas conferências mundiais a respeito do tema da crise ambiental. Como Romeiro (2012) nota, vinte anos após a primeira conferência ocorreu a II Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente, em 1992, no Rio de Janeiro, que ficou conhecida como Rio 92 e foi realizada no mesmo ano em que o Clube de Roma apresentou uma atualização de seu relatório, apontando, dentre outros fatores, que o progresso técnico, indicado pelos ecodesenvolvimentistas como solução ao uso racional de recursos naturais não havia impedido o avanço da poluição e da degradação ambiental.

Explicando a visão de sustentabilidade presente na análise ecodesenvolvimentista, Cavalcanti (2012) apresenta que o desenvolvimento

sustentável é entendido como aquele que consegue durar, tendo em vista que a base de sustentação do desenvolvimento é o ecossistema ou natureza, do qual depende toda ação humana. O autor distingue os conceitos de desenvolvimento (entendido como mudança, transformação e progresso) de crescimento, visto como elevação quantitativa da escala física de produção.

Deste modo, Cavalcanti (2012) argumenta que, pela lógica da natureza, não é possível buscar o crescimento sustentável, dado o limite de recursos naturais disponíveis, fazendo com que a busca por ele seja sempre ação predatória à natureza. Porém, para Cavalcanti (2012), é possível tratar de desenvolvimento sustentável, pela busca de transformações que respeitem o ecossistema. Para Cavalcanti (2012), o tratamento conferido pela visão clássica de sistema econômico o isola da natureza, como se fosse independente dela e não tivesse em seus recursos naturais um fator limitante. Quando se considera a natureza nessa linha de raciocínio, segundo Cavalcanti (2012), ela aparece como externalidade, como fator externo e alheio ao sistema, mero acessório ou fardo, espaço do qual se retira o que é necessário à lógica econômica e se atira toda forma de resíduo indesejado.

Durante a Rio 92, como Guimarães e Fontoura (2012) apresentam, foi constatado que as ações concretas dos países não avançaram como desejado em relação aos compromissos firmados na conferência anterior, citando como exemplo a proposta de que os países desenvolvidos destinassem 0,7% de seu Produto Interno Bruto - PIB à ajuda internacional que fora descumprida, já que esses países reverteram apenas a metade disso para essa finalidade. Em relatório de 2011 do Programa das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente a respeito da chamada Economia Verde, como Romeiro (2012) aponta, houve um reforço do discurso ecodesenvolvimentista, visto que, para a Economia Verde, os riscos ambientais passam a ser vistos como estimáveis, sendo possível o cálculo da relação de custos-benefícios da adoção de determinadas políticas ambientais,

bem como os problemas ambientais passam a ser vistos como decorrentes da alocação ineficiente de recursos de produção, representando falhas do mercado.

A respeito da Economia Verde, Misoczky e Böhm (2012) explicam que resultou do processo de financeirização da natureza, pelo qual, basicamente, os recursos naturais são vistos como passíveis de monetização e, por conseguinte, os bens e serviços prestados pela natureza passaram a mercadorias, criando-se novos mercados às empresas, como o mercado de carbono que, como apontam os autores, colocou-se apenas como nova área de atuação capitalista e não como a solução concreta para problemas ambientais e sociais. Além disso, como Sartore (2012) esclarece, as práticas voltadas à sustentabilidade acabaram compondo os chamados investimentos socialmente responsáveis que colaboraram para a valorização do preço de ações de empresas nas Bolsas de Valores, o que indica que o engajamento da iniciativa privada nesse tipo de discurso se justifica, sobretudo, por interesses de caráter financeiro.

Vinte anos após a Rio 92, portanto, em 2012, também no Rio de Janeiro, ocorreu a conferência Rio +20 que, segundo Guimarães e Fontoura (2012) tratou especialmente dos seguintes temas: segurança alimentar, insuficiência do PIB como indicador de riqueza e de desenvolvimento dos países, a credibilidade científica enquanto legitimadora de práticas com vistas à sustentabilidade, a Economia Verde e a importância do setor privado para o desenvolvimento sustentável. Neste último ponto, cabe ressaltar a contribuição de Rampazo, Ichikawa e Carrieri (2014) ao apontar para o fato de que a crescente participação de organizações não ambientais e do setor privado em conferências ambientais como as promovidas pelas Nações Unidas tem colaborado para sua interferência nas normas, procedimentos e regras que regulam a proteção ambiental no mundo inteiro. Essa prática, aliada à ação por meio de *lobby*, segundo os autores, demonstra a inserção cada vez maior das empresas nas discussões ambientais e seus desdobramentos práticos.

Além dessa ação de interferência e colonização do discurso ambientalista que as empresas têm realizado em conferências sobre o tema, como Rampazo, Ichikawa e Carrieri (2014) destacam, outra forma de apropriação e colonização de práticas discursivas e, por relação dialética, práticas sociais, encontram-se no discurso da Economia Verde. Esta foi apontada nas discussões da Rio +20 como ferramenta e instrumento para o desenvolvimento sustentável, tornando-se o discurso de maior repercussão no evento e fazendo com que outros temas, como a saúde humana, a energia, as florestas e a biodiversidade ficassem em segundo plano (GUIMARÃES; FONTOURA, 2012).

Assim, temos que a ideia de uma forma de desenvolvimento capaz de se sustentar Da maior parte das publicações sobre o tema, originou o termo sustentabilidade, dessa maneira, abrem-se duas possibilidades de lexicalização: por um lado, pode adquirir sentido de manutenção, preservação, como aparece no discurso da ecologia e da biologia, mas, por outro, pode apresentar o sentido de ser mantido, da capacidade de se autossustentar em termos financeiros, gerando receitas que garantam a continuidade de atividades empresariais (MISOCZSKY; BÖHM, 2012; SILVA; REIS; AMÂNCIO, 2012).

Nesse sentido, Nascimento (2012) indica duas origens para o termo sustentabilidade: a primeira é a biologia que, por meio dos estudos em ecologia estabeleceu essa noção como referente à capacidade de resiliência, ou seja, de recuperação e de reprodução dos ecossistemas. Já a segunda origem, se encontra na economia, ao definir que o padrão de produção e consumo o qual se encontra em expansão em todo o planeta não tem condições de perdurar.

A sustentabilidade, conforme Nascimento (2012) ganha expressividade, portanto, enquanto adjetivo conferido ao processo de desenvolvimento, resultante da percepção de que o planeta atravessa uma crise ambiental. O autor destaca a existência de três dimensões da sustentabilidade: econômica, ambiental

e social, que foram construídas a partir da perspectiva chamada “*Triple Bottom Line*”, desenvolvida pelo consultor britânico John Elkington em meados de 1990 (ELKINGTON, 1997 citado por VIZEU; MENEGUETTI; SEIFERT, 2012). Nesse mesmo sentido, Romeiro (2012) enfatiza que, para que uma proposta de desenvolvimento possa ser vista como sustentável, é necessário que seja socialmente desejável, economicamente eficiente (ou sustentável) e ecologicamente equilibrado (ou prudente).

Na dimensão ambiental da sustentabilidade, a mais aludida em geral, supõe-se a necessidade de compatibilidade entre o modelo de produção e consumo com a base material da economia, a natureza, reconhecendo o direito das gerações futuras em receberem um ambiente limpo que lhes garanta a viabilidade de sua qualidade de vida (FREITAS, 2011; NASCIMENTO, 2012). Nessa dimensão, como Nascimento (2012) aponta, a sustentabilidade consiste em produzir e consumir de forma a garantir o processo de resiliência do ecossistema.

Já na dimensão econômica, a sustentabilidade pressupõe o aumento da eficiência da produção e do consumo, articulado à economia crescente dos recursos naturais, o que não proíbe o uso de matrizes energéticas com base em fontes não renováveis, como combustíveis fósseis, nem coloca em discussão a má distribuição de recursos naturais como a água e outros minerais, mas propõe a busca por maior equilíbrio entre eficiência e equidade, por meio de políticas econômicas sustentáveis que garantam uma renda básica às populações mais empobrecidas, vistas como mais demandantes de recursos naturais (FREITAS, 2011; NASCIMENTO, 2012). A ecoeficiência, portanto, como destaca Nascimento (2012), coloca-se dentro dessa dimensão, já que promove a inovação tecnológica contínua para buscar a substituição de combustíveis fósseis.

Na terceira dimensão, a social, como explicam Freitas (2011) e Nascimento (2012), a sustentabilidade consiste em que todas as pessoas tenham um mínimo necessário para garantir uma vida digna e que não haja apropriação de recursos naturais e energéticos em prejuízo à coletividade, vista como integrada como um todo entre si e com a natureza.

Contudo, tanto Freitas (2011) quanto Nascimento (2012) apresentam críticas a esta visão das dimensões da noção de sustentabilidade. Freitas (2011) sugere a necessidade de revisão do sistema econômico então atribuído à tecnologia caráter redentor, mostrando-se cético a iniciativas que simplesmente se embasam na produção de tecnologias menos poluidoras, além de considerar que a sustentabilidade é, sobretudo, um princípio jurídico. Daí Freitas (2011) sugerir a sustentabilidade como de natureza pluridimensional, acrescentando às dimensões do tripé social, ambiental e econômico, considerações éticas e jurídico-políticas.

A dimensão ética, para Freitas (2011), implica no reconhecimento de que todos os seres vivos do planeta Terra estão interligados entre si, de maneira natural e intersubjetiva, de modo que o fim das desigualdades sociais se torne eixo central das preocupações em sustentabilidade em lugar da ganância e do consumo exacerbados, que transformam outras vidas do planeta em meras mercadorias. Já na dimensão jurídico-política, o autor sugere a sustentabilidade como um direito fundamental dos cidadãos, entendendo-a como princípio constitucional capaz de sintetizar o respeito universal às diversas dimensões que compõem uma vida digna e de qualidade (como o acesso à informação, à saúde, à educação, à alimentação, à renda digna e à segurança, por exemplo). Freitas (2011) reforça, ainda, as dimensões da sustentabilidade e esclarece que elas se encontram interligadas, dada a relação entre degradação ambiental aos problemas que acometem as sociedades, como a pobreza e a criminalidade.

Nascimento (2012), por sua vez, critica a separação das dimensões de sustentabilidade no tripé das dimensões ambiental, econômica e social em razão da ausência das relações de poder como quarta dimensão, ignorando a assimetria de poder na sociedade, bem como tratando as questões ambientais sem consideração da existência de luta de classes. Ainda assim, Nascimento (2012) destaca a relevância do debate sobre sustentabilidade, posto que a crise ambiental vem se agravando e não pode ser ignorada, sob o risco de que não haja mais base para a sustentação da vida em nosso planeta.

Para além destas críticas ao tripé ambiental, social e econômico a que se refere o conceito de sustentabilidade, como Freitas (2011) observa, existe um problema mais amplo em termos do conteúdo desta noção, que negligencia a incompatibilidade do sistema econômico vigente do capitalismo como ideal de preservação ambiental presente na concepção de sustentabilidade. Seria necessária, segundo Freitas (2011), uma mudança paradigmática no atual sistema de produção com vistas a um desenvolvimento tido como sustentável, o que demandaria mais que a busca por baixos índices de emissão de carbono na produção, trabalhos decentes e seguros e a substituição da matriz energética baseada em combustíveis fósseis. Na visão do autor, está explícita que essa transformação necessita de novas formas de racionalidade e de administração.

Todavia, Freitas (2011, p. 31) enfatiza que o esvaziamento do conceito de sustentabilidade, imprimindo-lhe sentido “simplista e banal” tem se mostrado um obstáculo rumo a mudanças substantivas da sociedade. Observamos, contudo, que mais que um conceito superficial, o entendimento corrente sobre a sustentabilidade apresenta um caráter funcional ao capitalismo. Na próxima seção, apresentamos uma breve discussão a respeito dessas críticas da funcionalidade sobre conceito de sustentabilidade ao capitalismo e sobre a adoção ideológica da sustentabilidade nos discursos organizacionais.

### **3.2 Críticas ao conceito de sustentabilidade: funcionalidade ao capitalismo e usos nos discursos organizacionais**

Autores como Leff (2009) estabelecem que a discussão sobre sustentabilidade se encontra no centro da crítica à atual lógica de acumulação de capital. A desigualdade existente entre países ricos e pobres, na concepção de Leff (2009), não surgiu apenas da divisão desigual de riquezas, ligada à dependência tecnológica e diferenças de renda graças à divisão internacional do trabalho entre países (que gerou a troca desigual de mercadorias como produtos primários e bens tecnológicos entre os países em desenvolvimento e os países ricos). Leff (2009) ainda, distingue, outro fator que originou a desigualdade entre os países e que é negligenciado pelos teóricos da sustentabilidade. Esse fator corresponde à transferência de riquezas dos países em desenvolvimento aos de capitalismo central que tem ocorrido desde o início dos processos coloniais, que propiciaram a exploração dos recursos naturais e da força de trabalho existentes nos países dominados.

Nesse sentido, Leff (2009) considera que o subdesenvolvimento foi se produzindo não apenas pela transferência de excedentes econômicos dos países colonizados aos países que os dominaram, mas que a exploração das riquezas naturais e da força de trabalho dos povos nativos acabaram produzindo nas colônias um efeito acumulativo de custos ecológicos que se observam até os dias atuais, colocando assim a problemática ambiental no centro da discussão sobre o subdesenvolvimento nos países de capitalismo periférico.

Dentre os custos ecológicos acumulados pelos países colonizados nesse processo de exploração, o autor destaca a perda de diversidade biológica pela implantação dos sistemas de monocultura visando à exportação e acúmulo de capital pelos colonizadores, em substituição à rotação de culturas e diversidade de cultivares que caracterizavam os métodos tradicionais de plantio, bem como a



degradação progressiva dos solos e dos ecossistemas tropicais, que inviabilizaram a retomada e criação de alternativas produtivas nas antigas colônias (LEFF, 2009).

O autor soma, portanto, às perdas em termos de diversidade biológica, a destruição do patrimônio cultural de povos tradicionais, uma vez que a incorporação de técnicas modernas de cultivo mais intensivas no uso de capital acabaram dominando as pequenas indústrias e as formas de produção tradicionais, colaborando não só para o desaparecimento de métodos ancestrais de cultivo, mas também para o aumento da precarização do trabalho e do desemprego, tomando das comunidades sua capacidade de proverem o seu próprio sustento. Logo Leff (2009) afirma que a destruição do meio ambiente não se manifesta apenas na degradação dos ambientes físicos naturais, mas, sobretudo, na perda de qualidade de vida para todas as pessoas, seja no meio rural ou urbano.

A expansão das fronteiras agrícolas, expulsando as comunidades tradicionais das terras mais férteis e com melhores condições topográficas, que passaram a ser ocupadas pela atividade agropecuária de caráter mercantil, colaborou também, na visão de Leff (2009), ao processo de subdesenvolvimento dos países colonizados nos quais, a exemplo do que ocorreu na América Latina, a redução da área cultivável acelerou o processo de exploração da terra e degradação dos solos, produzindo a incapacidade progressiva das áreas rurais em promover o sustento das comunidades tradicionais agrícolas, que se viram forçadas a migrar para as cidades, acelerando a urbanização responsável pela miséria das periferias dos grandes centros urbanos.

Em suma, como Altvater (1999, p. 114) observa: “A natureza do planeta não é uma mercadoria livre. Está sujeita a uma restrição: quanto mais é consumida, mais sua qualidade se deteriora para todos”. Uma das principais consequências dessa ação predatória humana sobre a natureza e que tem se

tornado alvo de debate recorrente nas discussões sobre a sustentabilidade é o aquecimento global que, como apontado por Rattner (2011), é um fenômeno com impactos que vêm agravando problemas ambientais e sociais.

O aquecimento global tem sido apontado como a causa de tragédias que afetam mais os países pobres que os ricos, (RATTNER, 2011). Ainda que a existência de um processo de aquecimento global não seja vista, consensualmente como um risco à própria existência da humanidade, como Freitas (2011) destaca, trata-se de um fenômeno cujos efeitos se têm mostrado mensuráveis ao planeta, a exemplo do degelo das calotas polares e aumento do nível dos oceanos, o que o torna difícil de ser desmentido.

A respeito dos impactos do aquecimento global, embora existam previsões de que a elevação do nível dos oceanos afete também aos países mais ricos, segundo Rattner (2011), o seu impacto está sendo mais desastroso em países pobres, a exemplo do Quênia, da Etiópia e da Somália, onde a escassez de chuvas tem transformado áreas rurais em zonas áridas impróprias à agricultura familiar que, até então, garantia uma mínima subsistência às pessoas mais carentes desses países. A Revolução Verde da década de 1970, que consistiu no processo de modernização da atividade agrícola ao redor do mundo pela introdução de novas tecnologias no campo como o uso de sementes de alto rendimento adaptadas a climas estáveis e resistentes a pragas, contribuiu para a substituição, nos países mais pobres, das sementes tradicionais, que respondiam melhor aos climas locais mais quentes.

Além de causar problemas à agricultura, o aquecimento global é apontado também por Rattner (2011) como responsável pelo aumento da incidência de doenças letais em países pobres, como a malária, visto que a elevação de temperatura tem proporcionado que o mosquito transmissor dessa doença se prolifere em regiões em que o clima, antes mais ameno, não permitia sua reprodução. Ademais, também em decorrência do aquecimento global,

estima-se que até 2050, a proporção de pessoas residindo em países com escassez de água crônica passe de 8% (ou cerca de 500 milhões de pessoas) para 45% (cerca de 4 bilhões de pessoas).

Segundo Bottomore (2012) e Cattani (2009), o capitalismo ou economia de mercado é o modo de produção em que as diversas formas de capital (como o dinheiro, o crédito ou o estoque de bens, por exemplo) se concentram nas mãos de uma classe (a classe capitalista ou dominante) em detrimento das demais, de modo que sua principal característica é, em suma, a existência de desigualdades que precisam ser criadas e recriadas para que seja possível a sua sustentação. Tratar da sustentabilidade ecológica de maneira superficial, como aponta Freitas (2011), pode ser entendida como uma forma de silenciar os impactos sociais que as consequências da crise ambiental, como o aquecimento global, têm causado ao redor do planeta e sua relação direta com o próprio funcionamento do capitalismo, a exemplo da crítica que Leff (2009) e Rattner (2011) nos oferecem ao apresentar como a exploração das riquezas naturais contribui para a criação e aumento de desigualdades sociais.

Porém, nem todos os autores compartilham dessa visão crítica a respeito da sustentabilidade, apontando como seu sentido ambiental é incompatível com o sistema econômico vigente. Veiga (2014) considera a noção de sustentabilidade oposta à visão de uma catástrofe já que, para o autor, esse conceito gera esperança sobre a possibilidade de desenvolvimento aliado ao respeito ao meio ambiente, representando o avanço da humanidade e tendo em seu âmago uma visão de mundo dinâmica, na qual a transformação e a adaptação são fatores inevitáveis que só dependeriam da precaução e responsabilidade diante dos riscos das pessoas.

No mesmo sentido positivo da sustentabilidade, Freitas (2011, p. 34) reitera que ela implica referenciais de “respeito consciente e pleno à titularidade dos direitos daqueles que ainda não nasceram e à ligação de todos os seres,

acima das coisas”. Nessa perspectiva do autor, percebemos que seu posicionamento se caracteriza por sua abordagem ética e jurídico-institucional, pois aborda o meio ambiente, em sua obra, como um “direito fundamental” que as gerações futuras possuem em receberem um planeta limpo, capaz de lhes proporcionar condições a uma vida digna (FREITAS, 2011, p. 34). Desse modo, Freitas (2011) não visualiza contradição entre a ideia de sustentabilidade e a de crescimento econômico que, ao que lhe parece, seriam plenamente conciliáveis pela via da sustentabilidade de modo a criticar as concepções zeristas. Segundo Freitas (2011, p. 40-41):

[...] trata-se do princípio constitucional que determina, independentemente de regulamentação legal, com eficácia direta e imediata, a responsabilidade do Estado e da sociedade pela concretização solidária do desenvolvimento material e imaterial, socialmente inclusivo, durável e equânime, ambientalmente limpo, inovador, ético e eficiente, no intuito de assegurar, preferencialmente de modo preventivo e precavido, no presente e no futuro, o direito ao bem-estar físico, psíquico e espiritual, em consonância homeostática com o bem de todos.

Assim, percebemos que Freitas (2011) não percebe os danos ambientais como decorrentes da exploração dos recursos naturais inerentes ao capitalismo, bem como separa as esferas do Estado e da sociedade, deixando de lado, por exemplo, a atuação de agentes empresários e seus representantes dentro do Estado, a fim de dificultar a criação do próprio aparato jurídico-institucional que o autor considera importante ao avanço do paradigma da sustentabilidade na sociedade contemporânea. Por estas razões, optamos, neste estudo, aproximarmos-nos de autores que criticam a noção de desenvolvimento sustentável em sentido ambiental ou ecológico como atingível dentro dos pressupostos da economia de mercado.

Para Castro (2004), a maior crítica ao desenvolvimento sustentável, tal como ele é exposto no Relatório Brundtland, é justamente que ele não difere do

desenvolvimento capitalista, uma vez que promove o mercado como a instância de resolução dos problemas ambientais e sociais, dentro da mesma lógica de ligação entre os países centrais e periféricos do capitalismo. Em contraposição à corrente teórica dominante da teoria econômica ambiental, Castro (2004) destaca a contribuição do marxismo ecológico de autores como James O'Connor.

Castro (2004) explica que, na corrente teórica dominante da economia ambiental, o problema da escassez dos recursos naturais é visto como fator que pode ser resolvido por mecanismos de mercado, por meio da sua propriedade privada, impondo-lhes preços que busquem equilibrar o seu uso com a sua disponibilidade limitada. Por outro lado, o marxismo ecológico se baseia na concepção de que o capital utiliza e destrói as condições de produção (que incluem os recursos naturais) os quais ele não produz, de modo que provoca conflitos entre as forças de mercado e os movimentos sociais, visto que os agentes dos últimos passam a buscar fazer com que os empresários assumam e internalizem os gastos com a destruição ambiental.

Por essa abordagem, os movimentos sociais são responsáveis por forçarem, também, o Estado a buscar interferir nas forças de mercado que, segundo O'Connor (1996 citado por CASTRO, 2004), é feito tanto para atender à pressão dos movimentos sociais, para a preservação do meio ambiente quanto também para que o Estado busque prevenir as forças de mercado de se autodestruírem, prejudicando seu processo de acumulação de capital pela destruição ambiental. Entretanto, embora reconheça como importante a contribuição do marxismo ecológico, para a busca por uma sociedade ambientalmente responsável e considere relevante a sua crítica de que a sustentabilidade é incompatível com a lógica de acumulação de capital do capitalismo, Castro (2004) critica essa abordagem assinalando que, do ponto de vista materialista histórico, ela não aponta possíveis saídas, para o alcance da

sustentabilidade dos recursos naturais, sugerindo a necessidade de criação de novas perspectivas críticas.

Em suma, observamos a incompatibilidade entre a sustentabilidade, em seu sentido ecológico de preservação da natureza para as gerações futuras com a própria característica central do capitalismo, segundo Bottomore (2012) e Cattani (2009) de criação e recriação de desigualdades. No entanto, o conceito de sustentabilidade que tem permeado os discursos organizacionais se aproxima de visões positivas sobre ele, sobretudo dotando-o de sentido empresarial, transformando seu sentido em compatível e funcional ao capitalismo.

Como resultado, temos que o conceito de sustentabilidade não é único e consolidado, surgindo de maneira eclética nos estudos organizacionais (MUNCK; SOUZA, 2011), embora seu principal sentido esteja vinculado à ideia de desenvolvimento sustentável (SILVA; REIS; AMÂNCIO, 2014). O uso aparentemente irrefletido do termo sustentabilidade nas organizações, como apontado por Silva, Reis e Amâncio (2014), é objeto de crítica de Cavalcanti (2012), ao apresentar que a noção de sustentabilidade se converteu, nos dias atuais, em uma espécie de “mantra” repetido à exaustão dentro das organizações, mas despido de compromisso claro a respeito do que sua essência representa ou, em pior cenário, articulado à lógica de um sistema econômico que busca o progresso material ilimitado.

Exemplo desse uso superficial do conceito de sustentabilidade nas organizações é apresentado no trabalho de Claro, Claro e Amâncio (2008), que conduziram entrevistas com funcionários de uma empresa de saneamento e de uma fábrica de componentes automotivos, a fim de identificarem a interpretação que estas pessoas atribuíam ao termo sustentabilidade, bem como analisarem fatores que contribuíam para essa interpretação (CLARO; CLARO; AMÂNCIO, 2008). Em seus resultados, Claro, Claro e Amâncio (2008) detectam que, para a maioria dos funcionários entrevistados, o significado da sustentabilidade não era

claro, o que configurou limite para a ocorrência de práticas sustentáveis efetivas nas organizações.

Conforme os autores, a variável que mais influenciou na interpretação do que era a sustentabilidade foi a escolaridade: quanto mais elevado o grau de escolaridade, mais os funcionários tinham assimilado o conceito de desenvolvimento sustentável, que é seu sentido léxico mais comum e o propagado nos discursos organizacionais (CLARO; CLARO; AMÂNCIO, 2008; MULLINS, 2002). Isso pode sugerir que, em organizações como uma universidade, seja mais fácil disseminar a ideia da sustentabilidade que em outros tipos de organização, embora os estudos sobre o tema apontem a propagação do conceito em diversas organizações e assumindo sentidos diversos.

Dependendo do contexto em que se inserem, os discursos organizacionais podem adquirir conotações variadas a respeito da sustentabilidade, como Silva, Reis e Amâncio (2014) observaram, com o objetivo de justificar os impactos de suas diferentes atividades produtivas e buscando legitimar sua atuação junto à sociedade. A adoção de discursos de sustentabilidade nas organizações empresariais, como destacaram os autores, dá-se pela via jurídica, com o desenvolvimento de legislações ambientais que refletem, também, a maior cobrança por parte das pessoas para que as empresas se responsabilizem pelos danos ambientais e sociais que causam.

Analisando os conceitos atribuídos à sustentabilidade no discurso de oito organizações atuantes no Brasil, Silva, Reis e Amâncio (2014) identificaram que a maioria das organizações define a sustentabilidade como a permanência em longo prazo das próprias organizações, embora o conceito original, vinculado ao discurso biológico, refira-se à manutenção de recursos naturais e não de negócios. A sustentabilidade foi expressa nos relatórios dessas organizações como associada à permanência de seus negócios, atendendo aos interesses de

acionistas, reduzindo riscos, atraindo clientes e mantendo bom relacionamento com seus grupos de interesses ou *stakeholders*.

Mesmo os discursos organizacionais que apresentavam a discussão ambiental, fizeram-no, em termos de ecoeficiência e não da preservação às gerações futuras, como na proposta do conceito de sustentabilidade na ecologia, como Silva, Reis e Amâncio (2014) esclarecem. Cinco das oito empresas definiram a sustentabilidade como reponsabilidade socioambiental, entendida como o investimento em programas ou ações com esta finalidade, contudo, Silva, Reis e Amâncio (2014) comentam não existir clareza nesses discursos organizacionais a respeito dos benefícios concretos que esses investimentos ofereciam à sustentabilidade. Desse modo, a análise de Silva, Reis e Amâncio (2014) nos permite concordar com Faria (2011a), para quem a noção de sustentabilidade tem sido utilizada com fins de *marketing* institucional das organizações, buscando transmitir aos seus públicos uma imagem positiva de responsabilidade socioambiental que, na maioria das vezes, é inconsistente com suas práticas internas de exploração vinculadas às práticas tradicionais de gestão de pessoas.

Complementando essas críticas ao uso que é feito da sustentabilidade nos discursos organizacionais, Vizeu, Meneguetti e Seifert (2012) afirmam que o entendimento mais recorrente do desenvolvimento sustentável, que dá origem à ideia de sustentabilidade, corresponde a uma ideologia que encobre e distorce o real, favorecendo a ideia ilusória da possibilidade de conciliação entre o capitalismo e a ideia pretensamente reparadora dos ecossistemas presente na noção de sustentabilidade. De acordo com os autores:

O termo surgiu e ganhou força como forma de promover uma ideologia materializada em ações modestas para dissuadir a opinião pública, evitando a realidade como ela é. A sustentabilidade é um termo contraditório por se apresentar como uma verdade salvadora, como um mito



salvador de um apocalipse eminente (VIZEU; MENEGUETTI; SEIFERT, 2012, p. 581).

Apesar de todas as críticas ao conceito de sustentabilidade aqui apresentadas, ele vem sendo utilizado cada vez mais na Administração Pública e, por conseguinte, nas universidades (tanto privadas quanto públicas), como discutimos a seguir.

### **3.3 A sustentabilidade como requisito da Administração Pública brasileira e das universidades**

Ainda que a relexicalização do discurso de sustentabilidade, tal como apresentamos, tenha sido social e historicamente construída para sua adaptação à lógica capitalista em organizações empresariais, ele tem sido defendido como uma preocupação também das organizações públicas, com a proposta de procedimentos a serem adotados por gestores que busquem a gestão pública sustentável (SCHENINI; NASCIMENTO, 2002), a adoção de indicadores e relatórios de desempenho como instrumentos de planejamento público visando ao desenvolvimento sustentável (BESSA, 2011) e recomendações que carregam em si elementos da sustentabilidade pela ótica empresarial, colocando os recursos naturais em termos de ecoeficiência e o sustentável como sobrevivência financeira da organização pública em longo prazo.

No caso brasileiro, a adoção do discurso da sustentabilidade tem relação com a Reforma Gerencial do Estado, realizada no Brasil, a partir de 1995, já discutida no primeiro capítulo. Conforme apresentamos, nesse contexto, atendendo ao discurso hegemônico de organismos internacionais, bem como a interesses internos de agentes do mercado, promoveram -se reformas no Estado orientadas para a privatização de indústrias e serviços públicos e para a redução de investimentos estatais, em setores estratégicos de seu desenvolvimento

nacional como, por exemplo, a educação pública (FRANÇA; CALDERÓN, 2013; MONTAÑO, 2008; ORTIZ, 2011).

Como discutimos, a partir de um discurso aparentemente tecnocrático de modernização da Administração Pública brasileira, adotando-se, portanto conceitos e ferramentas da gestão empresarial, buscou-se aproximar as organizações públicas das privadas com o pretexto de aumento de eficiência para acobertar os processos de privatização das organizações públicas, mercantilização dos bens e serviços públicos e conseqüente retirada de investimentos estatais em serviços essenciais à sociedade (BRESSER-PEREIRA, 1996, 1998, 2008; ORTIZ, 2011; SILVA, 1998). Logo, com base nesse contexto, torna-se possível compreendermos a funcionalidade da adoção do discurso de sustentabilidade, em seu sentido empresarial, nas organizações públicas brasileiras.

De acordo com Bliacheris (2012) e Ferreira, M. (2012), a questão ambiental entrou na pauta oficial dos governos brasileiros a partir do ano de 2001, com a criação, pelo Ministério do Meio Ambiente, da Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P), que buscou incorporar na gestão pública princípios de gestão ambiental. Segundo a autora, o programa A3P é orientado, baseando-se em cinco eixos temáticos: 1) uso racional de recursos, 2) gestão de resíduos, 3) licitações sustentáveis, 4) educação ambiental e 5) qualidade do ambiente de trabalho (FERREIRA, M., 2012).

O uso racional dos recursos, conforme Ferreira, M. (2012), refere-se à economia de papel, água, combustíveis, energia elétrica, dentre outros insumos da Administração Pública, buscando o seu uso eficiente com fins de evitar o seu desperdício. A gestão de resíduos refere-se à promoção da reciclagem, buscando parcerias com cooperativas de catadores de materiais recicláveis, a fim de buscar alinhar a melhoria das relações com o meio ambiente ao fomento a este tipo de

organização o que, ainda para Ferreira, M. (2012), proporciona que a Administração Pública tenha também uma atuação social importante.

Todavia, como sugerem Medeiros e Macêdo (2006), as cooperativas de catadores de material reciclável são marcadas por condições precárias de trabalho, em que se observam alto grau de periculosidade e de insalubridade, bem como preconceito, má remuneração, baixa escolaridade, ausência de proteção social (visto que, em poucas cooperativas existe uma preocupação com o registro dos catadores e contribuição com a seguridade social), exclusão social e relações comerciais desfavoráveis aos catadores, dada sua dependência em relação às grandes empresas que detêm a tecnologia e realizam, de fato, a reciclagem do material coletado. Ademais, os catadores se encontram em situação de dependência, também, em relação aos atravessadores, que compram os materiais das cooperativas e os vende às empresas de reciclagem. Assim, com base no trabalho destas autoras, julgamos caber questionamento a respeito da efetiva inclusão social que a gestão de resíduos via A3P desempenha no contexto da Administração Pública.

A respeito dos demais eixos da A3P, Ferreira, M. (2012) expõe que as licitações sustentáveis consistem na preferência conferida, nos processos de licitatórios públicos, aos bens e serviços que se mostram como melhores para o meio ambiente e saúde humana, bem como observem, em seus processos de produção, a redução de seus impactos na natureza. Já a educação ambiental, entendida por Ferreira, M. (2012) como um dos eixos mais importantes de fundamentação da A3P, refere-se à mudança de valores e atitudes na Administração Pública, buscando que os agentes públicos se orientem por noções éticas de respeito ao meio ambiente e a busca pela qualidade de vida em suas decisões.

Por fim, a qualidade de vida no ambiente de trabalho, prevista na A3P, relaciona-se à inserção de critérios sociais e ambientais, para a criação de um

novo modo de se perceber as relações de trabalho na Administração Pública, buscando promover a “harmonia do ambiente de trabalho e reconhecer sua importância para o bom andamento das atividades e serviços públicos” (FERREIRA, M., 2012, p. 32). Na visão da autora, a totalidade dos eixos da A3P não se limita à redução do impacto ambiental da ação dos agentes públicos brasileiros, mas também visa proporcionar uma melhoria organizacional e redução de gastos públicos.

Deste modo, como Bliacheris (2012) aponta, os cinco eixos da A3P são interligados entre si, visto que a educação ambiental serve para a sensibilização dos servidores públicos, com vistas à obtenção de sua colaboração com o programa; busca licitações e compras públicas de bens e serviços mais ambiental e socialmente responsáveis, bem como uso racional de recursos, a gestão de resíduos e a busca por qualidade de vida, reduzindo o impacto ambiental da gestão pública, ao buscar favorecer a integração de pessoal, não só na execução de ações públicas ambientais, como o relacionamento no trabalho.

O autor observa, ainda, que a A3P, embora tenha sua atuação restrita à busca pela mudança comportamental dos agentes públicos, acabou beneficiando o desdobrando da questão ambiental na legislação pública brasileira, a exemplo da Lei nº 12.187/09, que instituiu a Política Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC), visando à redução da emissão dos gases do efeito estufa, em suas diversas fontes; a Lei nº 12.305/10, da Política Nacional de Resíduos Sólidos, que estabeleceu que tanto a contratação de serviços e compra de bens públicos, bem como o uso e geração de resíduos pela Administração Pública devem buscar reduzir impactos na natureza e a Instrução Normativa nº 1, de 19 de janeiro de 2010, do MPOG, que estabeleceu como responsabilidade dos agentes públicos a busca pelo uso racional dos recursos.

Desta forma, percebemos que a questão do uso racional dos recursos, nas organizações da Administração Pública, é anterior à sua normatização em

relação às universidades, que se deu de maneira oficial e mais direcionada, a partir da Portaria de nº 370, de 16 de abril de 2015, que tornou a sustentabilidade, em termos de eficiência no uso dos recursos, uma exigência para as universidades enquanto política oficial do MEC. Entretanto, as práticas de sustentabilidade (como redução dos gastos públicos) nas universidades brasileiras são anteriores a esta Portaria, uma vez que a influência na educação superior pública dos interesses de agentes do mercado da educação na privatização das universidades e mercantilização da educação pública remonta desde o período da ditadura civil e militar no Brasil, ganhando novo fôlego a partir do ideal neoliberal da Reforma Gerencial do Estado, tal como discutimos ao longo do primeiro capítulo ao tratar do caso da UFLA.

Nesse sentido, as práticas de gestão pública em articulação com o ideal da ideologia da sustentabilidade vêm aparecendo em universidades brasileiras. Entretanto, sua relação com a ideologia gerencialista nem sempre é exposta de maneira clara pois, para autores como Marcomin (2009), as questões ambientais devem ser inseridas nas universidades brasileiras não só como um tema transversal em atividades de ensino, pesquisa e extensão, com a finalidade de formação de profissionais mais atentos à crise ambiental, mas devem buscar a transformação de mentalidades e melhoria das condições materiais e sociais. O grande instrumento para a ambientalização das universidades, de acordo com Marcomin (2009) são os projetos de extensão, que ajudam a alargar a responsabilidade socioambiental da universidade privada em que realizou seu estudo.

Com base nas discussões que realizamos acerca da sustentabilidade e como Marcomin (2009) não define com clareza de que sustentabilidade trata, questionamo-nos se não há um potencial danoso em sua proposta de transformar universidades em instrumentos de propaganda ideológica, caso as universidades acabem disseminando uma visão de sustentabilidade alinhada à lógica

mercadológica. Entretanto, não se trata de uma visão unicamente brasileira, visto que autores estrangeiros também têm se dedicado a defender a sustentabilidade como foco a ser buscado dentro das universidades.

Lozano et al. (2013) defendem que as universidades devem aderir ao discurso da sustentabilidade e torná-lo um compromisso, que poderia ser melhor alcançado caso elas passem a incluir a sustentabilidade no currículo de todos os cursos e atividades extracurriculares, para que se torne o fio condutor de todo o sistema universitário. Para Lozano et al. (2013), isso se faz importante porque a universidade está atrasada, em relação às empresas, no quesito de sua adequação à urgente tendência da busca pela sustentabilidade. Como Sedlacek (2013) aponta, as universidades possuem um papel essencial na promoção do desenvolvimento sustentável nas regiões em que se localizam e deveriam se engajar nesse compromisso social visto essa que, como apresentamos, ignora o caráter ideológico e funcional da sustentabilidade.

Inspirados nesta mesma preocupação da integração da sustentabilidade aos currículos de cursos de graduação, Lambrechts (2013) destaca para a necessidade de que currículos de cursos de administração, gestão e tecnologia da informação em universidades belgas correspondam melhor às competências necessárias para se tornarem profissionais voltados ao desenvolvimento sustentável e Green (2013), estudando as disciplinas de introdução à economia em universidades estadunidenses percebeu que a sustentabilidade é pouco abordada nesses cursos, o que o autor considera problemático.

Avançando ainda mais na proposta de tornar as universidades espaços sociais de reprodução do discurso da sustentabilidade, Jones (2013) defende a ideia da “universidade biofílica”, tomando por base o conceito de biofilia, segundo o qual as pessoas são biologicamente predispostas a se sentirem atraídas por certos aspectos do ambiente natural, de modo que seu bem-estar

depende, em grande parte, do relacionamento que mantêm com o ambiente que as circunda.

A metáfora da “universidade biofílica” de Jones (2013) diz respeito a uma proposta do autor de que as universidades devem buscar restaurar a afinidade emocional das pessoas com o ambiente natural, como forma de responder ao desafio de que a sustentabilidade passe a ser vista de forma diferente, integrando todos os membros da comunidade acadêmica na reflexão acerca das conexões entre os ambientes físico, natural e social do *campus* e fora dele. Para Jones (2013), a “universidade biofílica”, enquanto instituição de educação superior, tem o potencial de promover a sustentabilidade por meio da criação de uma estética de sustentabilidade que se dissemine no *campus* e nas relações entre a comunidade acadêmica, desta com o público que a cerca e nas relações de ensino-aprendizagem. A apropriação do discurso ambientalista relexicalizado para atender a interesses mercadológicos que colonizam as universidades, mostra-se, portanto, não apenas um processo nacional, mas também internacional.

No caso brasileiro, questionamo-nos se, diante do panorama aqui apresentado e discutido sobre os cortes orçamentários nas universidades públicas brasileiras e o caráter ideológico do discurso de sustentabilidade, que sofreu processo de relexicalização em sua aplicação nas organizações, a inclusão irrefletida de um discurso ideológico não pode trazer graves danos à sociedade e se a possível importação irrefletida de uma ideia como a da “universidade biofílica” de Jones (2013) não se apresenta como potencialmente danosa, buscando instigar as universidades públicas brasileiras a adotarem práticas sustentáveis cuja finalidade seja a desobrigação do Estado em investir na educação superior pública dado a redução de custos via uso supostamente eficiente de recursos naturais bem como busca por sobrevivência financeira em longo prazo da universidade, partindo de recursos próprios.

Uma vez discutidas essas questões, que nos ajudam a compreender o contexto de enunciação do discurso organizacional de sustentabilidade na universidade em estudo, passamos, em seguida, a apresentar o caminho teórico-metodológico que pretendemos percorrer.



#### **4 A ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E OS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS: UMA PROPOSTA TRANSDISCIPLINAR PARA A COMPREENSÃO DA MUDANÇA ORGANIZACIONAL**

A partir deste capítulo, buscamos colaborar com o campo dos Estudos Organizacionais apresentando o potencial da contribuição de estudos transdisciplinares com a Linguística para além do seu uso recorrente nas pesquisas organizacionais, que costumam tratar as teorias de análise de discurso ou de análise crítica do discurso somente como recursos metodológicos.

Como Alvesson e Kärreman (2000) afirmam, tem ocorrido um crescimento no número de pesquisas sobre temas da linguagem nos Estudos Organizacionais, uma vez que os cientistas do campo passaram a reconhecer os fenômenos linguísticos como elementos importantes e acessíveis para a investigação empírica das organizações. Todavia, apesar do crescente interesse dos pesquisadores do campo no tema, Alvesson e Kärreman (2000) enxergam que a grande maioria dos estudos empíricos trata a linguagem de forma simplista, acrítica e distorcida. Para Alvesson e Kärreman (2011), o ganho em popularidade desse tipo de pesquisa nos Estudos Organizacionais, deve-se, assim, mais ao modismo que a uma orientação teórica.

A fim de colaborar para o avanço dos estudos do discurso, no campo dos Estudos Organizacionais, desejamos mostrar que a Análise Crítica do Discurso (ACD), com base nos trabalhos de Norman Fairclough, pode oferecer outras contribuições a esse campo, pela possibilidade de estudo da contribuição do discurso a processos de mudança organizacional. Como buscaremos argumentar, ao longo deste capítulo, o discurso constitui uma prática social importante em processos de mudança organizacional.

Para isso, organizamos o presente capítulo da seguinte forma: em primeiro momento, buscaremos introduzir alguns conceitos básicos dos estudos

da Linguística, a fim de facilitarmos a compreensão da teoria social do discurso presente nos estudos faircloughianos. Feito isso, apresentaremos as premissas da ACD em Norman Fairclough, buscando mostrar como esta teoria representa não apenas uma abordagem metodológica, mas também uma teoria social do discurso. Pretendemos, assim, apontar como a teoria social do discurso em Norman Fairclough pode colaborar para a articulação teórica entre discurso e organização nos Estudos Organizacionais.

Na terceira seção, apresentaremos como, a partir da ACD de Norman Fairclough, torna-se possível o estudo do discurso como prática social importante em processos de mudança organizacional. Na seção seguinte, expomos a metodologia do presente estudo, a fim de compreendermos o discurso de sustentabilidade, na universidade federal estudada, como prática social importante no processo de mudança organizacional, que transformou a sustentabilidade em requisito das universidades públicas brasileiras. Apresentamos, também, a construção do *corpus* de análise, com o intuito de oferecermos um preâmbulo contextual para as nossas análises e discussões, no capítulo seguinte.

#### **4.1 Breve Introdução à Análise Crítica do Discurso em Norman Fairclough: alguns conceitos importantes em Linguística**

Conforme expusemos, não trataremos a ACD em Norman Fairclough meramente como ferramenta metodológica de análise do discurso, mas buscaremos apresentar aos estudiosos do campo dos Estudos Organizacionais o potencial de contribuição desta teoria também enquanto teoria social do discurso, podendo colaborar para a compreensão do discurso como prática social em processos de mudança organizacional.

Desejamos, com isso, convidar os pesquisadores do campo a refletirem sobre o conceito de discurso, muitas vezes assumido como fala, fazendo pouca

referência ao contexto e propagando a ideia equivocada de que a comunicação organizacional se restringe à comunicação interpessoal (FAIRHURST; PUTNAM, 2010 citados por MARCHIORI et al., 2010).

A fim de superarmos esse tipo de visão sobre o discurso, julgamos importante apresentar aos estudiosos em Estudos Organizacionais alguns conceitos básicos em Linguística, para facilitar a compreensão da proposta da ACD em Norman Fairclough. Para isso, iniciaremos com uma breve referência a Ferdinand de Saussure, responsável por fazer da língua um objeto de investigação de uma área de estudos, a Linguística, que poderia ser independente de outras áreas do conhecimento. Saussure é responsável pela proposição teórica de distinção entre os dois elementos que compõe a **linguagem**: a língua (*langue*) e a fala (*parole*).

Fiorin (2010) explica que o conceito saussureano de *langue* ou **língua** corresponde ao sistema linguístico abstrato, que existiria de maneira independente das pessoas como, por exemplo, é o caso da gramática. A gramática, esclarece Fiorin (2010), teria existência independente da língua falada. Nesse sentido, podemos pensar, por exemplo, na mesóclise (presente em “falar-lhe-ei”) que existe, embora as pessoas não a utilizem em seu cotidiano. Da mesma forma, em português, não é possível inverter a ordem do artigo e do substantivo. Não se pode dizer “*menina a chegou*”. Essa é uma regra da gramática do português. Assim, não está ao alcance de um falante individual introduzir mudanças no sistema linguístico.

Já a *parole* ou **fala** corresponde ao uso individual da *langue* por uma pessoa. Segundo Saussure, a fala, ao contrário da língua, seria assistemática e não permitira um estudo rigoroso, já que não se compõe apenas de informações de ordem linguística, mas também de ordem histórica, psicológica, sociológica, entre outras. Numa perspectiva positivista, o que Saussure buscava era delimitar uma área autônoma de estudos, a Linguística. Pensando na inversão da ordem de

artigo e substantivo, ainda que um indivíduo isolado possa inverter essa ordem, como fizemos em “*menina a chegou*”, esse uso não se torna sistemático, no sentido de que não entra no sistema de língua e não passa a ser aceito por uma coletividade. É nesse sentido que, na linha de Émile Durkheim, Saussure pensa a língua como fato social (FIORIN, 2010).

Enquanto a abordagem saussureana foca no estudo da *langue*, ou seja, do sistema linguístico, da gramática, diversos autores na Linguística focam na *parole*, ou seja, nos usos da língua, na utilização concreta da língua pelos sujeitos (FIORIN, 2010). Norman Fairclough, assim como outros autores da Linguística, distingue-se de Saussure, uma vez que não está preocupado apenas com o estudo da língua, ou seja, do sistema linguístico, da gramática. Como a abordagem faircloughiana não é focada apenas na língua, mas também na fala, ou seja, na maneira como a gramática de uma língua se atualiza em discursos concretos e produzidos em determinado contexto, o autor tanto apresenta uma abordagem metodológica de estudo da língua quanto uma teoria social sobre seus usos, daí tratarmos de sua contribuição como teórico-metodológica. Entretanto, Fairclough (1985, 1992, 2001, 2005, 2008, 2010, 2012) apresenta uma visão distinta de Ferdinand de Saussure quanto ao conceito de fala ou *parole*.

Resende e Ramalho (2011) asseveram que Fairclough refuta o conceito saussureano de *parole*, que destaca a fala como atividade individual, visto que, desta forma, não poderia integrar uma teoria social do discurso, mas do indivíduo. Fairclough articula a *langue* (sistema linguístico, como a gramática) às dinâmicas sociais e históricas, combinando estudos da *langue* e da *parole*, ou seja, da língua e da fala, do sistema linguístico e de seus usos.

Daí a importância de se tratar a abordagem faircloughiana não apenas em termos de suas contribuições metodológicas, mas, também, da sua articulação com a sua teoria social do discurso. Nesse sentido, a própria

concepção de gramática adotada por Fairclough (1985, 1992, 2001, 2005, 2008, 2010, 2012), difere-se da de Saussure. Com base, sobretudo, em Michael Halliday, Fairclough (1985, 1992, 2001, 2005, 2008, 2010, 2012) pensa a gramática não como um sistema abstrato de regras linguísticas, mas como um sistema de regularidades textuais e linguísticas que se molda sobre a pressão do uso e em função da interação entre os interlocutores.

Como Maingueneau (2015) esclarece, nesta e em outras abordagens críticas à Linguística saussureana, toda atividade verbal é vista como interativa, envolvendo dois ou mais parceiros, dado que toda enunciação supõe a presença de outra instância de enunciação, em relação a alguém que constrói o discurso. Isso implica que o **texto**, como produto social da prática social que é o discurso, como Bakhtin (1997) apresenta, é sempre dialógico. Nesta perspectiva da ACD, os **textos** são compreendidos como elementos semióticos dos eventos sociais, que representam partes analiticamente isoláveis do processo social (FAIRCLOUGH, 2005). Fairclough (2008) afirma que os **textos** são traços ou pistas dos processos de produção das estruturas, das lutas sociais, bem como da interpretação dos sujeitos. Os **textos** são, portanto, o elemento discursivo dos eventos sociais e não se restringem à escrita, abrangendo, também, entre outros, imagens, interação falada ou, até mesmo, textos televisivos multissemióticos. Logo, constituem pontos de articulação e de tensão entre as estruturas sociais e a agência dos atores sociais, representando não apenas instâncias de discursos, gêneros do discurso e estilos, mas também reconstruindo-os de maneira ativa (FAIRCLOUGH, 2005). Para uma melhor compreensão do conceito de texto, julgamos importante a discussão sobre a enunciação, que nos ajuda a entender os textos como produtos sociais do discurso.

**Enunciação** representa, como explicam Bakhtin (1997) e Koch (2013), o evento único de produção do enunciado, envolvendo as suas condições de produção, como as relações sociais, o tempo, o lugar, as imagens recíprocas, os

objetivos da interlocução e os papéis representados pelos interlocutores. Conforme explica Maingueneau (2015), o conteúdo de uma obra remete às suas condições de enunciação, pois o contexto não é exterior a uma obra. Em outras palavras, Maingueneau (2015) pontua que as condições de enunciação revelam que tanto os autores quanto as obras que produzem são, também, produzidos pela configuração histórica e luta de interesses do contexto em que se inserem.

Por isso, na concepção bakhtiniana, que serve de base para a teoria social do discurso de Fairclough, cada enunciado é um acontecimento único e que não se repete, uma vez que está ligado a condições de enunciação que lhe são específicas (RODRIGUES, R., 2010). O **enunciado** é visto como unidade real da comunicação verbal, de modo que o **discurso**, como prática social, molda-se à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante, sem o qual inexistente (BAKHTIN, 1997).

O **enunciado**, como explica Bakhtin (1997), difere da **oração**, a qual é entendida como a unidade da língua. Para entendermos esses conceitos, pensemos em um caso hipotético. Por exemplo, quando um professor é presidente de uma banca de defesa de tese de doutorado e profere a um estudante: “você foi aprovado”, ele realizou, por meio deste discurso, uma ação. Com esse discurso, efetivamente, conferiu ao estudante seu título de doutor. Ainda que ele repita essa oração em outra banca, terá ali um novo contexto de enunciação, já que as condições de sua construção composicional se alteraram (é um novo dia, em outro contexto, referente a outro estudante com outro trabalho, entre outros).

Se o professor proferisse a mesma oração ao mesmo estudante, sob outras condições, como em algum corredor da universidade, minutos antes do início da banca, sua prática social, sua ação, seria diferente, não conferindo o título ao candidato, mas podendo consistir, por exemplo, na tentativa de fazer com que o estudante se acalmasse. Em outras palavras, como explica Rodrigues,

R. (2010), enquanto a **oração** é a unidade convencional da *langue* (sistema), o **enunciado** é uma unidade de sentido relacionada com a situação de interação ou realidade extra verbal. Segundo Rodrigues, R. (2010), a oração tomada sozinha não possui sentido, porque não tem contato com a realidade extraverbal, não sugerindo uma atitude responsiva.

Por estas razões, Bakhtin (1997) argumenta que a utilização da língua está relacionada a toda e qualquer atividade humana e se efetua por meio de **enunciados** (que podem ser orais ou escritos), que emanam de diferentes esferas da atividade humana e são sempre concretos e únicos. Isso porque, Bakhtin (1997) distingue que o **enunciado** reflete as finalidades e condições específicas de cada uma das esferas da vida humana, não só em razão de seu conteúdo temático, que pode variar pelo **estilo** (seleção de recursos da língua, como os recursos gramaticais, lexicais - estes, relativos à escolha de palavras na língua - e fraseológicos - relativos à construção das frases), mas especialmente, variam em virtude de sua construção composicional.

Bakhtin (1997) explica que o estilo linguístico ou funcional corresponde ao estilo de determinado gênero específico de determinada esfera da atividade e da comunicação humana, citando, como exemplo, as funções oficial, científica, ideológica, técnica e cotidiana, que irão corresponder a determinados estilos. Bakhtin (1997) considera que o **estilo** entra como elemento na unidade de gênero do discurso de um enunciado.

Assim, podemos imaginar que, para o **gênero do discurso (ou gênero discursivo)** carta, teremos estilos diferentes, se ela for destinada ao reitor de uma universidade (função oficial) ou a um amigo (função cotidiana). Os **gêneros do discurso** são formas relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana, consistindo em modelos comunicativos. Uma ata de defesa de tese, um artigo científico ou um ofício comunicando alguma mudança na universidade podem ser encarados como

exemplos de gêneros do discurso com os quais nos deparamos na vida acadêmica. Os **gêneros discursivos** são formados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2007). Dada a importância deste conceito para nosso estudo, discutimos os gêneros discursivos mais detidamente a seguir.

#### **4.1.1 Os gêneros discursivos e seus elementos: estilo e tipo de atividade**

Alguns exemplos de gêneros discursivos citados por Marcuschi (2007) são: reportagem jornalística, telefonema, aula expositiva, carta pessoal, carta comercial, bilhete, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, cardápio de restaurante, reunião de condomínio, receita culinária, horóscopo, bula de remédio, *outdoor*, conferência, sermão, entre outros.

A partir desta apresentação de exemplos de gêneros discursivos de Marcuschi (2007) e com base em Bakhtin (1997), percebemos que, sem a existência dos gêneros do discurso, as organizações sequer poderiam existir, já que, como apontam Orlikowski e Yates (1994) e Yates e Orlikowski (2002), enquanto ações sócio comunicativas sintetizadas em textos materializados, eles permitem seu agir, seu dizer (configuração identitária) e sua constituição.

Os gêneros discursivos, conforme explica Marcuschi (2007), não são dotados de existência própria, mas são construídos cultural e historicamente pelas pessoas. O uso de novas tecnologias, especialmente as de comunicação, como explica o autor, propicia o surgimento de novos gêneros do discurso com base na intensidade do uso destas tecnologias pelas pessoas e sua interferência nos processos diários de comunicação. Entretanto, ainda para Marcuschi (2007), novos gêneros do discurso não representam rupturas drásticas com gêneros anteriores, mas a eles se ancoram, a exemplo dos correios eletrônicos (*e-mails*) cujas raízes podem ser encontradas, nas cartas e bilhetes, embora o *e-mail* represente, para o autor, um novo gênero com identidade própria.



Todavia, como expõe Marcuschi (2007), embora os gêneros do discurso se definam por aspectos sócio comunicativos e funcionais e não pela sua forma, não significa que esta última possa ser ignorada. Outra questão a ser considerada na caracterização do gênero discursivo, para o mesmo autor, é o ambiente ou suporte em que o texto se apresenta. Como exemplo disso, o autor cita o artigo científico, publicado em periódico acadêmico e o artigo de divulgação científica, que se apresenta em revista ou jornal de circulação diária que, embora possam conter o mesmo texto, diferem tanto como gênero discursivo, em virtude do suporte quanto ao valor hierárquico de produção científica, conferido pela comunidade acadêmica.

Fairclough (2008) denomina como **gênero do discurso** um conjunto de convenções relativamente estáveis que se associa e representa, em partes, um tipo de atividade socialmente aprovada, como uma conversa informal, uma entrevista de emprego, um poema, um artigo científico, ou um documentário na televisão, por exemplo. Logo, sua noção de gêneros do discurso confere com a apresentada pelos demais autores aqui mencionados. O **tipo de atividade ou estrutura composicional** do gênero do discurso determina as posições de sujeito, podendo ser, por exemplo, fornecedor ou receptor da notícia, delimitando uma vasta gama de opções de ação realizadas pelos participantes envolvidos (FAIRCLOUGH, 2008; MAGALHÃES, 2001).

Marcuschi (2007) faz, ainda, uma importante distinção entre os tipos textuais e os gêneros discursivos. Enquanto os primeiros designam um modo de sequências linguísticas ou de enunciados, definido pela natureza linguística de sua composição (aspectos sintáticos, lexicais, relações lógicas e tempos verbais), abrangendo um número limitado de categorias (narração, argumentação, injunção, descrição, exposição), os gêneros do discurso referem-se a textos materializados encontrados em nosso cotidiano e que cumprem funções em situações comunicativas, apresentando inúmeras possibilidades de ocorrência.

Assim, como demonstra Marcuschi (2007), em um gênero do discurso, podem existir sequências tipológicas como, por exemplo, ao longo de uma carta que, enquanto gênero do discurso pode conter trechos descritivos, expositivos, argumentativos, narrativos ou injuntivos (que representam ordens). Essas sequências tipológicas são entendidas na ACD como **estilos**, como os de políticos e os de administradores de negócios (FAIRCLOUGH, 2008, 2010). Os **estilos** variam ao longo de três parâmetros: o teor ou tipo de relação estabelecida entre os participantes da interação (formal, informal, oficial, íntima, casual), o modo ou forma falada ou escrita dos textos, podendo existir a combinação de ambas e o modo retórico (descritivo, interpretativo, expositivo, argumentativo) (FAIRCLOUGH, 2008; MAGALHÃES, 2001).

Tomando por base a compreensão dos gêneros discursivos, torna-se possível compreendermos também o conceito de **domínios discursivos**. Estes, como explica Marcuschi (2007) não são nem textos ou discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos, constituindo práticas discursivas dentro das quais se podem identificar gêneros textuais que lhes são próprios, como práticas ou rotinas institucionalizadas. Assim, por exemplo, no **domínio discursivo** religioso podemos encontrar gêneros textuais específicos como a missa, a oração, enquanto, no domínio discursivo jurídico, podem existir gêneros tais como a lei, ou o decreto (MARCUSCHI, 2007).

Logo, conforme discutimos, enquanto parte da atividade social, o discurso compreende **gêneros do discurso**, entendidos como modos de agir, de produzir a atividade social em seus aspectos semióticos (FAIRCLOUGH, 2010). Em termos de representações e nas autorrepresentações, Fairclough (2010) entende que o discurso (como elemento da prática social) constitui discursos, ou seja, representações diferentes da vida social conforme as posições assumidas (por exemplo, pessoas pobres podem ser representadas de maneira diferente nos

discursos políticos, na medicina ou nas ciências sociais, bem como variar dentro dessas mesmas práticas em função da posição adotada pelos atores sociais).

Como já abordamos anteriormente, o conceito de **gêneros do discurso** desenvolvido por Bakhtin corresponde a modelos comunicativos ou tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2007). Orlikowski e Yates (1994) e Yates e Orlikowski (2002) afirmam que um gênero do discurso utilizado em dada comunidade serve como um quadro de referência institucionalizado para a ação social, agindo, assim, enquanto estrutura no processo de organização, formatando as ações comunicacionais entre os membros da comunidade. Como os autores explicam, um gênero discursivo possui um propósito socialmente construído de comunicação e reconhecido pela comunidade que compõe uma organização como sendo relevante em situações comunicacionais típicas (YATES; ORLIKOWSKI, 2002).

Além do aspecto comunicativo dos gêneros do discurso, Rodrigues, R. (2010) ressalta ainda seu caráter histórico e normativo. A autora indica que os gêneros do discurso exercem um efeito normativo nas interações verbais e não verbais, uma vez que funcionam como índices de referência na construção de enunciados e geram expectativas de compreensão e interpretação do interlocutor, constituindo, portanto, uma forma de ação (RODRIGUES, R., 2010). Complementando o caráter normativo dos gêneros do discurso, Maingueneau (2015) explica que eles não derivam de uma vontade individual, mas são produtos da estabilização de restrições psicológicas e sociais de diferentes tipos, associadas a uma atividade verbal exercida em determinada situação.

Em outras palavras, Maingueneau (2015) observa que os gêneros do discurso estabelecem os papéis a serem exercidos pelas pessoas que participam do processo de comunicação, as finalidades da atividade verbal e as circunstâncias do processo comunicativo, que são definidas previamente e permanecem relativamente estáveis durante a prática comunicativa. Como

exemplo, podemos pensar, como sugere Maingueneau (2015), nos atos jurídicos, que impõem não apenas restrições de forma e conteúdo que deixam uma margem de variação muito pequena para que o autor inove em seu texto, como também estabelece relação de poder entre locutor e interlocutor, na qual o último deve agir em conformidade com o estabelecido no ato jurídico. Diferentemente de outro gênero discursivo como uma carta de estilo informal, por exemplo, o ato jurídico não deixa espaço para que o interlocutor responda.

Os diferentes gêneros discursivos determinam, dessa forma, de quem parte e a quem se dirige a fala, estabelecendo direitos e deveres (MAINGUENEAU, 2013). Exemplo disso é a aula em um curso na universidade, em que, segundo Maingueneau (2013), a fala deve partir do professor, enquanto pessoa cujo saber é reconhecido, tornando-o autorizado ao exercício do ensino superior, dirigindo-se aos estudantes, os quais não detêm esse reconhecimento de saber e autoridade. Assim, os gêneros discursivos servem não apenas para assegurar a comunicação e promover economia cognitiva, como discutimos anteriormente, mas também como forma de controle, regulação e, até mesmo, coerção social.

Um gênero discursivo em uma organização ajuda a preparar os membros da organização em processos de comunicação, como uma estrutura organizacional que molda as ações contínuas de comunicação e seu uso dentro e fora das organizações (YATES; ORLIKOWSKI, 2002). Os gêneros do discurso preparam o caminho para a comunicação ao criarem uma expectativa no interlocutor, predispondo-o para determinada reação, como podemos pensar no caso de uma reunião, em que temos a expectativa de que se encaminhem decisões, ou uma banca de defesa de tese, em que se espera uma resposta em termos da aprovação ou reprovação do candidato (MARCUSCHI, 2007).

Para melhor compreendermos a importância dos gêneros discursivos nas organizações, Maingueneau (2013) destaca a sua utilidade. Segundo o autor, os

gêneros discursivos promovem uma economia cognitiva considerável, uma vez que permitem predispor o interlocutor aos objetivos de comunicação de dado gênero discursivo (MAINGUENEAU, 2013). Como exemplo, Maingueneau (2013) cita um folheto publicitário ou uma fatura para pagamento, os quais somos capazes de identificar em minutos a partir de seus enunciados e estrutura composicional, o que nos permite concentrar-nos em um número reduzido de seus elementos.

Assim, podemos encontrar em uma comunidade, como a acadêmica de uma universidade, diversas posições assumidas nos discursos (visto que eles podem, por exemplo, ser voltados à comunidade externa, a docentes, técnicos administrativos em educação, ou a discentes) e, por esta razão, adotar gêneros discursivos específicos, assumindo **estilos** diferentes (mais formal ou informal, injuntivo, narrativo ou descritivo, por exemplo) que refletem **tipos de atividades** (ou relações entre os participantes da interação) diferentes. Ou seja, acabamos de apresentar que os elementos do gênero do discurso (neste caso, o tipo de atividade e o estilo) nos ajudam a compreender como um locutor interage com seu interlocutor, por meio do discurso (entendendo o gênero como um tipo de **texto** e, portanto, um evento discursivo e modo de ação). O texto, como já destacamos, é o produto da prática social que é o discurso (MARCUSCHI, 2008).

Para Fairclough (2008), em sua ACD, a noção de **texto** equivale ao enunciado. Os textos (ou enunciados) são inerentemente intertextuais, ou seja, constituídos por elementos de outros textos (FAIRCLOUGH, 2008; MAGALHÃES, 2001). Desse modo, podemos verificar que um texto, como o de uma tese, por exemplo, mostra a intertextualidade, apresenta uma interação ou dialogicidade, visto que trazemos “vozes” de outros autores, por meio das citações de seus textos, bem como escrevemos para outras pessoas como, no caso, os membros da banca avaliadora e outros possíveis leitores. Ou seja, ainda

que aparentemente monológica, posto que muitos podem enxergar certa solidão, no processo de elaboração e redação da tese, temos nela um exemplo de texto dialógico, dado seu caráter de interação, além de se caracterizar como **polifônico**, ou seja, dotado de diferentes vozes.

Como Bakhtin (1997) assinala, cada enunciado é um elo da cadeia bastante complexa de outros enunciados. Ou seja, quando escrevemos uma tese, por exemplo, não partimos do zero; enquanto sujeito locutor, autora da tese, respondendo às vozes de autores anteriores que trataram do tema, com os quais dialogo por meio do texto. Feitas tais considerações, passamos a apresentar, na próxima seção, a teoria social do discurso em Fairclough.

#### **4.2 A Análise Crítica do Discurso em Norman Fairclough e sua teoria social do discurso**

Uma vez que Fairclough, conforme apresentamos, articula em seus estudos a análise da língua e da fala, torna-se mais fácil compreendermos sua definição da ACD como a análise das relações dialéticas existentes entre o discurso e os demais elementos das práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001, 2010). De acordo com Fairclough (2011), **toda prática social é composta por elementos como os sujeitos e suas relações sociais, as atividades, os objetos, instrumentos, tempo e lugar, valores, formas de consciência e discurso.** Esses elementos, embora sejam diferentes, são indissociáveis dentro da vida social (FAIRCLOUGH, 2005, 2008, 2010). Como expusemos anteriormente, o **discurso** se coloca, ainda assim, nesta abordagem, como o uso da linguagem (falada, escrita e comunicação não verbal), um modo de prática social, ou modo de ação sobre a sociedade e sobre o mundo, bem como um componente das práticas sociais interconectado aos demais elementos que também compõem-nas (FAIRCLOUGH, 2001; RESENDE; RAMALHO, 2011).

Fairclough (2010) esclarece que cada um desses elementos da prática social internalizam os demais, sem que possa, por isso, ser reduzido a eles. Assim, o autor apresenta que valores culturais, consciência e relações sociais são, em parte, semióticos, o que não significa, todavia, que seja possível teorizar e pesquisar relações sociais tal como se estuda a linguagem, dadas suas propriedades distintas. Entretanto, como a sua proposta da ACD sugere, a partir desta abordagem, é possível analisar as relações dialéticas entre o discurso e os outros elementos da prática social, citados anteriormente (FAIRCLOUGH, 1985, 1992, 2001, 2005, 2008, 2010, 2012).

A dialética, em Fairclough (1985, 1992, 2001, 2005, 2008, 2010, 2012), baseia-se no conceito marxiano. Contrapondo à dialética hegeliana, para Marx (2003), o pensamento deveria partir da ligação com o mundo real e não do pensamento que parte de si próprio para concentrar-se em si mesmo. Deste modo, a abordagem marxiana reforça o caráter prático, voltado para a ação, em contraponto ao idealismo hegeliano (MARX, 2003). Tal como Vaisman (2006) comenta, o método dialético marxiano critica a especulação, de modo que o pensamento deve se pautar no mundo sensível, na realidade. O pensamento de Karl Marx vira “de cabeça para baixo” a dialética idealista de Georg Hegel, nesse sentido, uma vez que, na abordagem marxiana, as ideias partem do concreto e não mais do pensamento em si (KONDER, 1981; VAISMAN, 2006). O concreto é, nessa lógica, o ponto de partida, mas não como base à descrição empírica: pelo pensamento e desenvolvimento de abstrações é que se pode reconstruir o concreto (MARX, 2003).

Como Marchiori et al. (2010) observam, a relação entre discurso e estrutura social na ACD se dá de maneira dialética, enquanto resultante do contraponto entre a determinação e a construção social do discurso, de modo que este se constitui como prática política, à medida em que estabelece, mantém e transforma relações de poder e entidades coletivas em que ocorrem essas

relações, bem como prática ideológica, visto que constitui, naturaliza, mantém e transforma significados de mundo.

Como Fairclough (2005) apresenta, a ACD possui um duplo caráter relacional: ocupa-se em estudar as relações entre o **discurso** e outros elementos sociais, tal como as relações entre os **textos**, entendidos como elementos discursivos de eventos, com as **ordens de discurso**, entendidas como os elementos discursivos das redes de práticas sociais. Uma **ordem do discurso**, segundo Fairclough (2008, p. 123), representa: “a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia e a articulação, desarticulação e rearticulação de ordens de discurso são, conseqüentemente, um marco delimitador da luta hegemônica”. A ACD possibilita, por meio da análise do discurso (visto como prática social e representado empiricamente nos gêneros discursivos, que são formas de textos), analisar as relações dialéticas que as práticas discursivas mantêm com os demais elementos das práticas sociais organizacionais (FAIRCLOUGH, 2010).

Sendo assim, o objetivo da ACD, segundo Fairclough (2005), não é a análise dos discursos *per se*, mas **a análise das relações entre os aspectos discursivos e não discursivos do social a fim de se atingir uma compreensão melhor da complexidade destas relações**. Como Fairclough (2005, 2008) observa, o estudo da complexidade dessas relações inclui a busca pela compreensão de como mudanças nos discursos podem causar transformações em outros elementos sociais. É possível observar, por conseguinte, que, para o autor, os discursos e os elementos não discursivos constituem facetas distintas da realidade social, mas que mantêm relação dialética entre si.

Tendo em vista que os elementos não discursivos da realidade social também são construídos socialmente por meio do discurso, incorporam-se ou internalizam certos elementos discursivos, sem, contudo, serem redutíveis a estes (FAIRCLOUGH, 2005). Não estamos diante, em consequência, de um



método de análise do discurso, uma ferramenta de análise, simplesmente, mas de um método acompanhado de uma teoria social do discurso, que já discutimos, com base na dialética do discurso de Fairclough (1985, 2001, 2008, 2010, 2012).

O próprio Fairclough (2012, p. 307-308) ressalta que sua proposta da ACD se coloca enquanto teoria e não apenas método, visto que, nas palavras do autor:

Devo declarar previamente que guardo certas reservas quanto ao conceito de método. Não é difícil pensar em método como uma espécie de habilidade transferível se considerarmos a definição do termo como uma técnica, uma ferramenta numa caixa, da qual se pode lançar mão quando necessário e depois devolvê-la.

Assim, Fairclough (2012) define a ACD muito mais em termos de proposta teórica sobre a língua e outras formas de semiose, que se articula com a teoria e o método de diversas outras abordagens da linguística, como a teoria da linguística sistêmico funcional, a teoria social de hegemonia e o estudo dos gêneros do discurso.

Diversos pesquisadores brasileiros preferem a alcunha de Análise de Discurso Crítica (ADC) à ACD como forma de dar mais destaque às diferenças entre esta abordagem e a Análise de Discurso (AD) francesa (MAGALHÃES, 2005; RESENDE; RAMALHO, 2011). Magalhães (2005) justifica tal preferência ao apontar que, no contexto brasileiro, a AD, sobretudo na tradição francesa de Michel Pêcheux, se tornou muito difundida, de forma que muitos cientistas nas ciências sociais e humanas que buscaram utilizar a abordagem crítica muitas vezes tomavam tanto a ACD quanto a AD como sinônimas. Na visão de Magalhães (2005), a sigla ADC ajuda a demarcar melhor a distinção entre as duas abordagens, ressaltando o caráter crítico da ADC em relação à AD. Contudo, como nos textos originais de Fairclough (2008) disponíveis em português a sigla utilizada é a ACD, optamos por segui-la neste trabalho.

O aspecto crítico da ACD que a demarca de forma distinta de outras tradições, como a AD, deve-se, segundo Fairclough (1985, 2008), ao fato de que esta primeira perspectiva não só aponta e desnaturaliza representações ideológicas que são tomadas, no senso comum, como neutras e corretas (como também faz a AD), mas investiga também os efeitos do discurso ideológico nas estruturas sociais. Assim, como Pedro (1997) afirma, o objetivo da ACD é analisar e revelar o papel que o discurso opera na reprodução da dominação que grupos sociais privilegiados exercem na sociedade, criando e reproduzindo desigualdades sociais como desvantagens políticas, discriminação racial e de gênero, desigualdades de classe e desigualdades culturais.

Nesse sentido é que podemos compreender que, em Fairclough (2008), o discurso é entendido como prática social e não atividade puramente individual, consistindo em uma forma de ação sobre o mundo e sobre os outros, igualmente, como forma de representação. A estrutura social e o discurso, segundo Fairclough (2008, 2010), mantêm relação dialética, de tal forma que o discurso é moldado pela estrutura social em todos os níveis (como pela classe e relações sociais, pelas relações específicas em instituições como o direito e a educação, normas e convenções discursivas ou não discursivas, assim como pelos sistemas de classificação).

Ao mesmo tempo, o discurso é socialmente constitutivo, ou seja, contribui para a composição de todas as estruturas sociais que, seja de modo direto ou indireto, moldam-no e restringem-no, de forma que não apenas representa o mundo, mas participa na construção de seu significado (FAIRCLOUGH, 2008). Desta maneira, de acordo com Fairclough (2001), o discurso é uma prática social que, além de representar a realidade, constitui-a, ao construir o mundo em significado. Para Fairclough (2001, 2010), o discurso colabora para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, de maneira recíproca, ajudam a moldá-lo e a restringi-lo.

Com esta visão, como o autor observa, ele rejeita a causalidade mecânica entre a prática discursiva e a realidade social, que enxerga nas contribuições teóricas do estruturalismo discursivo de Michel Pêcheux (FAIRCLOUGH, 2001). Para Fairclough (2008), Michel Pêcheux trata a prática discursiva e o evento discursivo como meras formas de estruturas discursivas tomadas como fixas e unitárias, de modo que a prática discursiva se coloca em termos de causalidade mecânica, sem possibilidade de luta com as estruturas.

Como Magalhães (2001) sugere, tal polêmica com Michel Pêcheux se deve ao fato de ele utilizar, em sua proposta teórica de análise de discurso, o conceito de ideologia de Althusser (1985). Como Eagleton (1997) explica, para o referido autor, a ideologia consiste não numa questão de ideias, mas numa estrutura que se impõe, sem que tenha que passar, necessariamente, pela consciência. Segundo Althusser (1985, p. 96),

a ideologia ‘age’ ou ‘funciona’ de tal forma que ela ‘recruta’ sujeitos dentre os indivíduos (ela os recruta a todos), ou ‘transforma’ os indivíduos em sujeitos (ela os transforma a todos) através dessa operação muito precisa que chamamos interpelação.

Deste modo, diferentemente da concepção marxiana de ideologia, que conferia ao conceito um caráter de algo ilusório, de distorção da realidade, a ideologia na visão althusseriana é entendida enquanto modo indispensável à produção dos sujeitos (EAGLETON, 1997).

Magalhães (2001) afirma que, na ACD faircloughiana, a noção althusseriana de ideologia é problematizada em razão de o autor considerar que ela marginaliza a possibilidade de luta, contradição e transformação da sociedade. Daí, como Fairclough (2008) aponta, sua concepção de ideologia, adotada na ACD, aproximar-se mais da noção proposta por Thompson (1984, 1990 citado por FAIRCLOUGH, 2008), para quem os usos da linguagem e de outras semioses é ideológico, ou seja, serve para estabelecer formas de

dominação em circunstâncias específicas, mas podendo haver, também, disputas ideológicas nas práticas discursivas, com vista à reestruturação ou transformação das relações de dominação existentes.

Thompson (2011) declara que a análise da ideologia busca compreender as maneiras pelas quais as formas simbólicas se entrecruzam com as relações de poder, em termos de como os sentidos são mobilizados, no mundo social, a fim de reforçar pessoas e grupos em posições de poder. Ou seja, para o autor, o estudo da ideologia deve se voltar à compreensão das maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar as relações de dominação que ocorrem no mundo social.

Daí a relação do conceito de ideologia em Thompson (2011) com a dialética do discurso faircloughiana e a rejeição desta última à ideologia althusseriana. Para Fairclough (2008, p. 121), “a teoria althusseriana do sujeito exagera a constituição ideológica dos sujeitos e, conseqüentemente, subestima a capacidade de os sujeitos agirem individualmente ou coletivamente como agentes [...]”. De acordo com Fairclough (2008), o conceito althusseriano de ideologia, como forma de cimento social inseparável da própria sociedade, é rejeitado por não deixar espaço de luta aos agentes.

Por que, então, optamos pela ACD e não por outras abordagens mais recorrentes nos Estudos Organizacionais, como a AD da corrente francesa, presente nos trabalhos de Michel Pechêux? Como Magalhães (2005) e Resende e Ramalho (2011) alegam, a ACD ou ADC se distingue, enquanto campo de estudos da linguística, da AD em razão de se preocupar não só com os mecanismos de reprodução das estruturas sociais presentes no discurso, mas, sobretudo, com as mudanças discursivas e sociais. Como nosso foco de estudo é a mudança organizacional, não faria sentido, portanto, optar por abordagens que não enfocam essa questão.

Ademais, uma vez que nessa abordagem se compreende que o discurso mantém relação dialética com os demais elementos da prática social, alterá-lo é um caminho que influencia as demais práticas sociais, quanto à relação de constituição recíproca que mantém com esses elementos (FAIRCLOUGH, 1985, 1992, 2001, 2005, 2008, 2010, 2012). Em outras palavras, Fairclough (2005) ressalta que, ao centrar seu interesse de pesquisa no discurso, enquanto elemento em processos de mudança social, seu trabalho acaba por levantar questões acerca das organizações e da mudança organizacional (embora o discurso organizacional nunca tenha sido foco de seus estudos). Reiteramos, deste modo, o potencial de contribuição teórica da ACD faircloughiana aos Estudos Organizacionais.

A escolha por esta abordagem teórico-metodológica se justifica também pela presença na ACD da noção de hegemonia, que reitera o foco dessa abordagem em processos de mudança e se adequa ao nosso problema de pesquisa, visto que, para Fairclough (2008), este conceito tem afinidade com sua teoria social do discurso, ao estabelecer que as ideologias presentes nas práticas dos sujeitos na sociedade se tornam naturalizadas ou automatizadas quando as classes economicamente favorecidas exercem a liderança e dominação dos domínios econômico, político, ideológico e cultural em uma sociedade.

Gramsci (2001) define a hegemonia enquanto uma moral dos produtores e uma ética do trabalho que leva à produção de formas de passividade, em que se procuram adaptar as classes trabalhadoras às estratégias de dominação capitalistas. Assim, torna-se muito difícil, embora não impossível, como Gramsci (2001) reconhece, a contraposição completa ao projeto societário hegemônico, visto que mesmo sujeitos situados em uma classe social distinta passam a defender os interesses da classe dominante.

Maccocchi (1976) nos ajuda a compreender o conceito de hegemonia ao apontar que, nessa perspectiva, o poder da classe dominante se realiza não

apenas por meio das relações econômicas, mas também pela difusão de valores. Em outras palavras, a hegemonia é exercida de forma independente de compromissos materiais com outras classes sociais e não se restringe a formas de coerção, mas também se desenvolve pela disseminação de sua visão de mundo, ou seja, da sua filosofia, sua moral, costumes e o senso comum, favorecendo que a sua dominação seja reconhecida pelas demais classes sociais.

A hegemonia se realiza, então, dentro do bloco histórico<sup>2</sup>, um conjunto complexo e contraditório de classes sociais distintas no qual uma classe dirigente exerce hegemonia, porém, sem que isso implique a constituição de uma frente ou aliança de classes com infraestrutura (BUCI-GLUCKSMANN, 1990; MACCIOCCHI, 1976). Isso porque a hegemonia que lhe confere coesão se baseia em uma nova visão de mundo, por isso, superestrutural, que se apresenta como a capacidade da classe dirigente em ascensão ao definir os problemas da realidade social concreta e suas soluções, atuando, assim, em questões da infraestrutura (BUCI-GLUCKSMANN, 1990; MACCIOCCHI, 1976).

Logo, para Fairclough (2008), o conceito de hegemonia de Gramsci (2001), que concebe a luta hegemônica em termos da articulação, desarticulação e rearticulação de elementos da prática social, articula-se com sua teoria da dialética do discurso, uma vez que aponta para a mobilização dos sentidos ao exercício de poder e difusão de valores, por meio da qual as classes dominantes passam a exercer domínio sobre as demais classes na sociedade. A partir do conceito de hegemonia, dessa forma, para Fairclough (2008), surgem as ordens de discurso.

---

<sup>2</sup> Galastri (2009, p. 81) define o bloco histórico gramsciano como “uma unidade material contraditória de um período histórico específico”. O bloco histórico expressa a vontade coletiva, a partir de relações de produção, que se concretizam em novas direções histórico-políticas por meio das quais as novas classes dominantes buscam construir a transição para novo projeto societal (GALASTRI, 2009).

Tomando por base a noção de ordem do discurso, que delimita a luta hegemônica, tanto Iedema (2007) quanto Fairclough (2005) apontam ressalvas em relação aos trabalhos em Estudos Organizacionais que tomam o conceito de discurso de maneira isolada aos aspectos não discursivos das organizações. Para Iedema (2007), os Estudos Organizacionais poderiam se beneficiar de perspectivas de estudo do discurso na linguística que não restrinjam esse conceito à linguagem (entendida como palavras e sentenças ou como sistema de comunicação), mas que compreendam o discurso e a realidade material como reciprocamente constituídos. Como apresentamos, este é o caso da teoria social do discurso que Fairclough (1985, 1992, 2001, 2005, 2008, 2010, 2012) apresenta. Nesse sentido, Fairclough (2005, p. 918) afirma que:

Na versão da ACD que eu esboço a seguir, uma rede de práticas sociais inclui uma '**ordem do discurso**', uma configuração relativamente estável e durável de discursos (bem como outros elementos, 'gêneros' e 'estilos', que eu explicarei abaixo) que é uma faceta de uma rede de práticas sociais relativamente estável e durável. A ACD se preocupa com o relacionamento e as tensões entre relativas 'permanências' das ordens de discurso organizacionais como momentos da rede de práticas sociais (e, mais indiretamente, as linguagens e outros sistemas semióticos de cujos potenciais eles são um ordenamento social seletivo) e textos organizacionais concebidos como processos de texturização e de organizar (*organizing*) e como elementos semióticos de eventos sociais. Assim, as relações entre os elementos discursivos e não-discursivos do social não devem ser confundidas com a relação entre processos sociais (e eventos sociais não isoláveis) e estruturas (e práticas) sociais.

Ou seja, o discurso se estrutura como elemento da prática social que se oferece como verdadeiro em textos (tidos como eventos em que a prática discursiva se realiza) e que podemos acessar empiricamente pela via dos **gêneros do discurso** que, por sua vez, enquanto tipos particulares de textos, envolvem processos específicos em sua produção, distribuição e consumo, sendo

também marcados pela intertextualidade, da qual trataremos mais adiante (FAIRCLOUGH, 2005, 2008; MAGALHÃES, 2001).

A combinação de diferentes gêneros do discurso e estilos constitui, segundo Fairclough (2005, 2010), uma **ordem do discurso**, que corresponde ao aspecto discursivo/semiótico de uma **ordem social**. Por **ordem social**, o autor entende a determinada configuração assumida pela rede das práticas sociais, citando como exemplo, em nível global, o neoliberalismo (FAIRCLOUGH, 2010).

Uma **ordem de discurso** organizacional, de acordo com Fairclough (2005), deve levar em conta não só o seu conjunto de diferentes discursos, estilos e gêneros do discurso, mas também a forma como eles são articulados em conjunto. Cada um desses elementos pode complementar ou, até mesmo, divergir entre si, visto que a relação entre eles pode ser de marginalidade, resistência, dominação ou inovação.

Por vezes, os textos organizacionais transmitem a impressão de que dada organização seja um agente, capaz de falar, de agir e tomar decisões próprias, como se fosse uma pessoa, o que Fairclough (2010) destaca como um **efeito constitutivo de discurso**. Os efeitos constitutivos do discurso, como Marchiori et al. (2010) sinalizam, ocorrem porque, por meio do discurso, os sujeitos constroem realidades sociais, podendo, por exemplo, antropomorfizar e atribuir autoridade às organizações, que são, concretamente, inanimadas.

Enxergar as organizações como se fossem pessoas enquanto efeito constitutivo de discurso, com base em Fairclough (2010), significa que as organizações, enquanto entidades sociais dotadas de autoridade e de agência, com voz própria, são constituídas pelo discurso mediado pelas restrições da determinação da dialética do discurso com as estruturas sociais e no interior de lutas e relações de poder que lhe são particulares.



Fairclough (2010) pondera que a constituição discursiva da sociedade (e, por conseguinte, das entidades sociais que a integram) não emana da vontade livre ou de um jogo de ideias das cabeças das pessoas, mas de uma prática social enraizada firmemente nas estruturas sociais materiais e concretas, para as quais se orientam. Nesse sentido, Fairclough (2010) aponta que os efeitos constitutivos de discursos atuam em conjunto com outras práticas sociais, como os aspectos afetivos e de comportamento, o vestuário e a distribuição de tarefas (no caso de uma organização produtiva, por exemplo).

Em suma, notamos que, em Fairclough (2010), o **efeito constitutivo de discurso**, que pode tornar a organização como espécie de entidade social pré-existente, com voz e agência próprias, não afeta o fato de que as pessoas percebam a existência material de uma entidade social, como uma organização dotada de prédios, maquinários, tecnologias, objetos, valores, entre outros.

Logo, argumentamos que o discurso institucional criado a partir desse **efeito constitutivo do discurso**, que confere voz e agência a organizações que, concretamente, não são seres animados, busca impor uma autoridade não só pelo reconhecimento social de uma organização, mas, também, pela questão do afeto, de modo que esse pode ser um recurso de obtenção de adesão a certos discursos com vista à mudança organizacional, como a exaltação de sentimentos de “orgulho” e de identificação com a instituição (FAIRCLOUGH, 2010).

Afirmamos, assim, que não só o discurso organizacional se faz importante para a busca de adesão das pessoas à mudança organizacional, mas, também, o discurso institucional é uma ferramenta utilizada nesse sentido. Estes efeitos constitutivos do discurso, que criam uma voz unívoca, são constituidores, ao mesmo tempo em que constituídos, pelos demais elementos da prática social. Portanto, colaboram não só para a manutenção dos aspectos materiais e não discursivos (como a exploração econômica sobre os trabalhadores em uma organização de produção de bens, por exemplo), mas também para a sua

mudança, uma vez que o discurso se apresenta como forma de ação social (FAIRCLOUGH, 2010).

Hazen (1993) ressalta que a mudança organizacional é comumente enxergada enquanto processo monolítico, como que racionalmente articulado pelos diretores e chefes das organizações. Contudo, para Hazen (1993), compreender a mudança organizacional implica em escutar não apenas as vozes mais articuladas e ouvidas do discurso permitido da chefia, mas prestar atenção também às críticas, lamentos e apoios que podem surgir de maneira polifônica, ou seja, na variedade de vozes concomitantemente presentes nas organizações.

Como Fairclough (2005) observa, compreender processos de mudança, seja em nível societal ou organizacional, focando apenas aspectos micro ou aspectos macro pode limitar o alcance das análises. Por esta razão, o autor sugere que sua concepção da ACD, buscando analisar como a dialética do discurso afeta a mudança social, adotando um dualismo analítico que abarca tanto aspectos micro quanto macrosociais, pode ser utilizada pelos pesquisadores em Estudos Organizacionais que, em outra escala, busquem compreender a mudança organizacional.

Compreender como as mudanças discursivas influenciam nas mudanças de crenças, ações e hábitos, bem como mudanças nas organizações é uma questão contingente que precisa ser analisada, com base nas relações dialéticas do discurso e demais práticas sociais que conformam a organização (FAIRCLOUGH, 2005). A seguir, apresentamos uma figura (FIGURA 1) que sintetiza os principais conceitos da ACD faircloughiana e buscamos, na seção seguinte, oferecer contribuição para a compreensão do processo de mudança organizacional com base na ACD faircloughiana.

Figura 1 - Principais conceitos da ACD em Fairclough.

DISCURSO (substantivo abstrato)	uso da linguagem concebido como prática social.
EVENTO DISCURSIVO	instância de uso da linguagem, analisada como texto, prática discursiva, prática social.
TEXTO	a linguagem escrita ou falada produzida num evento discursivo.
PRÁTICA DISCURSIVA	a produção, distribuição e consumo de um texto.
INTERDISCURSIVIDADE	a constituição de um texto a partir de discursos e gêneros diversos.
DISCURSO (substantivo comum)	modo de significar a experiência a partir de uma perspectiva particular.
GÊNERO	uso da linguagem associado com uma atividade social particular.
ORDEM DO DISCURSO	totalidade das práticas discursivas de uma instituição, e as relações entre elas.

Fonte: Fairclough (2001, p. 39).

#### 4.3 A contribuição da Análise Crítica do Discurso em Norman Fairclough para a compreensão de processos de mudança organizacional

Embora mudanças no discurso possam influenciar transformações nas demais práticas sociais que compõem a rede de práticas sociais ou organização, Fairclough (2005) entende que **a mudança organizacional não significa simplesmente uma mudança de discurso**. Para saber se a mudança de discurso levou a mudança às demais práticas sociais, o autor afirma que é necessária a análise da relação dialética entre discurso e demais práticas sociais via ACD (FAIRCLOUGH, 2005).

Ainda segundo Fairclough (2005), para pensar a mudança organizacional é preciso compreender, do ponto de vista da ACD, a distinção entre processos sociais (com os textos), práticas sociais (com as ordens de discurso) e as estruturas sociais. Segundo Fairclough (2005), as estruturas organizacionais são estruturas hegemônicas, baseadas na reprodução de relações de poder ligadas a grupos de poder e que correspondem a maneiras fixas de lidar com as contradições nas organizações, ajudando-as em seu sucesso nos negócios, no caso das organizações empresariais.

Para a compreensão da mudança organizacional pela via da ACD, Fairclough (2005) sugere que quatro dimensões precisam ser analisadas em termos de discurso: 1) a emergência do novo discurso e sua constituição a partir de novas articulações de discursos já existentes; 2) a hegemonia, buscando compreender como os processos do novo discurso emergente se articulam a discursos socialmente hegemônicos e como se tornam hegemônicos dentro da organização; 3) recontextualização, que envolve a disseminação do novo discurso hegemônico emergente ao longo da organização e 4) operacionalização, que envolve como tal discurso é colocado em prática por meio do uso de gêneros do discurso, estilos, inculcação de novos hábitos e identidades e sua materialização em objetos ou propriedades no mundo físico da organização.

Embora Fairclough (2005) indique tais dimensões de análise para a compreensão da mudança organizacional via ACD, não apresenta uma sugestão de como os pesquisadores em Estudos Organizacionais podem proceder para realizá-la. Assim, a partir de tal proposta de compreensão da mudança organizacional apresentada por Fairclough (2005), sugerimos, nesta seção, uma análise da mudança organizacional pela via da ACD. Para isso, consideramos os estudos de Orlinowski e Yates (1994) e Yates e Orlinowski (2002), que reiteram a importância do estudo dos gêneros do discurso no âmbito das pesquisas em Estudos Organizacionais.

Orlinowski e Yates (1994) e Yates e Orlinowski (2002) têm explorado os processos de organização por meio dos repertórios de gêneros do discurso, tratados como instrumentos analíticos das organizações. Para Orlinowski e Yates (1994) e Yates e Orlinowski (2002), os gêneros do discurso se referem a formas tipificadas de ação social que são essenciais à análise de como se efetua o processo de organização de determinados grupos.

Assim, como Orlinowski e Yates (1994) e Yates e Orlinowski (2002) estimam, os gêneros do discurso não têm propósitos individuais de comunicação, mas um propósito socialmente construído e reconhecido como relevante a um grupo de pessoas que os utilizam em seu cotidiano comunicacional.

No caso das organizações, que dependem essencialmente da comunicação entre seus membros para o alcance de objetivos organizacionais, podemos entender, com base nesses autores, que os gêneros discursivos são usados nas organizações como recurso de eficiência organizacional, poupando tempo na comunicação (MAINGUENEAU, 2013; YATES; ORLINOWSKI, 2002). Além disso, Maingueneau (2013) assevera que os gêneros discursivos asseguram a comunicação verbal, evitando mal-entendidos, violência e a angústia quanto ao que esperar sobre a finalidade da comunicação.

Como exemplo, Maingueneau (2013) cita o cartão postal de férias enviado por um amigo, que já cria expectativas tanto no remetente quanto no destinatário sobre o que esperar desse tipo de mensagem. Desse modo, respeitando-se as normas do gênero discursivo do cartão postal, o amigo que o receber não ficará ofendido ou magoado caso a pessoa que lhe enviou o cartão escreva um texto breve e apenas fale de si e de sua experiência no local de férias, sem envolver o interlocutor.

Ou seja, o uso de gêneros discursivos na organização não só garante eficiência, com a redução do tempo gasto para a compreensão da finalidade

comunicacional, como também assegura a comunicação verbal, evitando conflitos na organização ao estabelecer expectativas para o comportamento dos remetentes e destinatários das comunicações verbais (MAINGUENEAU, 2013; YATES; ORLINOWSKI, 2002).

Além disso, Orlinowski e Yates (1994) e Yates e Orlinowski (2002) explicam que, no contexto organizacional, o estudo dos diversos gêneros em uso por dada comunidade possibilita que os analistas organizacionais percebam os tipos de interação que se estabelecem em uma organização e reproduzem aspectos da sua identidade. Por exemplo, quando uma organização utiliza de muitos memorandos e ofícios em suas decisões internas, denota interações formais e pouca necessidade de abertura de suas decisões internas ao público externo. Por outro lado, uma organização que use de muitas reuniões e cartas abertas ao público denota interações mais informais e busca passar uma imagem de abertura ao público externo (ORLINOWSKI; YATES, 1994; YATES; ORLINOWSKI, 2002).

Trazendo a discussão da importância organizacional dos gêneros discursivos ao âmbito da ACD, Marchiori et al. (2010) defendem que, nesta abordagem, a produção discursiva das organizações é vista como uma das condições mais importantes para assegurar o conteúdo das mensagens que circulam entre os públicos prioritários da organização. Não há discurso objetivo, imparcial ou neutro, uma vez que a linguagem pode ser entendida como um meio de persuasão, algo que é trabalhado no discurso organizacional por meio do uso de argumentações resultantes de “esquemas arditosamente construídos com alto grau de intencionalidade” (MARCHIORI et al., 2010, p. 235).

Com base nas considerações de Fairclough (2005), Orlinowski e Yates (1994) e Yates e Orlinowski (2002), argumentamos que, a partir da identificação da cadeia intertextual ou sistema de gêneros discursivos e sua análise pela via da ACD, podemos compreender as quatro dimensões discursivas da mudança

organizacional, que correspondem à **emergência e constituição** do discurso com base em outros discursos, a sua **hegemonia**, ou seja, como o discurso se torna hegemônico e como remete a outros discursos hegemônicos presentes na sociedade, como ocorre a **recontextualização** do discurso hegemônico e sua disseminação na organização e, por fim, a **operacionalização** do discurso, ou seja, como este é colocado em prática na organização.

Dada a importância do conceito de gêneros discursivos para a ACD e para a proposta de compreensão da mudança organizacional que pretendemos apresentar, abordaremos este conceito mais detidamente a seguir.

#### **4.3.1 A cadeia intertextual ou sistema de gêneros discursivos e seus elos: a intertextualidade e o interdiscurso**

Baseando-se na apresentação da teoria social do discurso em Fairclough (1985, 1992, 2001, 2005, 2008, 2010, 2012), discutimos como o discurso influencia em processos de mudança organizacional, visto que, como Fairclough (2005) assinala, o discurso é produto e produtor das demais práticas sociais constituindo assim, elemento importante na análise de processos de mudança.

Como Chouliaraki e Fairclough (1999) apresentam, a ACD compreende que o discurso figura nas práticas sociais de duas formas: as práticas sociais são parcialmente discursivas e também são representadas discursivamente. Enquanto representações das práticas sociais, os discursos ajudam a sustentar relações de dominação, uma vez que se busca, por meio dos discursos, moldar o modo como as pessoas interpretam a si próprias e ao mundo (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Argumentamos, portanto, que o discurso participa do processo que envolve fomentar e operacionalizar a mudança organizacional, visto que esta depende da adesão de diferentes pessoas que compõem a organização.

No caso de uma universidade, temos os técnicos administrativos em educação (TAEs), os docentes e os discentes como grupos de pessoas com atribuições diferentes, destacando que, mesmo entre estes grupos, como no caso dos estudantes, existe uma heterogeneidade, pois o grupo dos discentes é composto por alunos da pós-graduação, da graduação e os recém-ingressos ou calouros de graduação e pós-graduação.

Para cada um destes grupos, a equipe responsável pela mudança organizacional de uma universidade precisa direcionar o discurso, tomando por base os enunciados, estilo e estrutura composicional que farão mais sentido a cada grupo. Desta forma, para que a mudança organizacional ocorra e se estabeleça, é preciso elaborar textos especialmente direcionados a cada um deles, posto que elementos como o estilo, a estrutura composicional, o tipo de atividade e o conteúdo precisam ser adaptados a cada um desses grupos de interlocutores para que a interação tenha o resultado esperado pela direção do *campus* e a mudança ocorra e se estabeleça.

Temos, logo, que, a fim de operacionalizar a mudança organizacional, um discurso em uma universidade, como o da sustentabilidade na UFLA, precisaria ser produzido, distribuído e consumido por meio de diferentes **gêneros de discurso**, compondo, assim, um repertório de gêneros composto por gêneros de discurso com propósitos diferentes (ORLIKOWSKI; YATES, 1994). Estes gêneros de discurso formam o que Yates e Orlinowski (2002) chamam de sistemas de discurso, ou, nos termos de Fairclough (1992, 2008), cadeia intertextual.

A **cadeia intertextual ou sistema de gêneros discursivos** corresponde à cadeia ou sistema formado pelas relações transformacionais estabelecidas pela relação entre os diferentes tipos de texto, configurando suas formas da organização das dimensões espacial, temporal e social. (FAIRCLOUGH, 1992, 2008; YATES; ORLINOWSKI, 2002). Optamos pela denominação de cadeias



intertextuais, porque consideramos a identificação que mais se aproxima, em nossa avaliação, da ideia de existência de elo de conexão entre os gêneros que compõem o repertório discursivo de um discurso como o da sustentabilidade na universidade estudada.

Para Orlinowski e Yates (1994) e Yates e Orlinowski (2002), os membros de uma organização geralmente dependem de diferentes gêneros discursivos para sua comunicação, formando assim, o que chamamos de cadeia intertextual. Segundo Yates e Orlinowski (2002), nas organizações, **as cadeias intertextuais** (que os autores chamam de “sistema de gêneros”) consistem em gêneros discursivos que são ligados uns aos outros de forma a configurarem um processo comunicativo mais coordenado. Como exemplo, os autores citam os processos de contratação, que envolvem gêneros discursivos ligados uns aos outros, como o anúncio da oferta de emprego, uma carta de emprego, uma entrevista e uma carta de admissão ou de informe de não contratação (YATES; ORLINOWSKI, 2002).

Em nosso estudo, argumentamos que a mudança organizacional, a exemplo do que Yates e Orlinowski (2002) observam, envolve um processo de comunicação organizacional que também pressupõe a articulação de diferentes gêneros discursivos, passando pelas quatro dimensões discursivas da mudança organizacional apontadas por Fairclough (2005), transitando, portanto, da emergência do discurso até a sua operacionalização. Retomando as quatro dimensões discursivas da mudança organizacional em Fairclough (2005), temos 1) a **emergência** do discurso com base em outros discursos; 2) a sua **hegemonia**, ou seja, como o discurso se torna hegemônico e como remete a outros discursos hegemônicos presentes na sociedade; 3) como ocorre a **recontextualização** do discurso hegemônico e sua disseminação na organização e, por fim, 4) a **operacionalização** do discurso, ou seja, como ele é praticado na organização.

O conceito de **cadeias intertextuais** parte da premissa bakhtiniana de que todo texto é dialógico, ou seja, nenhum texto parte “do zero”, mas faz referência a um texto anterior. Daí Fairclough (2008, p. 134) afirmar a “inserção do texto na história e da história no texto”, visto que todo texto responde a um anterior, retrabalhando textos passados e, assim, é constituído pela história ao mesmo tempo em que pode colaborar em sua construção, provocando mudanças sociais. Ou seja, o discurso da sustentabilidade na universidade estudada, com base nessas premissas, não surge espontaneamente “do nada”, mas se articula a discurso(s) hegemônico(s) pré-existente(s) na sociedade em que a universidade se encontra inserida.

A ACD dos gêneros discursivos que compõem a **cadeia intertextual** da sustentabilidade na universidade estudada permitir-nos-á compreender a hegemonia desse discurso (baseada na análise da dimensão social dos textos, tal como abordaremos em nossos procedimentos metodológicos), bem como a recontextualização do discurso de sustentabilidade, a partir do estudo dos elos entre os gêneros discursivos. Esses elos poderão ser identificados e analisados a partir da intertextualidade, enquanto componente da análise textual da ACD.

A dimensão da **análise textual** apresenta quatro categorias de análise: o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura. Logo, na dimensão da análise textual, em que se concentra a descrição do texto, existem quatro aspectos que podem ser analisados: **1) escolhas de vocabulário** (envolvendo o sentido utilizado para as palavras no contexto, a lexicalização, o uso de metáforas); **2) a gramática** (envolvendo a análise das orações, para a qual o autor sugere o uso da abordagem da linguística sistêmico-funcional de Halliday); **3) a coesão** (que envolve a ligação entre as partes do texto, que pode ser analisada a partir do uso que é feito dos operadores argumentativos, por exemplo); **4) a estrutura textual**, ou seja, a sequência de ideias expostas no texto, como ele é estruturado (FAIRCLOUGH, 2008). Os elementos que destacamos, conforme Fairclough

(2008), são elementos textuais necessários à análise crítica do discurso como um todo, contribuindo para a análise dialógica dos textos.

Conforme Meurer (2007), na análise das orações da dimensão textual, com base nas metafunções da linguagem de Halliday (sua linguística sistêmico-funcional ou LSF), a linguagem é entendida como multifuncional, uma vez que realiza três tipos de significados concomitantes: os significados ideacionais, ou seja, como as pessoas representam a realidade; os significados interpessoais, que estabelecem relações sociais e os significados textuais, que organizam o texto de certa forma, dependendo em parte do canal escrito ou oral.

Ainda para Meurer (2007), o **léxico**, ou seja, as opções gramaticais, coesão e estrutura do texto são examinados na análise crítica do discurso em termos de como eles cooperam para a elaboração de cada um desses significados. A **gramática e o léxico** do texto são explorados nesta abordagem da análise crítica, segundo Meurer (2007), com base na noção de **transitividade**, por meio da qual se explora a representação da realidade pelas pessoas, ou seja, seu significado ideacional.

Nesta perspectiva da transitividade, a realidade é representada por meio de orações, compostas, basicamente, por três tipos de componentes: processos, participantes e circunstâncias. Os processos são realizados pelos verbos, os participantes, em geral, por grupos nominais e as circunstâncias por grupos adverbiais. Existem quatro tipos principais de processo: mental, material, relacional e verbal, acompanhados de participantes específicos. Por exemplo, para processos mentais, os participantes são o sensor ou fenômeno (MEURER, 2007). Por meio da análise de transitividade, portanto, a identificação da universidade enquanto participante em processos indicará o recurso ao discurso institucional, transformando-a em agente por meio de efeito constitutivo de discurso.

Para Fontanini (2002), a análise destes processos é relevante, pois neles os autores dos discursos tornam explícitas ou não as ações e quem as realiza, ou seja, os processos e seus participantes. Os **processos materiais** referem-se às ações, àquilo que fora feito, realizado. Já nos **processos relacionais**, há como ideia central que algo “é”, sendo representado pelo verbo “ser” e suas variantes. Os **processos verbais**, por sua vez, são os de dizer, envolvendo toda espécie de troca simbólica e de significado (GERMANO, 1997; MEURER, 2007). Como Germano (1997) e Meurer (2007) apontam, os **processos mentais**, referem-se às emoções, sentimentos.

Com base na análise textual, torna-se possível perceber a dialogicidade com outros textos, por meio das escolhas léxicas que remetem à intertextualidade. O conceito de **intertextualidade** informa como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar convenções como discursos e gêneros discursivos, a fim de produzir novos textos (FAIRCLOUGH, 2008). Todavia, como Fairclough (2008) explica, a produção de novos textos a partir da intertextualidade é socialmente limitada, restrita e condicional às relações de poder, daí o autor articular esse conceito ao de hegemonia. Segundo o autor, a intertextualidade, nesse sentido, deve ser um foco principal na ACD em razão de possibilitar a análise da rápida transformação e reestruturação de ordens de discurso e tradições textuais enquanto processos de luta hegemônica na esfera do discurso.

A **intertextualidade**, de acordo com Fairclough (1992, 2008), pode ser do tipo manifesta ou constitutiva. A **intertextualidade manifesta** é aquela que aparece em textos nos quais se recorre a outros textos específicos de maneira explícita (FAIRCLOUGH, 1992, 2008). Nesse caso, a intertextualidade é manifesta, porque o texto em análise traz marcas linguísticas e gráficas indicando a “presença” de outros textos. Essas marcas podem ser as formas tradicionais dos discursos direto e indireto, tais como aspas, travessão, dois

pontos, conjunção integrante que indica subordinação sintática da oração em que se relata o outro discurso (“Maria disse que X”), pode ser a negação polêmica, que sugere a negação de discurso sustentado previamente, e podem ser ainda recursos linguísticos mais sutis, como os pressupostos e implícitos, o discurso indireto livre e a ironia, cuja compreensão implica a consideração do contexto (FAIRCLOUGH, 1992, 2008; MAINGUENEAU, 1997).

Já a **intertextualidade constitutiva** ou **interdiscurso** indica que as ordens de discurso possuem primazia sobre os tipos particulares de discurso, sendo estes últimos considerados como configurações de elementos de diferentes ordens de discurso (FAIRCLOUGH, 1992, 2008). Como Magalhães (2001, p. 37) explica, o **interdiscurso** “ênfatisa a heterogeneidade normal dos textos que são constituídos por combinações de gêneros e discursos diversos”. A intertextualidade constitutiva chama a atenção para o fato de que todo discurso, mesmo que não apresente marcas de intertextualidade explícita, constitui-se da retomada (reprodução, reforço, negação, subversão) de outros discursos.

Por exemplo, podemos encontrar em um discurso de uma universidade pública referências ao discurso empresarial, implicando interdiscursividade, ou, ainda, menção a uma notícia da assessoria de comunicação de uma universidade por uma notícia veiculada em um programa de televisão, implicando em intertextualidade manifesta. Da mesma forma, a presença de termos como *empreendedor*, *empreendedorismo*, *empregabilidade* em discursos da universidade revela uma forma de colonização do discurso acadêmico atual pelo discurso corporativo das empresas. Esses termos, quando usados, não costumam aparecer entre aspas, mas evidenciam que esse discurso acadêmico é construído a partir de outro discurso, do qual o produtor do discurso acadêmico pode nem ter consciência. Uma evidência de que essa presença é um indício de mudança organizacional nas universidades é o fato de que esses mesmos termos não aparecem nos discursos acadêmicos produzidos há trinta ou quarenta anos.

Enquanto a intertextualidade manifesta pode ser identificada por marcas linguísticas de referência a outros textos, a intertextualidade constitutiva não apresenta marcas, de forma que para sua identificação é necessário conhecimento prévio do analista do discurso, a fim de que este identifique a presença de um discurso no texto em análise. Outro exemplo de intertextualidade constitutiva é apresentado por Andrade et al. (2016) que, ao analisar a logomarca da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e o trecho “UFLA verde coração”, presente no hino da instituição, observaram no uso da cor verde na logomarca, igualmente, nas escolhas léxicas do trecho do hino a intertextualidade constitutiva ou interdiscurso com os discursos da importância das ciências agrárias, que marcaram a fundação da universidade, assim como com o discurso ambientalista, colocando o meio ambiente como elemento vital para a organização.

Os elos de uma **cadeia intertextual** podem ser encontrados, portanto, pela identificação da intertextualidade, seja ela manifesta ou constitutiva. As cadeias intertextuais, para Fairclough (2008), constituem relações transformativas entre tipos de textos, adotando linhas de mudança e de tensão tal como canais em que os textos são colonizados e investidos de outros significados. Como exemplo, Fairclough (2008) cita a colonização de textos sobre educação, serviço social, tal como publicidades oficiais de governos por significados associados à cultura empresarial.

Em outras palavras, por meio da identificação da presença de formas de intertextualidade, enquanto elos da cadeia intertextual, consideramos que a busca pela constituição dessa cadeia pode nos ajudar a identificar a emergência do discurso da sustentabilidade, associado a outro(s) discurso(s) que se faça(m) hegemônico(s) na ordem de discurso da universidade, bem como analisar, por meio da ACD, a colonização de significados dos diversos textos que compõem

essa cadeia intertextual, apontando para o aspecto discursivo (e, portanto, de prática social) da mudança organizacional na universidade estudada.

Pela ACD dos textos e seus gêneros de discurso, identificados nesse processo de constituição da cadeia intertextual, poderemos compreender as relações dialéticas entre o discurso de sustentabilidade com as demais práticas sociais que influenciaram na mudança organizacional e, também, identificar aspectos ideológicos e de hegemonia que colaborem para nossa reflexão crítica deste processo. Para nos auxiliar em tal feito, discutimos, a seguir, a metodologia deste estudo.





## 5 METODOLOGIA

A distinção principal entre a ACD de outras abordagens linguísticas se encontra, tal como expõe Pedro (1997), no fato de que os aspectos formais do texto são analisados, descritos e interpretados, com base no quadro de prática social em que estão imersos, uma vez que as análises precisam estar, necessariamente, inseridas em uma teoria sociocultural da comunicação.

Dessa forma, como explica a autora, “não se justificam, pois, explicações linguísticas, por um lado, textuais, por outro e correlações ocasionais, isoladas e desligadas, de um ponto de vista teórico, dos diferentes aspectos da situação sociocultural” (PEDRO, 1997, p. 36). Esses aspectos socioculturais envolvem, conforme Pedro (1997), a posição, o papel social e a subjetividade do ouvinte/leitor ou do canal/meio utilizado na situação comunicativa analisada, ou seja, para a referida autora, a análise de um texto pela via da ACD é, concomitantemente, “uma análise parcial e uma descrição da situação sociocultural” (PEDRO, 1997, p. 36).

Assim, Fairclough (2001, 2008) divide sua análise em três dimensões: a análise da prática textual, a análise das práticas discursivas e a análise das práticas sociais. Cabe ressaltarmos que não pretendemos aqui oferecer aos leitores um “passo a passo” de como efetuar a ACD. Mesmo porque o próprio Fairclough (2001, 2008) ao conduzir suas análises não segue à risca nenhum protocolo rígido, como é possível observar nos referidos trabalhos, em que o autor demonstra como analisa discursos considerando sua proposta teórico-metodológica.

Fairclough (2008) afirma ainda que, dada a interdependência entre os três níveis de análise do discurso citados, não há regra sobre qual desses níveis representa o ponto de partida ideal. Até porque, como o autor observa, especialmente em relação à descrição do texto e sua interpretação, há uma proximidade muito grande em termos da análise textual e a análise discursiva, o

que dificulta a elaboração de procedimentos padrão para a análise. Chouliaraki e Fairclough (1999) ressaltam essa questão, discutindo um quadro de análise dos aspectos envolvidos na realização da ACD, ressaltando que os três níveis de análise não seguem uma ordem rígida.

Chouliaraki e Fairclough (1999) comentam ainda que o quadro teórico da ACD é bastante complexo e, ainda, entender a própria teoria social do discurso que a embasa, mas **cada pesquisador pode focar em aspectos específicos da análise, em detrimento de outros, em razão dos propósitos de seu estudo**. Em Fairclough (2008), há a apresentação detalhada desse quadro teórico, com sete elementos compondo a análise textual, além da discussão dos níveis de análise das práticas discursivas e práticas sociais. Todavia, ressaltamos que apresentaremos aqui apenas os métodos que serão focados, neste estudo, com base nos propósitos de nossa pesquisa.

Quanto aos aspectos de análise mais procedimentais que adotaremos, temos que, com base na análise das práticas sociais, o discurso pode ser visto a partir de três perspectivas: como parte da atividade social dentro de uma prática, como figura nas representações e como integrante de modos de ser ou formas de constituição de identidades (FAIRCLOUGH, 2010). Desta forma, como Pedro (1997) define, o contexto representa dimensão fundamental para a análise do discurso, já que o sujeito locutor, tal qual os processos discursivos, constituem-se reciprocamente, com base na natureza de tais processos, que é de caráter ideológico e dialético.

Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999), o quadro teórico de análise da ACD começa a partir da percepção de um problema relacionado ao discurso em algum aspecto da vida social. Como apresentamos em nossa introdução, para nós, o discurso da sustentabilidade na universidade estudada mantém relação dialética com outras práticas sociais, colaborando para o processo de mudança

organizacional a partir do qual a sustentabilidade se tornou um requisito às universidades públicas brasileiras.

Na ACD, o discurso é compreendido como composto por três dimensões ou níveis de análise: o **texto**, a interação ou **prática discursiva** e a ação ou **prática social** (FAIRCLOUGH, 2008). Optamos por iniciar nossa análise, com base em Chouliaraki e Fairclough (1999), na análise das práticas sociais, buscando analisar a conjuntura, entendida como a configuração de práticas na qual o discurso em foco (no caso, o discurso da sustentabilidade na universidade estudada) se encontra imerso.

Assim, faremos uso de nosso referencial teórico, no qual apresentamos um panorama geral do contexto histórico, social e político da trajetória das universidades brasileiras e da noção de sustentabilidade, articulando essas conjunturas com a história da universidade em estudo, a Universidade Federal de Lavras-MG (UFLA) e com o momento de surgimento dos textos que compõem nosso *corpus* de análise, a serem apresentados na seção seguinte.

A partir dessa análise das práticas sociais, pretendemos dar resposta à primeira das quatro dimensões discursivas da mudança organizacional, apontada por Fairclough (2005) como a análise da **emergência do novo discurso e sua constituição a partir de novas articulações de discursos já existentes**. Essa análise nos permitirá também responder à segunda dimensão discursiva da mudança organizacional, a partir da compreensão de **como os processos do novo discurso emergente da sustentabilidade se articulam a discursos socialmente hegemônicos**.

Como Fairclough (2008) observa, na dimensão da **análise das práticas sociais**, são analisados **aspectos ideológicos e hegemônicos** presentes nos textos, o que, como Fairclough (2008) observa, depende do conhecimento sociológico e de contexto do analista. Chouliaraki e Fairclough (1999) complementam afirmando que o propósito da análise das práticas sociais é

localizar o discurso estudado no panorama geral conjuntural em que os discursos foram produzidos e consumidos, levantando questões relevantes para a interpretação do discurso em análise.

Feitas essas considerações da análise da dimensão das práticas sociais do discurso, passaremos a avaliar sua dimensão nas práticas discursivas. Para a análise das **práticas discursivas**, existem, ainda, outros três elementos que irão compor o que Fairclough (2008) define como os aspectos mais ligados ao texto em si, a saber: **1) a força ilocucionária do texto** (ou seja, a intenção geral mais imediata a que se propõe o texto); **2) os significados ideacionais** ou crenças que o texto busca transmitir e **3) os significados interpessoais** ou as relações que o texto busca estabelecer, que podem ser identificadas, por exemplo, pelos tempos verbais e pelo **estilo** do texto.

O **estilo**, como abordamos anteriormente, corresponde ao estilo de determinado **gênero discursivo** específico de determinada esfera da atividade e da comunicação humana como, por exemplo, a função oficial (presente em elementos como os pertencentes ao âmbito da redação oficial do governo, como uma portaria, um ofício), função científica (como em um artigo acadêmico), ideológica (como nos panfletos), técnica (como nos manuais) e cotidiana (como em um bilhete ou carta informal), que irão corresponder a determinados estilos (BAKHTIN, 1997).

Uma vez que, para Bakhtin (1997), o **estilo** entra como elemento na unidade de **gênero discursivo** de um enunciado, também buscaremos analisar o gênero de cada um dos textos como elemento importante em nossa análise. Para a compreensão de processos de mudança organizacional e a influência das práticas discursivas nesses processos, argumentamos ser fundamental a análise dos **gêneros discursivos** utilizados na cadeia intertextual da mudança organizacional em razão de que, como Maingueneau (1997) ressalta, os gêneros discursivos envolvem uma autoridade relacionada à enunciação. Em outras

palavras, um texto de uma lei (enquanto gênero discursivo), por exemplo, só pode ser reconhecido, se atribuído à pessoa legitimada a elaborar essa lei, se produzido em situação legítima e seguindo o protocolo jurídico legítimo para sua apreciação nas instâncias cabíveis, ou seja, a enunciação participa da legitimação que confere autoridade ao texto da lei.

Para a análise dos **gêneros discursivos**, além da enunciação e criação de autoridade, analisaremos também seus aspectos de **estilo, tipo de atividade e mídiun**. Como já abordamos anteriormente, as sequências tipológicas ou **estilos** diferentes podem ser, por exemplo, descrição, exposição, argumentação, narração ou injunção (que estabelece uma obrigação, uma ordem) (FAIRCLOUGH, 2008, 2010; MARCUSCHI, 2007). O **tipo de atividade ou estrutura composicional** do gênero discursivo, tal como apresentamos anteriormente, determina as posições de sujeito como, por exemplo, fornecedor ou receptor da notícia, dentre a extensa gama de opções de posições que podem ser estabelecidas pelos sujeitos nos textos e que devem ser analisadas caso a caso (FAIRCLOUGH, 2008; MAGALHÃES, 2001).

Em termos das dimensões de consumo e distribuição do discurso, como Maingueneau (2013) ressalta, é importante analisar o modo de manifestação material do discurso, ou seja, o seu suporte e sua maneira de difusão. Isso porque, segundo o autor, o meio (ou **mídiun**) como o discurso é transmitido impõe coerções ao seu conteúdo, bem como direciona os usos que os interlocutores do texto devem fazer. (MAINGUENEAU, 2013). Ou seja, para Maingueneau (2013), os diferentes mídiuns transformam as condições materiais da comunicação, alterando os conteúdos, de modo que para a análise do mídiun de um gênero do discurso é necessário considerarmos não apenas o seu suporte material (como, por exemplo, oral, escrito, manuscrito), mas também o conjunto do circuito que organiza a fala.

Em outras palavras, para Maingueneau (2013), o **mídiu**m altera o conjunto de um gênero de discurso. Como exemplo, o autor cita os programas de auditório, que vêm ocupando o espaço dos consultórios para lidar com discussões de relacionamentos. Para o autor, o deslocamento de mídiu, desse tipo de discussão, antes restrita ao ambiente de um consultório de um psicólogo para um programa de auditório transforma não apenas o local em que essa comunicação se desenvolve, mas representa uma mudança de toda sociedade (MAINGUENEAU, 2013). Dessa forma, podemos entender, por exemplo, que a divulgação de uma matéria sobre a sustentabilidade na universidade por sua assessoria de imprensa difere da sua divulgação em um canal televisivo de abrangência nacional, alterando não apenas o seu mídiu, mas comandando também seu conteúdo e os usos que podemos fazer desta comunicação.

Ainda dentro da análise das práticas discursivas, além dos elementos 1, 2 e 3 apresentados, Fairclough (2008) inclui a análise das formas de **intertextualidade** presentes no texto (que, como já mencionamos, pode ser manifesta ou constitutiva) e as condições de produção, distribuição e consumo textual, que nos ajudam a analisar como os textos são constituídos, como circulam e como são consumidos na interação, favorecendo a mudança social.

Maingueneau (1997) resgata, assim, a **intertextualidade manifesta**, como já expusemos anteriormente, que se encontra nas manifestações explícitas e recuperáveis nas quais há menção direta a outras fontes de enunciação. Em outras palavras, Maingueneau (1997) sugere que nos casos de **intertextualidade manifesta**, há menção clara a outros textos, como, por exemplo, na **referência direta** a este ou no uso de **aspas** para citação de outro texto. Já a **intertextualidade constitutiva ou interdiscurso**, como Maingueneau (1997) descreve, é mais difícil de ser identificada, não havendo marcas que a identifiquem, dependendo do conhecimento do analista para a identificação da

presença de colonização e investidos por significados cujas origens remontam a outros discursos.

Para analisar a **intertextualidade manifesta**, faremos a identificação das **marcas de heterogeneidade mostrada** que, segundo Maingueneau (1997), são bastante numerosas, existindo, entretanto, aquelas mais recorrentes e que podem ser úteis aos analistas do discurso. As marcas de heterogeneidade mostrada mais usuais são:

- a) a **ironia** (todo enunciado irônico traz à tona uma “outra voz”, outro discurso o qual ironiza),
- b) a **pressuposição** (uma crença representada no discurso, como em “o governo não quer mais decidir”),
- c) a **negação** (uma vez que todo enunciado negativo traz duas vozes, a que afirma o que é negado e a negação em si como, por exemplo, em “a educação não é uma mercadoria” que, ao mesmo tempo em que nega a mercantilização da educação, revela a existência do discurso que defende essa ideia à qual o locutor se opõe),
- d) o **discurso relatado** (em que há ambiguidade no afastamento do locutor, que busca no discurso de outro uma forma de autoridade, que protege sua asserção),
- e) o **metadiscurso** (que pode assumir inúmeras formas, caracterizando-se por um conjunto de acréscimos contingentes com a finalidade de retificar a enunciação, buscando evidenciar as intenções do locutor como, por exemplo, em “ou melhor, em outras palavras”),
- f) a **parafrasagem** (quando há palavras, expressões e proposições literalmente distintas, mas com o mesmo sentido) e o uso de **citações de autoridade** (na qual o locutor busca se esconder atrás

de um outro locutor que garanta validade à sua enunciação, o que pode ser feito pela citação de autoridade), que pode ocorrer também pela via do uso de **provérbios** (que validam sua autoridade pelo seu reconhecimento coletivo) e os *slogans* (que presumem a ausência de um enunciador, alinhando-se a um impulso de ação, ao mesmo tempo que enganam o destinatário, como se ele fosse o destinador da ação).

Assim, a partir da análise das práticas discursivas dos textos da cadeia intertextual do discurso de sustentabilidade na universidade estudada, poderemos, a partir da identificação e análise das marcas de heterogeneidade, compreender como discursos externos contribuíram para a **emergência** e **hegemonia** do discurso em estudo. Ao mesmo tempo, estas marcas colaboram em nossas análises apontando para a apropriação e **recontextualização** de discursos externos aos da sustentabilidade na universidade, apresentando como a força ilocucionária, os significados ideacionais e os significados interpessoais dos textos colaboram para a captação e adaptação de discursos externos no discurso universitário de sustentabilidade.

Complementarmente, realizaremos a análise dos gêneros do discurso que compõem a cadeia intertextual, por meio da qual poderemos também compreender a dimensão discursiva da mudança organizacional de **operacionalização**, que envolve como o discurso da sustentabilidade é praticado na universidade, por meio do uso de gêneros do discurso, estilos, inculcação de novos hábitos e identidades e poderemos também apontar para a sua materialização em objetos ou propriedades no mundo físico da organização.

Com base na análise textual, poderemos compreender as dimensões discursivas da mudança organizacional de **emergência** e **hegemonia** (apontando, por exemplo, como as escolhas de vocabulário podem assumir



caráter estratégico de direcionamento político das organizações), **recontextualização** (mostrando como aspectos textuais podem evidenciar a colonização e apropriação dialética de discursos hegemônicos) e **operacionalização** (como os discursos são dialeticamente transformados em formas de ação dentro da universidade, como indicarão o estudo das orações e seus verbos, que indicam práticas organizacionais).

Para nossas análises da dimensão discursiva da mudança organizacional de **operacionalização**, faremos uso da análise da transitividade enfocando os processos, que se expressam nos verbos e indicam ações, ou seja, formas de materialização e práticas na organização constituídas a partir do discurso de sustentabilidade na universidade, sempre que julgarmos que essa análise nos ofereça elementos que contribuam para o atendimento dos objetivos de nosso estudo. A partir de nossas considerações, apresentamos, portanto, os procedimentos metodológicos que adotamos a fim de analisarmos as relações dialéticas entre o discurso da sustentabilidade na universidade estudada com as demais práticas sociais, apontando para as dimensões discursivas da mudança organizacional que cada um dos níveis da análise crítica do discurso nos permite compreender.

A exemplo do que Diniz (2012) observa, concordamos que não buscamos elaborar, a partir de nossas análises, um discurso pretensamente neutro ou definitivo, mas apresentar uma versão dos fatos circunscrita aos recursos de que dispomos para análise, assim como reconhecemos nossa limitação diante da impossibilidade do rastreamento completo de toda a complexa trama de discursos envolvida nas práticas discursivas e não discursivas da sustentabilidade na universidade estudada. Feitas estas ressalvas, apresentamos, a seguir, um quadro (QUADRO 1) no qual sintetizamos nossos procedimentos metodológicos:

Quadro 1 - Quadro teórico adotado para a compreensão da mudança organizacional a partir da ACD em Norman Fairclough

<b>Dimensão da Análise Crítica do Discurso e elementos analisados</b>	<b>Dimensão discursiva da mudança organizacional enfocada</b>
<b>Análise das práticas sociais</b> - Contextualização política e histórica; - Ideologia; - Hegemonia.	- Emergência; - Hegemonia.
<b>Análise das práticas discursivas</b> - Força ilocucionária (intenções imediatas do texto); - Significados ideacionais (crenças transmitidas); - Significados interpessoais (relações que o texto busca estabelecer); - Gênero discursivo (estilo, mídiun e tipo de atividade); - Intertextualidade (marcas de heterogeneidade: referência direta, aspas, ironia, negação, discurso relatado, metadiscorso, parafraseagem, citação de autoridade - provérbios e <i>slogans</i> ).	- Recontextualização; - Operacionalização.
<b>Análise textual</b> - Escolhas de vocabulário (sentidos das palavras escolhidas); - Gramática (verbos como processos, nos termos da análise de transitividade); - Coesão (operadores argumentativos); - Estrutura textual (como a sequência de ideias é exposta no texto).	- Recontextualização; - Operacionalização.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2005,2008)

### **5.1 Definição do *corpus* de análise: a cadeia intertextual da sustentabilidade na universidade estudada**

Conforme explicamos anteriormente, identificamos os textos que compõem nosso *corpus* de análise a partir da cadeia intertextual do discurso da sustentabilidade na UFLA. Os textos, um texto único ou os trechos de textos

escolhidos segundo critérios de restrição do método e resposta aos objetivos de pesquisa definem, segundo Maingueneau (2015) o *corpus* da pesquisa. Como Maingueneau (2015) explica, os analistas de discurso não estudam obras, eles reúnem materiais que consideram necessários para responder aos seus questionamentos de pesquisa em função das restrições que os métodos de análise escolhidos lhes impõem.

Para o autor, as diversas formas de análise de discurso não buscam meramente tecer comentários sobre os textos, tomados como textos concretos de sentido inesgotável, mas analisam um *corpus*, uma vez que pretendem apresentar resultados em ciências sociais e humanas e, para isso, reúnem materiais necessários para responderem a questionamentos de pesquisa (MAINGUENEAU, 2015).

Em nosso caso, a restrição imposta pela ACD é a extensão de suas análises que, ao abranger os níveis textuais, das práticas discursivas e práticas sociais, apresenta-se como análise bastante detalhada e extensa, o que limita nossa possibilidade de incorporação de muitos textos ao nosso *corpus*. Ressaltamos que, a fim de respondermos à nossa questão de pesquisa de maneira mais objetiva, optamos por sintetizar nossas análises textuais nos atendo aos textos escritos, embora reconheçamos, como Fairclough (2008), que imagens também são textos. Assim, com base em nossos objetivos de pesquisa e nosso referencial em torno da mudança organizacional, apresentamos a seguir o conjunto de textos e trechos de textos que compõem nosso *corpus* de análise.

A identificação do elo entre os textos, os quais conformam nosso *corpus*, ocorreu, por meio de intertextualidade manifesta, identificada a partir da marca de heterogeneidade da referência direta. Ou seja, considerando o marco oficial da política que tornou a sustentabilidade requisito legal às universidades públicas brasileiras (Portaria nº 370/2015, buscamos textos que lhe faziam referência direta, bem como o texto ao qual a portaria fazia referência. Com isso,

fomos identificando textos que, por sua vez, também faziam referência direta a outros, tal como explicamos a seguir. Ressaltamos que a numeração dos textos (Texto 1, Texto 2 e, assim em diante), foi pelo critério cronológico, de modo que o Texto 1 foi o primeiro a ser publicado e o Texto 8 é o mais recente (BRASIL, 2015a).

Quanto à Portaria nº 370, lançada pelo MEC, em 16 de abril de 2015, percebemos que ela faz referência direta a outro texto, a “Coletânea Desafio da Sustentabilidade”. Sobre esse desafio, selecionamos como Texto 1 a apresentação do *website* do “Desafio da Sustentabilidade” (Texto 1) (BRASIL, 2015d). A “Coletânea Desafio da Sustentabilidade” é um livro lançado, ao final de 2014, do qual extraímos trechos que tratassem da sustentabilidade, nas universidades públicas brasileiras e que nos ajudassem a responder aos nossos objetivos de pesquisa (Texto 2) (BRASIL, 2015c). Segundo a ficha técnica do Texto 2, ele foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), pelas suas Secretaria Executiva e Subsecretaria de Planejamento e Orçamento, contando com o apoio da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Os organizadores da obra, ainda conforme a ficha técnica dessa coletânea, são dois profissionais do MEC e um professor da UFLA.

Identificamos pelo Texto 3 uma notícia veiculada pela Agência Brasil (EBC), empresa pública que reúne os veículos de comunicação estatais e governamentais, um dia antes da publicação no Diário Oficial da União (DOU) da Portaria nº 370/2015, ou seja, em 15 de abril de 2015 (TOKARNIA, 2015). Nessa notícia há uma breve apresentação da referida portaria, bem como trechos de uma entrevista feita pela equipe da EBC com o então Ministro da Educação a respeito. O Texto 4 é a própria Portaria nº 370/2015 (BRASIL, 2015a).

O Texto 5 (LIMA, 2015), por sua vez, é uma notícia veiculada pela Assessoria de Comunicação da Universidade Federal de Lavras- MG (ASCOM/UFLA) de 04 de maio de 2015 que, por sua vez, faz referência à

Portaria nº370/2015 do MEC (Texto 4), aos Textos 6 e 7, que são duas dissertações defendidas na UFLA e ao “Desafio da Sustentabilidade” (Texto 1) que, segundo consta no próprio Texto 5, foi originado com base em dissertações originadas na UFLA.

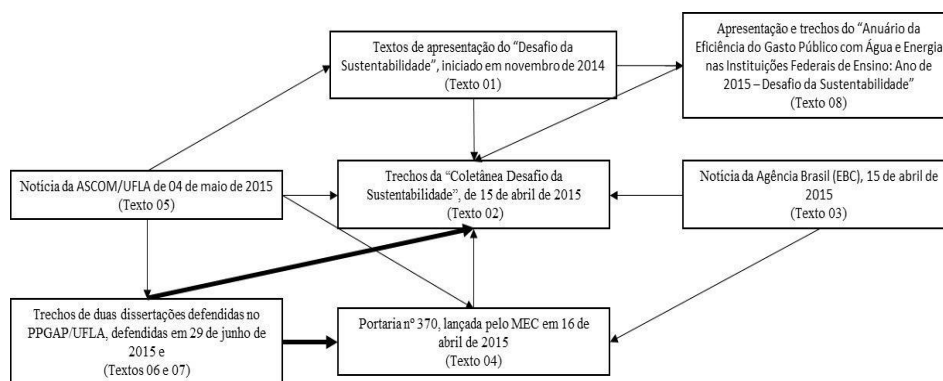
Estas duas dissertações foram defendidas no curso de Mestrado Profissional em Administração Pública do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública da Universidade Federal de Lavras- MG (PPGAP/UFLA), das quais nos importam, sobretudo, trechos em que constem o conceito de sustentabilidade para as universidades sugerido nessas publicações. Essas dissertações, Textos 6 (CAVALCANTE, 2015) e 7 (SOUZA, 2015), são de autoria dos mesmos profissionais do MEC responsáveis pela organização do Texto 2, os quais tiveram suas dissertações orientadas pelo mesmo professor da UFLA com quem dividem a organização da “Coletânea Desafio da Sustentabilidade” (Texto 2).

Buscando ainda no *website* do “Desafio da Sustentabilidade” (disponível em: <http://desafiodasustentabilidade.mec.gov.br/>), encontramos um *hiperlink* (elo digital para outro texto) para a “Coletânea Desafio da Sustentabilidade” (Texto 2) e para o “Anuário da Eficiência do Gasto Público com Água e Energia nas Instituições Federais de Ensino: Ano de 2015 - Desafio da Sustentabilidade” (disponível em: <http://desafiodasustentabilidade.mec.gov.br/anuario.pdf>), do qual destacamos a apresentação, bem como alguns trechos que ilustram a visão de sustentabilidade que o MEC estabeleceu às universidades (Texto 8) a partir da Portaria nº 370/2015 (Texto 4). Logo, o Texto 8 (BRASIL, 2016) corresponde a trechos do referido anuário que, por sua vez, faz referência direta à “Coletânea Desafio da Sustentabilidade” (Texto 2).

A fim de facilitar a compreensão da construção de nosso *corpus* de análise a partir da constituição da cadeia intertextual da sustentabilidade na universidade pública federal estudada, apresentamos, a seguir, uma

representação gráfica da intertextualidade manifesta estabelecida entre os textos que compõem nosso *corpus* (FIGURA 2), na qual os sentidos das setas indicam que um texto possui referência ao outro, identificando a existência de marca de heterogeneidade mostrada de referência direta. A seta mais espessa indica que ambos os textos graficamente representados (Textos 06 e 07) fazem referência direta ao Texto 2.

Figura 2 - Representação gráfica da cadeia intertextual que constitui o *corpus* de análise



Fonte Elaborado pela autora (2016)

Julgamos importante ressaltar que nossa opção pela construção da cadeia intertextual como nosso *corpus* de análise não representa uma exigência da ACD, mas sim, uma construção teórica que adotamos com a finalidade de dar resposta ao nosso problema de pesquisa, que gira em torno da compreensão da dimensão discursiva da mudança organizacional, para a qual sugerimos a constituição da cadeia intertextual como etapa de análise.

Cabe salientarmos também que, com a nossa proposta de constituição de cadeia intertextual para composição de nosso *corpus* de análise, não esgotamos a possibilidade de constituição de outras cadeias intertextuais, visto que, como aponta Fairclough (2008), uma vez que as cadeias intertextuais podem constituir relações transformacionais relevantes entre tipos de textos, são marcadas por

linhas de tensão e mudança, além de outros critérios de constituição que poderiam ser adotados. Todavia, optamos, neste estudo, pela constituição da cadeia intertextual por meio das marcas de heterogeneidade mostrada, indicadoras de intertextualidade manifesta, por razão de nosso problema de pesquisa. A partir da busca nos *websites* do MEC e da UFLA e buscando a palavra-chave “sustentabilidade” no sistema de pesquisa do *website* da ASCOM/UFLA, procedemos à leitura de diferentes textos, que nos conduziram a uma amostra inicial de trinta textos relacionados à sustentabilidade na universidade estudada, incluindo documentos da Diretoria de Meio Ambiente da Universidade Federal de Lavras, do MEC, da mídia corporativa e da ASCOM/UFLA. Pela leitura desses trinta textos, identificamos a presença constante de marcas de heterogeneidade mostrada, sobretudo, de citação de autoridade, entre os oito textos que compõem o nosso *corpus* de análise, sugerindo a importância destas marcas para a compreensão do processo de mudança organizacional em estudo.

De acordo com Bakhtin (1997), é bastante difícil determinar uma forma procedimental ideal para a constituição da cadeia intertextual em razão da dialogicidade textual, bem como pela dificuldade de estabelecimento de limites entre gêneros do discurso. Conforme explica Marcuschi (2007), não existem propriedades necessárias e suficientes para a definição de um gênero discursivo, já que um texto pode deixar de ter uma propriedade sem deixar de pertencer a determinado gênero discursivo (por exemplo, uma publicidade pode buscar divulgar e estimular a compra de um produto das mais diversas formas, sem deixar de representar tal gênero discursivo).

Na prática, como observam Orlinowski e Yates (1994), os gêneros discursivos podem interagir entre si, tornando impossível distinguir analiticamente os vários gêneros do discurso que constituem uma comunidade de prática discursiva. Esses autores, porém destacam que é possível identificar

os repertórios de gêneros discursivos (para nós, cadeias intertextuais) entre os membros de uma organização a partir de mecanismos linguísticos como a metáfora e o argumento lógico que permitem a produção de práticas organizacionais discursivas (e, por conseguinte, discursos, nos termos da ACD) por parte dessas pessoas, na ausência de significados compartilhados.

Logo, baseando-se na apresentação do processo de constituição da cadeia intertextual que compõe nosso *corpus* de análise, entendemos que trabalhos futuros podem sugerir novos métodos de constituição da cadeia intertextual para a compreensão de processos de mudança organizacional, resultando em diferentes cadeias intertextuais e *corpus* possíveis. Mesmo dentro de nossa proposta de investigação, outras cadeias intertextuais poderiam ser constituídas conforme os interesses de pesquisa de cada analista, visto que outros discursos podem também fazer referência aos discursos materializados nos textos que compõem o nosso *corpus*. Porém, julgamos que, para nossos propósitos, a quantidade de marcas de heterogeneidade mostrada identificadas nos permite oferecer resposta ao nosso problema de pesquisa.

Justificamos nossa opção de construção do *corpus* analisado a partir de textos de circulação social (todos disponíveis na *internet*) em razão de que, como Pedro (1997) apresenta, a ACD trabalha sempre com textos que ocorrem de forma regular em domínios importantes da vida sociocultural, ou seja, trabalha com gêneros do discurso em circulação na sociedade, até mesmo, porque sua preocupação da análise dialética do discurso com as demais práticas sociais, volta-se à mudança social ou, em nosso caso, à mudança organizacional.

Complementando, como Maingueneau (2013) explica, em diversas abordagens linguísticas, como a ACD ou a AD, compreende-se que as escolhas lexicais e gramaticais não podem ser entendidas fora de um contexto. Em outras palavras, todo ato de enunciação é assimétrico, visto que cada pessoa que interpreta um enunciado reconstrói o seu sentido a partir de indicações do



enunciado produzido, sem que, necessariamente, as representações reconstruídas coincidam com as representações do enunciador (MAINGUENEAU, 2013). Posto de outro modo, os analistas do discurso não consideram que as entrevistas produzidas para fins de pesquisa, como entrevistas estruturadas e semiestruturadas, sirvam de acesso a sentidos estáveis, presentes nos enunciados dos entrevistados.

Além disso, como observa Maingueneau (2013), para os analistas do discurso, o sentido nunca está inscrito no enunciado por si só, mas todo discurso deve ser analisado a partir de sua inscrição social. Assim, podemos entender o porquê de abordagens em AD e ACD se caracterizarem por trabalharem com dados tidos como “autênticos”, não produzidos pelos analistas por meio de entrevistas, por exemplo (dados primários), visto não atribuírem ao enunciado do locutor um sentido estável conferido pelo próprio entrevistado.

Nesse sentido, como também apontado por Maingueneau (2013), essas abordagens linguísticas se caracterizam por se preocuparem com as condições materiais de apresentação do enunciado que, no caso da entrevista face a face colhida com fins de pesquisa, restringe-se à interação momentânea entre entrevistado e pesquisador, não participando de processos amplos de mudança social. Assim, justificamos a não utilização, para fins de análise, de entrevistas face a face, pois teríamos aí um gênero discursivo que fora fabricado no momento da interação pesquisadora-entrevistado, ou seja, que não circulou no meio da organização em estudo e, assim, não participou do processo de mudança organizacional.

Feitas estas considerações, apresentamos, no próximo capítulo, os resultados de nossa análise e algumas discussões teóricas possíveis, a partir das quais, respondemos aos nossos objetivos de pesquisa.



## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentaremos e discutiremos os resultados da ACD do discurso de sustentabilidade, na universidade estudada, a fim de desenvolver nossa proposta teórico-metodológica e responder aos nossos objetivos de estudo.

### 6.1 Análise das práticas sociais do discurso: a emergência e a hegemonia do discurso da sustentabilidade na universidade

Conforme apresentamos anteriormente, a partir da análise das práticas sociais, analisaremos a primeira das quatro dimensões discursivas da mudança organizacional, apontada por Fairclough (2005): a **emergência do novo discurso e sua constituição a partir de novas articulações de discursos já existentes**. Uma vez que articularemos a emergência do discurso da sustentabilidade à sua constituição a partir de discursos pré-existentes, notamos que a análise das práticas sociais, ao buscarmos, como Fairclough (2008) observa, analisar os aspectos ideológicos e hegemônicos do discurso, possibilita-nos analisar, também, a segunda dimensão discursiva da mudança organizacional, com base na compreensão de **como os processos do novo discurso emergente da sustentabilidade se articulam com discursos socialmente hegemônicos**.

Para isso, iniciaremos seguindo a sugestão já apresentada de Chouliaraki e Fairclough (1999) para quem o propósito da análise das práticas sociais é discutir a inserção social do discurso ou, em outras palavras, situando o discurso estudado no panorama geral conjuntural em que o discurso da sustentabilidade na universidade foi produzido e consumido. A fim de responder a esses propósitos, iniciaremos pela discussão do contexto político e histórico em que se situam os textos que compõem o nosso *corpus* de análise, localizando-os no contexto da história da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e das políticas brasileiras voltadas à educação superior, bem como no contexto de desenvolvimento político e histórico da noção de sustentabilidade.

### **6.1.1 Contextualização da história da UFLA: emergência e hegemonia do discurso de sustentabilidade na universidade**

Segundo o *website* da instituição, a UFLA foi criada em 1908, como Escola Agrícola de Lavras (UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS - UFLA, 2015a). Alguns estudos, contudo, apontam para um marco anterior da instituição, assinalado por um caráter confessional protestante. Rodrigues (2013) e Rossi (2010a, 2010b) concordam que a UFLA foi criada anteriormente, a partir de uma escola fundada por uma missão da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos da América (EUA).

De acordo com Rossi (2010b), historicamente, a Igreja Presbiteriana integra o grupo denominado “Protestantismo Histórico”, uma vez que teve origem em igrejas reformadas a partir dos ideais da Reforma Protestante do século XVI, liderada por Martinho Lutero, buscando resgatar os valores originais do cristianismo e criticar o modelo social medieval apoiado pela Igreja Católica.

Dentre as críticas protestantes aos desvios da Igreja Católica estava a venda de indulgências (concessão de “perdão” de pecados por religiosos mediante pagamentos feitos pelos fiéis), denunciada tanto por Martinho Lutero, na Alemanha quanto por João Calvino, na Suíça (ROSSI, 2010b). Para o sucesso da Reforma Protestante, segundo Rossi (2010b), a educação era vista como uma ferramenta importante a fim de colaborar tanto para a formação espiritual quanto para o desenvolvimento cidadão das pessoas.

A primeira instituição de ensino fundada no Brasil por missionários presbiterianos vindos dos EUA, conforme Rossi (2010b), foi o Colégio Internacional, inaugurado na cidade de Campinas-SP em 1869. Segundo a autora, a partir de fevereiro de 1890, surgiram boatos da existência de casos de febre amarela na cidade, que se confirmaram com o falecimento de uma das

alunas do Colégio Internacional e se transformou em uma das motivações para a busca por outro local para a escola missionária.

A ameaça da doença, juntamente com desentendimentos entre missionários estadunidenses e pastores brasileiros impulsionou a busca por outra localidade ao estabelecimento de uma escola missionária a partir de 1891. As discordâncias entre os missionários motivaram a criação de duas missões distintas: a *West Brazil Mission*, cujos integrantes entendiam que os religiosos presbiterianos não deveriam se envolver com questões educacionais, mas sim, com a evangelização direta, concentrando-se na cidade de Campinas-SP e abrangendo a região Oeste de Minas Gerais e o estado de Goiás e a *East Brazil Mission*, com sede em Lavras-MG, que percebia a educação como instrumento evangelizador essencial e com atuação na região Sul do estado de Minas Gerais (ROSSI, 2010b).

Agravando esta situação de conflito entre os missionários, o Colégio Internacional passou por dificuldades financeiras que o levaram à mudança de localização do colégio para Lavras-MG, atendendo a sugestões do Reverendo John Boyle (que já atuava no estado de Minas Gerais, na região do Triângulo Mineiro) de que os religiosos educadores deveriam se deslocar dos grandes centros em direção ao interior do país. Apesar da recomendação inicial do Reverendo John Boyle de que a escola poderia se estabelecer em sua região de atuação, os missionários acabaram optando pela cidade de Lavras-MG em virtude de sua localização próxima à capital do estado e por proporcionar acesso à estrada de ferro (ROSSI, 2010b).

Foi assim que os missionários iniciaram as atividades do Instituto Evangelizador (IE), fundado pelo grupo da *East Brazil Mission*, chefiado pelo Reverendo Dr. Samuel Rhea Gammon. Samuel Rhea Gammon é apontado como o fundador da escola, criada em fevereiro de 1893, contando, inicialmente, com

nove estudantes, passando a quatorze após a primeira semana de aulas (RODRIGUES, 2013; ROSSI, 2010b).

A presença dos missionários presbiterianos em Lavras-MG, segundo Rossi (2010b) causou um estranhamento inicial na população e foi marcada por perseguições por religiosos da Igreja Católica e da imprensa local, que aconselhavam as pessoas a não deixarem seus filhos estudarem na escola presbiteriana, o que influenciou na criação de um colégio católico na cidade, o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, em 1900. Ainda assim, segundo Rossi (2010b), as perseguições não abalaram os resultados do IE, que contou com o apoio local de políticos e maçons, pois estes últimos enxergaram na educação presbiteriana uma forma de fortalecimento de seus ideais na região.

Com base na apresentação do marco fundador da atual UFLA, a partir da criação do IE por uma missão presbiteriana estadunidense, podemos identificar que a ideologia e os valores protestantes que, segundo Weber (2004), possuem afinidade eletiva<sup>3</sup> com a mentalidade econômica racional do capitalismo, estiveram presentes desde o início da trajetória da instituição o que, como Andrade et al. (2016) sugerem, pode nos ajudar a compreender a emergência do discurso de sustentabilidade na UFLA.

Weber (2004) analisou as relações entre o “espírito” do capitalismo e a ética protestante. O autor assinalou como elementos culturais éticos e religiosos influenciaram o próprio desenvolvimento do capitalismo, enfatizando aspectos espirituais e culturais interligados ao capitalismo como um fenômeno social. Nessa discussão, o autor destacou, por exemplo, como o ganho de dinheiro (antes entendido na ética protestante como sinal de salvação, dentro de seu ideal

---

<sup>3</sup> Entendemos a afinidade eletiva em Weber (2004) como “o processo pelo qual duas formas culturais – religiosas, intelectuais, políticas ou econômicas – entram, a partir de determinadas analogias significativas, parentescos íntimos ou afinidades de sentidos, em uma relação de atração e influência recíprocas, escolha mútua, convergência ativa e reforço mútuo” (LÖWY, 2010, p. 139).

ascético) foi sendo considerado um objeto em si, um objetivo da vida do homem em vez de um meio de satisfazer suas necessidades (WEBER, 2004).

Com base nessas observações de Weber (2004), podemos compreender possíveis razões para que a criação do IE em Lavras-MG tenha recebido o apoio local de políticos e maçons, que podem ter vislumbrado na ética protestante defendida na escola uma afinidade eletiva com a mentalidade capitalista com a qual se identificavam. Podemos compreender ainda que, uma vez que os valores protestantes da fundação da UFLA continuaram fortes ao longo da trajetória da instituição, tal como Andrade et al. (2016) afirmam, eles representam elementos das práticas sociais (enquanto valores e formas de consciência) que, juntamente com outros elementos destas práticas (como os sujeitos e suas relações sociais, as atividades, os objetos, instrumentos, tempo e lugar) estabeleceram relação dialética com o discurso da sustentabilidade, favorecendo sua emergência e hegemonia dentro da universidade, como buscaremos apresentar nesta seção (FAIRCLOUH, 2011).

A respeito da contribuição weberiana, cabe ressaltar, contudo, que Weber (2004), ao tratar da afinidade eletiva entre a ética protestante e o espírito do capitalismo, não compreendeu o surgimento do racionalismo econômico de modo monocausal pela ética protestante, mas, sim, como dependente de diversos fatores, dentre os quais, a técnica e ciência racionalizadas e uma estrutura racional de dominação política ou direito racional, bem como pela capacidade e disposição das pessoas em adotarem certos modos de conduta de vida prático-racionais.

O “espírito” do capitalismo em Weber (2004) se refere à não exclusão mútua entre a mentalidade econômica racional e o comportamento ético-religioso, os quais, em conjunto, conferiram um caráter específico à cultura ocidental. A crença protestante se tornou uma das mais importantes forças motrizes dessa racionalidade. Nela se encontram as raízes espirituais da conduta

de vida racional e ascética produzida por longo processo educativo (WEBER, 2004).

Ou seja, com base em Weber (2004) não podemos deixar de considerar a influência ideológica capitalista nos ideais de fundação da atual UFLA, dada a compreensão do autor da afinidade eletiva entre a ética protestante e as raízes da conduta de vida prática e racional capitalista. Essa influência, tal como sugerem Andrade et al. (2016), estariam na origem do discurso de responsabilidade ambiental da UFLA que, por sua vez, teria favorecido, segundo os autores, a elaboração do atual discurso de sustentabilidade presente na instituição.

A partir da criação do IE em 1893, segundo Rossi (2010b), o Reverendo Dr. Samuel Rhea Gammon dotou a escola da concepção educacional de que ela deveria formar os futuros líderes brasileiros. A fim de atender a esses anseios, criou, em 1904, duas escolas dentro do IE: a escola normal<sup>4</sup>, chamada Colégio Carlota Kemper, assim batizada em homenagem à missionária que foi sua diretora e o Ginásio de Lavras, que, na época, foi equiparado ao Colégio D. Pedro II, o ginásio oficial do governo.

Todavia, segundo Rossi (2010b), Samuel Rhea Gammon desejava ampliar as ações do IE a partir da criação de uma escola agrícola, a fim de atender à vocação agrária brasileira e preparar as pessoas que trabalhavam no campo e conseguirem explorar melhor as condições de solo e clima da região. Para isso, ainda segundo Rossi (2010b), enviou uma carta aos dirigentes missionários nos EUA, solicitando auxílio de um profissional formado em Agronomia que pudesse lecionar na escola agrícola. Em resposta a esse pedido, o missionário e agrônomo Dr. Benjamin Hannicutt veio ao Brasil e o ajudou a fundar a Escola Agrícola de Lavras em 1908, a qual funcionou inicialmente e de maneira provisória na chácara onde se localizava o Ginásio de Lavras (ROSSI,

---

<sup>4</sup> Escola de formação de professores e que, no caso, formava pessoas que desejassem também se dedicar ao ministério dentro da crença presbiteriana.



2010b). Como Rossi (2010b) apresenta, o Dr. Benjamin Hannicutt se tornou conhecido posteriormente também por ter sido reitor do Instituto Gammon, em 1933 e da atual Universidade Presbiteriana Mackenzie, durante os anos de 1934 a 1952.

No período da fundação do IE, a educação superior brasileira era compreendida por faculdades isoladas, principalmente, nas áreas de Direito e Medicina e, embora a educação superior fosse reconhecida como atribuição do Estado, deixou de ser-lhe exclusiva, partir da Constituição Federal de 1891, que tornou possível a criação de faculdades privadas (MARINI; SPELLER, 1977; SOUZA, 1996).

Ou seja, o primeiro passo para a criação da então Escola Agrícola de Lavras foi possível graças a esse contexto que permitiu a criação de estabelecimentos privados de ensino superior e, de igual modo, respondia ao caráter predominantemente agrícola da economia brasileira da época, favorecendo a formação de mão de obra profissionalizada para o campo.

Além disso, como apontado por Cunha (2007d) e Souza (1996), com a transição da economia brasileira de essencialmente agrária no Império para o prenúncio de uma economia industrial, a partir da Primeira República, a educação superior passou a ser buscada como uma fonte de prestígio social pelos descendentes tanto da classe latifundiária que ainda dispunha de capital, quanto da classe industrial nascente. Por outro lado, havia também uma classe média em crescimento, formada tanto pelas famílias de latifundiários decadentes quanto pela classe trabalhadora ascendente (CUNHA, 2007d).

A então Escola Agrícola de Lavras, portanto, tinha em seu favor um contexto de receptividade de seus cursos superiores de ciências agrárias pelas famílias latifundiárias, que desejavam a formação de seus filhos para que assumissem seus negócios, assim como pelos filhos de colonos e operários que

compunham a classe média ascendente e que enxergavam na educação superior uma via de ascensão social (CUNHA, 2007d).

O estabelecimento da Lei Orgânica Rivadávia da Cunha Correia, a partir do Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911 (CORRÊA, 1912), que tornou os estabelecimentos de ensino superior (tanto públicos quanto privados) entidades autônomas, em nível didático e administrativo e possibilitou o recebimento de doações e subvenções de recursos de origem tanto pública quanto privada pode ser visto também como um acontecimento que favoreceu o desenvolvimento seguinte da então Escola Agrícola de Lavras.

Assim como exposto por Cunha (2007d) e Souza (1996), a busca pela diplomação universitária pelos diferentes setores da sociedade brasileira impulsionou a oferta de ensino superior entre os anos de 1911 e 1915, que se caracterizou pela formação profissional em um ensino de caráter utilitário, o que pode ter favorecido o reconhecimento oficial da Escola Agrícola de Lavras pelo governo do estado de Minas Gerais em 1917 (ROSSI, 2010a, 2010b).

A partir desse reconhecimento, tiveram início os esforços em transformá-la em estabelecimento de ensino superior, o que ocorreu em 1938 quando, segundo Andrade et al. (2016), passou a se chamar Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL). Todavia, como apontam os autores, até a década de 1960, a ESAL seguiu como uma instituição privada, tornando-se pública somente após a sua federalização.

Como discutimos em nosso primeiro capítulo, a visão da educação superior como meio de ascensão social da classe média, somada ao viés populista assumido pelo governo brasileiro a partir de 1950, fomentaram diversas manifestações estudantis, apoiadas por docentes e funcionários desejosos em ingressarem no serviço público, que impulsionaram a criação da Lei nº 1.254, que tornou federais estabelecimentos de ensino superior municipais, estaduais e, até mesmo, privados (CUNHA, 2007a).

Esse processo, como exposto por Cunha (2007b), estendeu-se até 1962, quando foi criado o Conselho Federal de Educação (CFE) que pôs fim a esses processos de federalização, defendendo, sob o argumento da escassez de recursos, a expansão de vagas nas instituições de ensino superior públicas já existentes, em lugar da federalização de estabelecimentos privados. Relacionando nossa pesquisa histórica à trajetória da instituição de educação superior estudada, vemos que ela se beneficiou da Lei nº 1.254, com a federalização da ESAL no início de 1960. Ou seja, embora nos dias atuais a UFLA seja uma universidade pública federal, seu início se deu como instituição privada, ligada aos interesses de agentes que desejavam a modernização agrícola durante a Primeira República, com ensino de caráter utilitarista e influenciado pelos ideais e valores protestantes de missão religiosa vinda dos EUA.

Resgatando os valores protestantes da fundação da instituição a fim de iniciar nossa discussão da emergência do discurso de sustentabilidade na UFLA, observamos outras motivações para a criação da Escola Agrícola de Lavras, para além dos interesses do Reverendo Samuel Rhea Gammon, apontados por Rossi (2010b), de preparar líderes brasileiros e de fomentar a vocação agrícola nacional por meio da exploração do solo e do clima da região.

O protestantismo se firmou, desde o início da criação da instituição, enquanto ideário de influência, visto que a missão presbiteriana buscou dotar a então Escola Agrícola de Lavras de um modelo que atendesse a princípios sociais e religiosos, o que pode ser identificado no próprio lema da instituição: “Dedicado à Glória de Deus e ao progresso humano” (ROSSI, 2010a, p. 379). Na visão de Rossi (2010b), o lema institucional reflete o projeto civilizatório de inspiração protestante dos missionários estadunidenses que fundaram a Escola Agrícola de Lavras, os quais articulavam os sentidos de religião e de progresso à educação. Nesse projeto, a educação agrícola, a exemplo da religião protestante, poderia contribuir para ilustrar os homens do campo e ao progresso da nação.

Segundo Rossi (2010b), cumprindo com seus ideais religiosos, o IE oferecia bolsas de estudos a estudantes carentes de Lavras-MG e região que, em troca, trabalhavam na instituição. Contudo, havia poucas opções de trabalho aos estudantes, o que poderia ser ampliado com a criação de uma escola agrícola, favorecendo assim não só a concessão de novas bolsas, mas, também, representando uma forma de sustento da instituição, que tinha grandes despesas com aquisição de alimentos, as quais poderiam ser reduzidas com a produção própria na escola.

Com isso, a produção agrícola seria vista não apenas como um meio de ajudar no custeio da própria instituição de ensino, mas poderia atender à ética protestante que orientava a escola, oferecendo aos estudantes a oportunidade de acesso a uma educação gratuita e de qualidade com base em seus esforços no trabalho e nos estudos (ROSSI, 2010b). Nesse sentido, podemos compreender as afirmações de Andrade et al. (2016), para quem os valores protestantes da fundação da Escola Agrícola de Lavras influenciaram no discurso de responsabilidade ambiental da instituição, marcando-o por questões tanto de valorização da natureza, quanto de sua exploração para fins de sustentabilidade no sentido financeiro da organização, no sentido de manter sua capacidade de se autossustentar (MISOCZSKY; BÖHM, 2012; SILVA; REIS; AMÂNCIO, 2012).

Para Andrade et al. (2016) as práticas de responsabilidade ambiental da UFLA remontam desde os tempos de sua fundação, em 1908, como Escola Agrícola de Lavras. Por meio da ACD de um documento redigido pelo fundador da instituição, Samuel Rhea Gammon, em 1908 e outro escrito pelos então dirigentes da instituição em 1936, os autores revelam a existência de escolhas lexicais que buscavam aproximar a criação da instituição a metáforas relacionadas à natureza, como ao compararem o desenvolvimento da então

Escola Agrícola de Lavras ao de uma “boa árvore”, que deveria render bons frutos (ANDRADE et al., 2016, p. 9).

Todavia, juntamente com o discurso de tom ambiental da então Escola Agrícola de Lavras, Andrade et al. (2016, p. 9) também identificaram em suas análises discursos que buscaram legitimar práticas de exploração da natureza, recorrendo a ideias de progresso pela via do “desenvolvimento rural do país”. Os autores destacam que em um texto redigido em 1936, os ex-dirigentes da instituição afirmavam que ela faria com que o país “colhesse os mais benéficos resultados da educação”, dentre eles, o benefício do “enriquecimento do povo sem depauperar o solo” (ANDRADE et al., 2016, p. 9). Percebemos nos trechos destacados do trabalho de Andrade et al. (2016) a presença não só de metáforas que buscavam alinhar a imagem institucional à natureza, como do discurso do ecodesenvolvimentismo, segundo o qual seria possível manter o crescimento econômico, em longo prazo e, ao mesmo tempo, conciliá-lo ao respeito ao meio ambiente e às condições sociais, visando à distribuição de renda (ROMEIRO, 2012).

Complementarmente à ACD de documentos da antiga Escola Agrícola de Lavras, Andrade et al. (2016) analisaram entrevistas que realizaram com três servidores públicos que participaram da elaboração do Plano Ambiental e Estruturante da UFLA e com dois ex-funcionários da instituição, que participaram de ações de responsabilidade ambiental da então Escola Agrícola de Lavras desde 1950. De acordo com um dos entrevistados, o plantio de árvores e a criação de jardins nos arredores dos prédios da instituição são práticas da universidade desde antes de sua federalização, na década de 1960, como expressou ao afirmar: “[...] isso aqui é um bosque! Por quê? Plantamos ontem? Não!” (ANDRADE et al., 2016, p. 10).

Entretanto, como Andrade et al. (2016, p. 10) apresentam:

Apesar de ser observada a continuidade de práticas discursivas de preservação e conservação na ESAL, até a década de 1960 não foi percebida nenhuma transformação significativa daquelas já iniciadas pelos presbiterianos. Do surgimento da instituição até a década de 1960, as principais influências contextuais que continuaram marcando o discurso ambientalista da EAL [Escola Agrícola de Lavras] foram os valores dos fundadores, a especialidade das ciências agrárias e, também, o potencial agrícola da região. Em síntese, as principais práticas, até então, estavam relacionadas às atividades de arborização e o culto à natureza. Vale lembrar que foi nesse período que os principais problemas ambientais começaram a acontecer em âmbito global.

Conforme apresentamos anteriormente, a origem do conceito de “sustentabilidade” é comumente atribuída às reuniões realizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) a partir de 1970, como um desdobramento da noção de desenvolvimento sustentável (CASTRO, 2004; NASCIMENTO, 2012; ROMEIRO, 2012). Assim, a partir de 1970, podemos observar que a discussão da sustentabilidade começa a se fortalecer ao redor do planeta, o que reporta a um processo em que começou a ser mais difundido e aceito.

Retomando a história da instituição, na década de 1970, conforme Andrade et al. (2016), foram criados os primeiros cursos de pós-graduação *strictu sensu* na ESAL. De acordo com o *website* da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PRPG) da UFLA, os primeiros cursos de pós-graduação criados na universidade foram o mestrado em Agronomia, com concentração em Fitotecnia e o mestrado em Administração Rural (que deu origem ao atual Programa de Pós-Graduação em Administração da UFLA), ambos iniciados em 1975 (UFLA, 2016). Em 1989 foi criado o primeiro curso de doutorado da universidade, na área de Agronomia, cuja primeira tese foi defendida no ano de 1992 (ANDRADE et al., 2016; UFLA, 2016).

Como expusemos anteriormente, a trajetória histórica das universidades brasileiras do período colonial até a ditadura civil e militar nos revela o caráter ambíguo das políticas públicas brasileiras, marcado por uma relação intrincada entre o público e o privado das ações governamentais voltadas à educação superior (CUNHA, 2004, 2007a, 2007b, 2007d). Esse caráter ambíguo nas políticas públicas brasileiras, que se estende até o início de 2016, ajuda-nos a compreender o aumento do número de instituições públicas de educação superior no Brasil a partir da República Populista (de 1946 a 1964), apesar do favorecimento ao mercado do ensino privado, com o crescimento da quantidade de instituições privadas, que se tornou ainda mais expressivo a partir da ditadura civil e militar, quando, conforme já comentamos, houve o início do processo de privatização da educação superior brasileira.

O período da ditadura civil e militar, caracterizado por sua centralização e autoritarismo, iniciou o processo de privatização da educação superior brasileira graças ao entendimento dos governos militares de que a pulverização dos discentes em diversas instituições privadas de ensino dificultaria sua mobilização política contra a ditadura, bem como pela presença majoritária de empresários do ensino e seus representantes no CFE, que lhes possibilitou legislar em causa própria (CUNHA, 2007a; VOLPATO, 2011).

Retomando nosso contexto da ditadura civil e militar brasileira apresentado no primeiro capítulo, lembramos que a economia da época foi marcada pelo chamado “milagre brasileiro”, que impulsionou o processo de expansão física da rede federal de ensino superior, que passou por um momento de injeção de investimentos até o final da década de 1970, com a expansão do ensino superior pautando-se na ideologia do desenvolvimento e da segurança nacionais, buscando a formação de recursos humanos para a indústria e ao agronegócio (CORBUCCI, 2004; SILVA, 2001).

A exemplo do que nos apresentou Cunha (2007b), o setor agrícola teve destaque e foi incentivado no ensino superior durante a ditadura civil e militar não apenas na pós-graduação, mas, também, na graduação, tanto pelo seu valor estratégico ao plano econômico da ditadura, como também, para suprir a demanda da classe média, importante apoiadora do golpe de Estado, por ascensão social via diploma de ensino superior. Conforme apresentado pelo autor, o acesso aos cursos ligados às ciências agrárias foi incentivado e garantido nesse período a partir de medidas como a Lei nº5.465, de 03 de julho de 1968, que ficou popularmente conhecida como “lei do boi”.

Segundo essa lei, as escolas agrícolas federais de ensino médio, bem como as escolas superiores de agricultura e veterinária mantidas pela União estavam obrigadas a destinar metade de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos de agricultores, tanto os proprietários quanto os não proprietários de terra e 30% das vagas a candidatos nessas condições, mas que residissem em municípios em que não havia oferta de ensino médio (CUNHA, 2007b).

Como Cunha (2007b) relata, os candidatos que mais tiraram proveito dessa lei foram os filhos de proprietários de terra, estes últimos, importantes apoiadores da ditadura civil e militar. Vale lembrar que a facilitação do acesso a esses cursos foi garantida não apenas pelo caráter estratégico do agronegócio no contexto da ditadura civil e militar, mas também para ocupar as vagas ociosas nesses cursos, como Cunha (2007b) apontou, atendendo aos anseios de setores da classe média, apoiadores importantes do golpe de Estado, que viam no diploma universitário um meio de ascensão social.

Dada a importância conferida aos agentes da ditadura civil e militar ao agronegócio, tal como ressalta Leher (2003), houve uma aliança razoavelmente explícita entre docentes de áreas consideradas estratégicas para a proposta de modernização conservadora da ditadura com os tecnoburocratas e militares, que rende frutos até os dias atuais. A modernização do campo, nesse contexto,



respondia aos interesses de aliados da ditadura, como os agentes das corporações multinacionais ligadas ao setor químico, ao agronegócio e a máquinas e equipamentos agrícolas que fortaleciam a chamada Revolução Verde, entendida como o novo paradigma do meio rural brasileiro, voltado ao agronegócio que consistiu no processo de modernização da atividade agrícola ao redor do mundo pela introdução de novas tecnologias no campo (LEHER, 2003; RATTNER, 2011).

Logo, considerando que o agronegócio era visto como uma área estratégica e de interesse do governo no contexto da ditadura civil e militar, podemos compreender possíveis razões por detrás das motivações políticas que podem ter influenciado na criação dos cursos de graduação em ciências agrárias da instituição, bem como na escolha dos cursos que deram origem à pós-graduação na UFLA, explicando ainda o fomento à pós-graduação nesta instituição pública, apesar da propensão dos governos militares em favorecerem a iniciativa privada.

Os anos de 1980 e 1990 no Brasil, como já discutimos, foram caracterizados, no campo da educação pública superior, pelo aumento do mercado de ensino superior privado no país. Mesmo após a ditadura civil e militar não se observou um crescimento em importância da universidade pública no Brasil, em razão do acúmulo de capital e da influência política alcançada pelos agentes do mercado do ensino superior brasileiro, os quais impediram a reversão do caráter político e ideológico privatista existente na legislação voltada à educação superior brasileira desde os governos militares (CUNHA, 2004). É nesse contexto que, segundo Andrade et al. (2016), a ESAL foi transformada em Universidade Federal de Lavras (UFLA), no ano de 1994.

A partir da década de 1990, concomitantemente ao aumento do setor privado no ensino superior, cujo fortalecimento ocorreu de maneira mais contundente, conforme já discutimos, a partir do primeiro governo de FHC (que

foi de 1995 a 1998), houve uma cobrança do MEC para que as instituições públicas de educação superior aumentassem o número de vagas oferecidas com base em sua capacidade instalada o que, juntamente com a inexistência de abertura de concursos para novos docentes e TAEs e a redução de investimentos em infraestrutura e capital nas universidades públicas colaborou, segundo Corbucci (2004), para a precarização das instituições públicas de educação superior nesse período. Ou seja, assim que a UFLA passou ao *status* de universidade, sua comunidade acadêmica teve que lidar com essa situação de precarização da educação superior pública.

De acordo com Andrade et al. (2016), a Reforma Gerencial do Estado, que como já discutimos, teve início em 1995, influenciou o discurso institucional da UFLA que, especialmente a partir do ano 2000, passou a reproduzir o discurso do gerencialismo na Administração Pública. Segundo Araújo e Pinheiro (2010) e Silva (1998), a Reforma Gerencial do Estado representava uma proposta de suposta melhoria no serviço público pelo combate à burocracia, a fim de encobrir os interesses estrangeiros que influenciaram neste processo, reduzindo o papel do Estado na garantia de serviços públicos essenciais para a população a fim de transferir recursos públicos destinados ao bem-estar da população para a iniciativa privada.

Conforme apresentamos anteriormente, a Reforma Gerencial do Estado no Brasil foi realizada atendendo ao discurso hegemônico de organismos internacionais, bem como a interesses internos de agentes do mercado, por meio de reformas no Estado orientadas para a retirada do Estado da prestação de serviços públicos como saúde, educação, cultura, essenciais para o bem-estar da população (FRANÇA; CALDERÓN, 2013; MONTAÑO, 2008; ORTIZ, 2011). Logo, no plano do discurso, essa reforma foi sustentada, bem de acordo com o o discurso gerencialista da Administração Pública brasileira, para o qual a sustentabilidade, pela ótica empresarial, colocava os recursos naturais em termos

de ecoeficiência e o sustentável como sobrevivência financeira da organização pública em longo prazo, mostrou-se bastante útil e funcional.

O gerencialismo, segundo Faria (2011a, p. 19), consiste em um “sistema de ideais que, ao mesmo tempo, reproduz a lógica de dominação do capital sobre o trabalho e oferece suporte ‘científico’ para legitimar as ações decorrentes dessa lógica”. Em outras palavras, temos no gerencialismo uma ideologia que reforça a dominação capitalista, colonizando o discurso da universidade pública federal estudada com a lógica da priorização do atendimento aos anseios privados do mercado em relação à garantia de direitos públicos essenciais à população, pela prestação de serviços públicos gratuitos e de qualidade.

Sob influência do gerencialismo de orientação neoliberal, portanto, a partir do ano 2000, segundo Andrade et al. (2016), a UFLA começou a se expandir, impulsionada pelo REUNI. Como abordamos anteriormente, o REUNI, executado a partir de 2007 no segundo governo Lula, foi responsável pelo crescimento dos *campi* das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e pela criação de mais de doze novas universidades federais, em todo o Brasil, rompendo com décadas de esquecimento de governos anteriores que, desde a ditadura civil e militar, não realizavam investimentos significativos na educação superior pública brasileira (SGUISSARDI, 2008). Contudo, em consonância com a orientação ideológica neodesenvolvimentista que serviu de base aos governos de Lula, pautada na crença de que o crescimento econômico bastaria para dar resposta às desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que o REUNI favoreceu a educação superior pública, possibilitou o aumento do processo de mercantilização do ensino superior, favorecendo o acúmulo de capital de agentes do mercado do ensino superior e a formação de oligopólios graças a medidas como o PROUNI e o FIES que destinaram recursos públicos para instituições privadas de ensino superior (CHAVES, 2010; SAMPAIO JÚNIOR, 2012).

Andrade et al. (2016) compreendem a expansão da UFLA por meio do REUNI como um dos motivos responsáveis pelo fortalecimento do discurso de sustentabilidade na universidade, em razão de que a direção da instituição teria percebido o potencial de impacto ambiental no crescimento da instituição. Segundo dados institucionais, o atual *campus* da UFLA ocupa uma área de 476,50ha (ou seja, o equivalente a cerca de 476 campos de futebol) o que teria reforçado a busca pela sustentabilidade na universidade, visto que a sua expansão pressionou o uso de recursos de infraestrutura, bem como aumentou as demandas por água, energia elétrica, reagentes e materiais diversos de laboratórios, elevando também a geração de resíduos sólidos e químicos (UFLA, 2013).

Outro motivo, segundo os autores, seria a possibilidade de sanar problemas ambientais anteriores graças ao recebimento de recursos com o REUNI. Para Andrade et al. (2016), esses problemas ambientais anteriores, diante do contexto das políticas públicas brasileiras voltadas à educação superior, podem ser entendidos como resultantes de anos sem investimentos de capital nas universidades federais. Entre os problemas ambientais observados na UFLA estariam a existência de áreas degradadas, uso de fossas para armazenamento de esgoto, voçorocas, não tratamento de resíduos químicos dos laboratórios e mau uso de energia elétrica.

Como resultado dessa expansão a partir do REUNI, em 2010, a UFLA contava com mais de cinco mil estudantes de graduação matriculados em seus vinte e dois cursos, além de quarenta estudantes em regime especial e mais de dois mil estudantes de pós-graduação. Ao final de 2014, a UFLA possuía um corpo estudantil composto por mais de 12 mil discentes no total, lotados em seus cursos presenciais e à distância, 581 professores e 558 técnicos administrativos (UFLA, 2015b). Em 2015, de acordo com dados do MEC (BRASIL, 2015e) disponíveis na base *e-MEC*, a universidade passou a contar com vinte e nove

curso de graduação presencial, com a criação dos cursos de Engenharia Civil, Engenharia de Materiais, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Direito, Medicina e Pedagogia (BRASIL, 2015e). Atualmente, a UFLA dispõe de 21 departamentos didático-científicos, contando com 34 cursos de graduação (sendo 29 presenciais e cinco na modalidade de EaD) e 67 cursos de pós-graduação (sendo 32 cursos de mestrado, 22 de doutorado e 13 cursos de especialização *Lato-Sensu*) (UFLA, 2015b).

Com base em Andrade et al. (2016), observamos que o discurso de caráter ambiental na UFLA foi abordado, inicialmente, como responsabilidade ambiental, passando, a partir da década de 2000, ao sentido de sustentabilidade. Assim, podemos observar que ocorreu uma mudança de escolha léxica<sup>5</sup> no discurso institucional. Se antes, no período de fundação, passando pela sua federalização nos anos 1960 até chegar a 2000, o discurso ambientalista na universidade se pautava na responsabilidade ambiental, relacionada com o culto à natureza, sua exploração e a vocação agrária inicial da universidade, após o REUNI assume o sentido de sustentabilidade em termos empresariais. Entretanto, não há mudança de sentido no uso da sustentabilidade, visto que em ambos momentos esse conceito serviu para redução de gastos e criação de receitas para a instituição. Como já discutimos, conforme Bliacheris (2012) e Ferreira, M. (2012) a questão ambiental entrou na pauta oficial dos governos brasileiros a partir do ano de 2001, com a criação, pelo Ministério do Meio Ambiente, da Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P), que buscou incorporar na gestão pública princípios de gestão ambiental. Essas preocupações se pautaram, sobretudo, no uso racional dos recursos para fins eficiência, entendida como a redução de despesas públicas com água, papel, energia elétrica e combustíveis, por exemplo. Assim, a preocupação ambiental surge na Administração Pública

---

<sup>5</sup> Ressaltamos que a análise da escolha lexical será feita de modo mais aprofundado no estudo da prática textual, no próximo capítulo de resultados e discussões.

brasileira em 2001 com um caráter marcadamente gerencialista e não de conservação de recursos naturais para as futuras gerações.

Após a implantação do REUNI, como apontam Andrade et al. (2016), o discurso de sustentabilidade tornou-se hegemônico na UFLA, em razão de que passou a compor planos e estratégias formais da instituição. Anteriormente a esse período, as ações ambientalistas na universidade ocorriam de forma isolada, como na arborização do *campus*, no plantio de jardins entre os prédios da universidade e nas iniciativas isoladas de projetos de docentes com a temática ambiental.

Como já abordamos, a hegemonia, em Gramsci (2001), representa uma moral dos produtores e uma ética do trabalho que leva à produção de formas de passividade, que favoreçam a conformação das pessoas às estratégias de dominação capitalistas. Logo, na UFLA, a partir do ano de 2000, foram criados planejamentos e estratégias que colaboraram para a intensificação das práticas discursivas sustentáveis, como a criação dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) dos anos de 2004-2010 e 2011-2015, bem como do Plano Ambiental e Estruturante da UFLA, elaborado em 2008.

O projeto “Eco Universidade”, que corresponde ao Plano Ambiental e Estruturante da UFLA foi criado no ano de 2008, quando se originou também a Diretoria de Meio Ambiente, responsável pelos programas de gerenciamento de resíduos químicos, de tratamento de resíduos sólidos, de saneamento básico, instalação da Estação de Tratamento de Esgoto (ETE), de construções ecologicamente corretas, proteção de nascentes e matas ciliares, prevenção e controle de incêndios, gestão de energia, prevenção de endemias, plantio de 50 mil mudas de espécies nativas e frutíferas, sistema de coleta de chuvas, troca do uso de copos descartáveis por canecas reutilizáveis (a partir da campanha “UFLA Recicla”) e treinamento de estudantes de pós-graduação como

multiplicadores de boas práticas em matérias-primas de pesquisas (em especial, reagentes de laboratórios) (UFLA, 2013).

O projeto “Eco Universidade” foi premiado no Concurso de Inovação da Gestão Pública Federal, organizado em 2013 pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), ocupando a primeira colocação na categoria “Planejamento, Orçamento, Gestão e Desempenho Institucional” e a terceira colocação na classificação geral (UFLA, 2013). A própria premiação do projeto “Eco Universidade” nessa categoria (dentre as categorias: arranjos institucionais para coordenação e/ou implementação de políticas públicas; atendimento ao cidadão; avaliação e monitoramento de políticas públicas; gestão da informação; gestão e desenvolvimento de pessoas; melhoria dos processos de trabalho e planejamento, orçamento, gestão e desempenho institucional) já nos sugere que o foco da questão ambientalista no projeto se dá não com ênfase em questões de preservação ambiental para gerações futuras, mas como modo de redução de gastos na gestão pública. Em outras palavras, a sustentabilidade aparece nesse projeto aliada ao seu sentido gerencialista de redução de despesas com recursos de origem natural (como água, papel, combustíveis fósseis e energia elétrica) para a autossustentação da instituição em longo prazo.

Cabe lembrarmos que, na concepção gramsciana, a universidade, segundo Buci-Glucksmann (1990), é integrante do aparelho escolar que, por sua vez, compõe o complexo conjunto de instituições, práticas, ideologias e agentes (dentre os quais, os intelectuais ou dirigentes) que formam o aparelho de hegemonia do Estado. Desta forma, complementamos a análise de Andrade et al. (2016) ao observa que a elaboração de planejamentos e estratégias de responsabilidade ambiental pela UFLA, a partir do REUNI, acabou colaborando não apenas para que o discurso de sustentabilidade se firmasse como hegemônico dentro da instituição, criando uma ética de trabalho na universidade

que se alinha à dominação capitalista, mas servindo, por meio da premiação e reconhecimento do projeto “Eco Universidade”, como referência a ser incentivada pelo MPOG em outras instituições públicas de educação superior.

Esse caráter, entendido como exemplar da UFLA no tocante à sustentabilidade também foi reforçado na instituição em fevereiro de 2013, quando a instituição foi reconhecida como a primeira universidade brasileira a figurar no *ranking* internacional *Green Metric* 2012, na 70ª posição (ANDRADE et al., 2016). Esse *ranking*, segundo Andrade et al. (2016), tem como critérios a estrutura do *campus*, o consumo de energia elétrica, a gestão de resíduos, áreas verdes, políticas de transportes, atividades acadêmicas relacionadas ao meio ambiente e ao uso e tratamento de água. Neste último critério, a UFLA obteve a primeira colocação no mundo, em razão de que é uma das poucas universidades a contar com uma estação própria de tratamento de água e esgoto.

Todavia, para além da questão da possibilidade de investimentos em infraestrutura universitária possibilitados pelo REUNI, como Andrade et al. (2016) sugerem, desde os governos de FHC, as universidades passaram, dentro da lógica do gerencialismo na Administração Pública, a competir entre si por recursos públicos. Essa competição se torna visível, como aponta Chaves (2006), por meio do lançamento de programas específicos, por algumas pastas ministeriais e agências de fomento à pesquisa, que passaram a forçar as universidades públicas a concorrerem entre si em editais a fim de conseguirem recursos para aquisição de livros, computadores e equipamentos diversos.

Como Andrade et al. (2016) identificaram, as práticas de sustentabilidade na UFLA começaram a ganhar força no discurso institucional também em razão de que os dirigentes da instituição começaram a perceber que, para além dos benefícios ambientais, as práticas de responsabilidade ambiental da universidade estavam gerando redução de custos na universidade e, até



mesmo, ganhos financeiros. De acordo com os autores, a partir do momento em que a UFLA recebeu premiações internacionais de sustentabilidade, os gestores entrevistados em sua pesquisa perceberam que ao fazerem referência aos prêmios em solicitações de recursos e em projetos remetidos a editais de fomento, conseguiam aumentar a credibilidade da instituição perante os órgãos financiadores (ANDRADE et al., 2016). Ou seja, se o discurso da sustentabilidade surge na UFLA, inicialmente, alinhado à dominação capitalista pelos ideais protestantes de uso, exploração e conservação de recursos naturais para a geração de renda, ele se transformou, a partir do contexto de intensificação de cortes orçamentários na educação superior brasileira, em um diferencial competitivo da UFLA para o alcance de recursos financeiros.

Vale lembrar que, conforme discutimos, os governos de Lula e de Dilma caracterizaram-se, assim como os governos anteriores, desde o governo de Sarney, por uma política econômica de priorização do pagamento da dívida pública, responsável pela restrição da efetiva consolidação de um sistema de proteção social com base no acesso universal a serviços públicos e na ampliação de direitos sociais (REIS, 2015).

Deste modo, podemos compreender como, apesar do aumento significativo de investimentos na educação superior pública a partir do REUNI, ao qual os governos Dilma buscaram dar continuidade, houve uma redução dos gastos por matrícula na educação superior pública nos governos Dilma, que ampliaram o espaço para a valorização do capital por meio do aumento no repasse de recursos públicos a grandes grupos do mercado de ensino por meio do FIES e do PROUNI, bem como pela privatização de Hospitais Universitários (REIS, 2015).

Esse contexto nos ajuda a compreender também como foi possível que, desde o primeiro governo da presidenta Dilma, a inovação e o empreendedorismo tenham sido tomados como conceitos orientadores do

crescimento econômico local e regional, marcando as políticas públicas voltadas às universidades brasileiras (como a Lei nº 13.243, o novo código de Ciência e Tecnologia brasileiro que possibilitou PPPs que agravaram o processo de privatização em curso nas universidades públicas) e imprimindo-lhes a suposta necessidade de adotarem um “novo papel” voltado ao atendimento das demandas do mercado (FERREIRA, M., 2012; LEHER, 2004). **É nesse contexto hegemônico de orientação privatista e de incentivo ao empreendedorismo na gestão pública que se inserem os textos que compõem o nosso *corpus* de análise, visto que eles foram publicados durante os governos de Dilma, de novembro de 2014 (Texto 1) até o início de 2016, consolidando informações das IFES coletados de janeiro a dezembro de 2015 (Texto 8).**

Na visão de Costa, Barros e Carvalho (2011) e Tavares Dias e Wetzel (2010), o empreendedorismo é uma forma de ideologia. Enquanto ideologia, seu estudo, como discutimos a partir de Thompson (2011), deve-se voltar à compreensão das maneiras como o sentido convém, para estabelecer e sustentar as relações de dominação que ocorrem no mundo social. O caráter ideológico da noção de empreendedorismo se encontra em seu papel de buscar assegurar que os indivíduos assumam como suas as metas de reprodução do sistema capitalista, adotando um comportamento individualista em que o desenvolvimento de aptidões para o negócio seria condição suficiente para o ingresso e desenvolvimento no mercado, ignorando a impossibilidade estrutural do próprio capitalismo em absorver a todos como “empreendedores de sucesso”, construindo uma visão de mundo compartilhada baseada na lógica gerencial (COSTA; BARROS; CARVALHO, 2011; TAVARES DIAS; WETZEL, 2010). Uma vez que colabora para a dominação capitalista, temos na ideologia do empreendedorismo um reforço ao gerencialismo nas universidades públicas, que

pode ser entendido, a partir de Faria (2011a), como uma forma de colonização do discurso das universidades públicas pela lógica gerencial.

Em suma, percebemos que a emergência do discurso de sustentabilidade na UFLA remete ao próprio discurso hegemônico que marca o “espírito” capitalista, dotado de afinidade eletiva com o discurso de influência ideológica protestante assumido pelos fundadores dessa instituição. Ademais, tal como apresentamos, desde a sua criação, a UFLA tem contado com contextos políticos e econômicos favoráveis ao seu desenvolvimento, dada a sua criação atrelada com as ciências agrárias que, desde a Primeira República, passando pela ditadura civil e militar e chegando até os dias de hoje, tem sido uma área vista como estratégica aos interesses de grupos dominantes no cenário político brasileiro. Do ponto de vista da dialética do discurso em Fairclough (2011), percebemos que, reciprocamente, essas condições políticas e econômicas que, ao longo do tempo e espaço da universidade favoreceram a criação e desenvolvimento das ciências agrárias na UFLA, estabeleceram também relação de sintonia com o discurso de responsabilidade ambiental dos fundadores da instituição, marcado tanto pela exploração quanto pela conservação do solo e demais recursos naturais, como Andrade et al. (2016) apontam. Ademais, o discurso da sustentabilidade na UFLA, articula-se, ainda, com os discursos hegemônicos da sustentabilidade (em sentido econômico) que, por sua vez, encontra-se ligado aos discursos hegemônicos do neoliberalismo e da ideologia gerencialista, que passa a marcar a Administração Pública brasileira após a Reforma Gerencial do Estado.

Contudo, ainda dentro da abordagem da dialética do discurso, não podemos ignorar também a influência recíproca entre o discurso de sustentabilidade na UFLA e as condições materiais da universidade, que favoreceram a emergência e desenvolvimento deste discurso na instituição. Para além da influência protestante dos agentes fundadores da instituição e do

contexto político e econômico favorável à criação da Escola Agrícola de Lavras, como apontado por Andrade et al. (2016), julgamos importante ressaltar que ela se desenvolveu em uma região do interior de Minas Gerais com vocação agrícola (em virtude de boas condições climáticas e de solo) e conseguiu dispor de terras em uma chácara, na qual iniciou e expandiu suas atividades, abrangendo atualmente um perímetro total de 12.276,60m dentro dos quais se encontram, por exemplo, 15 nascentes de água, uma área de interesse de recuperação de vegetação nativa de 65ha (ou seja, equivalente a 65 campos de futebol), além de ser uma das poucas universidades em todo o planeta a ter uma estação própria de tratamento de água e de esgoto (UFLA, 2013).

Entendemos que todos esses elementos das práticas sociais, em conjunto, colaboram para que possamos compreender possíveis razões que levaram a UFLA a conseguir criar e desenvolver o discurso e as ações de sustentabilidade que a tornaram referência dentre outras universidades nacionais e internacionais, como a sua gestão de tratamento e uso racional de água, a preservação de áreas de nascentes e a proteção de áreas florestais, que dificilmente seriam replicáveis, por exemplo, em uma universidade localizada em uma grande área urbana desprovida desses recursos.

Complementando essas análises, percebemos que, desde que a UFLA foi transformada em universidade, em 1994, sob a influência ideológica do gerencialismo presente na Reforma Gerencial do Estado, a universidade foi afetada pelas transformações nas políticas públicas voltadas à educação superior pública brasileira que favoreceram ainda mais os processos de privatização e de mercantilização da educação, prejudicando seu acesso a recursos financeiros públicos. É nesse contexto que, segundo Andrade et al. (2016), o discurso da UFLA adota um caráter gerencialista mais proeminente e a noção de sustentabilidade passa a ganhar destaque em seu discurso institucional,

tornando-se hegemônico e passando a figurar com destaque em documentos e planos estratégicos da universidade.

Deste modo, partindo de Andrade et al. (2016), podemos sugerir que, a princípio, nos governos FHC, a influência privatista e ausência de investimentos na educação superior colaboraram para acentuar problemas ambientais já existentes na universidade, aumentando a degradação dos recursos naturais do *campus*, dada a inexistência de recursos orçamentários para projetos de conservação ambiental. Ainda com base nas análises dos autores, consideramos que, com o início do REUNI em 2007, no segundo governo Lula, os diretores da instituição, graças à oferta de investimentos públicos na universidade, conseguiram promover o discurso de sustentabilidade e realizar ações no *campus* para buscar sanar problemas ambientais, mas também viam neste uma forma de buscar a autossustentação da universidade, bem como uma forma de conseguir destaque na concorrência por recursos com as demais universidades, promovida pelos editais de fomento.

Todavia, vale lembrar que isso foi possível em razão não apenas da relação entre essa disponibilidade financeira com os demais elementos citados de valores protestantes e influência do pensamento das ciências agrárias (conservação e exploração dos recursos naturais, que encontra apoio de agentes do agronegócio, que compõem camadas dominantes na sociedade brasileira), mas também pela disponibilidade de recursos naturais no *campus*, presença de profissionais das áreas de ciências agrárias e biológicas para planejamento e execução de projetos ambientais na universidade, mudanças no imaginário social, mais receptivas às ideias ambientalistas e influência ideológica do gerencialismo, dentre outros possíveis elementos das práticas sociais que se relacionam dialeticamente ao discurso de sustentabilidade.

Cabe ressaltar ainda que com a escassez de recursos públicos para a universidade, a partir da Reforma Gerencial do Estado, iniciada em 1995, o

discurso de sustentabilidade na universidade passa a ser difundido dentro da instituição com o objetivo de racionamento no uso de recursos para fins de contenção de gastos, como um modo de sobrevivência financeira da universidade diante dos cortes orçamentários. O sentido empresarial da noção de sustentabilidade, como sustentabilidade financeira, passa a se sobrepor, dessa forma, ao seu sentido ambiental, o que é reforçado a partir do período posterior ao REUNI, quando os investimentos públicos nas universidades públicas deixam de crescer proporcionalmente à expansão das instituições, levando os dirigentes da UFLA a enxergarem na sustentabilidade um discurso capaz de dotar a instituição de vantagem competitiva na disputa por recursos públicos de editais de agências de fomento e órgãos públicos, bem como uma maneira de reduzir o consumo de recursos como água, papel, insumos de laboratórios e energia elétrica, a fim de se conseguir manter o funcionamento da universidade mesmo diante de restrições orçamentárias.

Como exemplo de resultado da aplicação do discurso da sustentabilidade na gestão financeira da UFLA, podemos citar que, desde a implantação em 1991 da estação de tratamento de água e de esgoto na universidade, os gastos da instituição com água se reduziram em torno de R\$4.000.000,00 por ano (BRASIL, 2016). Ainda segundo Brasil (2016), a UFLA, dentre as 98 instituições federais de educação superior que participaram dos dados de seu “Anuário da eficiência de gastos públicos com água e energia elétrica nas instituições federais de educação superior” (nosso Texto 8), é a instituição que mais adotou medidas de contenção de gastos com água e energia elétrica ao longo do ano de 2015.

Uma vez que buscamos, nesta seção, compreender a emergência e a hegemonia do discurso da sustentabilidade na UFLA buscamos complementar estas nossas análises abordando, a seguir, a recontextualização e

operacionalização desse discurso na dimensão textual e discursiva da mudança organizacional na universidade.

## **6.2 Análise das práticas textuais e discursivas do discurso: enfocando a recontextualização e operacionalização do discurso da sustentabilidade na universidade**

Iniciaremos o estudo das práticas textuais e discursivas dos textos que compõem nosso *corpus* de análise, ressaltando, nas práticas discursivas, a importância dos gêneros discursivos para processos de mudança organizacional, uma vez que, conforme apresentamos anteriormente, estes são formas relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana, consistindo em modelos comunicativos (BAKHTIN, 1997; MARCUSCHI, 2007). Os gêneros do discurso cumprem funções em situações comunicativas, atuando como quadros de referência institucionalizados para a ação social, possuindo um propósito socialmente construído de comunicação e reconhecido pela comunidade que compõe uma organização como sendo relevante em situações comunicacionais típicas (MARCUSCHI, 2007; YATES; ORLINOWSKI, 2002).

A fim de explorarmos as etapas de recontextualização e operacionalização da dimensão discursiva da mudança organizacional, complementando nossa análise das práticas sociais, analisaremos cada texto em termos de seus aspectos textuais, assim como cada um dos gêneros de discurso que compõem nosso *corpus*. Pretendemos, a partir desta análise, apresentar como a escolha dos gêneros de discurso beneficia a construção de hegemonia, dado o caráter normativo dos gêneros discursivos, favorecendo, portanto, o processo de mudança organizacional. Para responder aos nossos objetivos, iniciaremos nossa análise pela dimensão textual em conjunto com a análise de

outros elementos das práticas discursivas dos textos para, em seguida, analisar cada um dos gêneros de discurso que compõem nossa cadeia intertextual.

### **6.2.1 Práticas textuais e discursivas: recontextualização e operacionalização do discurso da sustentabilidade**

Conforme discutimos em nosso referencial teórico-metodológico, para a análise textual buscaremos focar nas escolhas de vocabulário, na gramática, na coesão (com base nos operadores argumentativos), na estrutura textual e nas marcas de heterogeneidade mostrada (FAIRCLOUGH, 2008). Todavia, como Fairclough (2008) observa, especialmente em relação à descrição do texto e sua interpretação, há uma proximidade muito grande em termos da análise textual e a análise discursiva, de modo que buscaremos articular estas duas dimensões da ACD em nossas análises. Dentro das práticas discursivas, neste momento, focaremos nos significados ideacionais, interpessoais, bem como na força ilocucionária dos textos, dos quais tratamos em nosso referencial teórico metodológico para, na próxima seção, complementarmos nossas análises da dimensão discursiva pela análise dos gêneros discursivos que compõem nosso *corpus*.

Iniciaremos analisando as práticas textuais e discursivas do Texto 1, que corresponde a trecho da apresentação do “Desafio da Sustentabilidade”, que deu origem à Portaria nº370/2015 (Texto 4), por meio da qual o MEC instituiu a sustentabilidade como um requisito necessário às universidades públicas brasileiras (BRASIL, 2015a).



Nº da Linha	Texto 1
1	Apresentação
2	O Desafio da Sustentabilidade é um programa de inovação do Ministério da Educação
3	que objetiva impulsionar a eficiência do gasto público nas Instituições Federais de Ensino
4	(IFEs). Iniciado em 2014, esse programa está direcionado a inovações que proporcionem
5	eficiência nos gastos com água e energia elétrica nessas IFEs. Para isso, o Desafio da
6	Sustentabilidade foi estruturado em 4 fases, a saber: (1) identificação de soluções
7	inovadoras por meio de consulta pública; (2) recomendação às IFEs para implementação
8	dessas soluções; (3) avaliação periódica da obtenção de resultados; e (4) estímulo e
9	acompanhamento da implementação projetos inovadores de alto impacto para eficiência
10	do gasto público.
11	
12	Identificação colaborativa de soluções (consulta pública)
13	A identificação de soluções inovadoras foi realizada por meio de uma <b>consulta pública</b>
14	na modalidade de concurso. Essa consulta ocorreu entre novembro de 2014 e fevereiro de
15	2015 e obteve 18.277 ideias para reduzir gastos com água e energia elétrica nas IFEs. Ao
16	todo, 13.525 pessoas – representando 100% das Universidades Federais e Institutos
17	Federais de Ensino, realizaram 3,7 milhões de interações na plataforma adotada pelo
18	programa denominada PrêmioIdeia, enviando, curtindo e comentando ideias. Ao final
19	dessa fase, as instituições e os participantes que obtiveram maior pontuação foram
20	premiados no Congresso Internacional de Inovação na Educação do Setor Público
21	<b>(CIGISP</b> ( <a href="http://cigisp.mec.gov.br/">http://cigisp.mec.gov.br/</a> )), realizado em Abril de 2015. Ao todo, foram
22	destinados R\$ 8 milhões em prêmios para as instituições vencedoras investirem em ações de eficiência do gasto em água e energia.

O “Desafio da Sustentabilidade”, como apresenta o Texto 1 apresentado acima (BRASIL, 2015d), foi um programa criado pelo MEC com a finalidade de dar impulso à eficiência do gasto público nas IFEs com água e energia elétrica. A escolha da palavra “impulsionar” (linha 3) nos sugere, portanto, que as IFEs já realizavam esse tipo de controle eficiente de gastos e que o programa foi criado no sentido de estimular ainda mais a eficiência em relação a esse tipo de despesa nessas instituições. Feita a descrição do que é o programa, o Texto 1 apresenta seu histórico, apontando sua criação em 2014 e suas etapas, indicando que a origem do “Desafio da Sustentabilidade” foi uma “consulta pública”, termo esse que está destacado no próprio *website* em que o Texto 1 se encontra. A segunda etapa à qual o Texto 1 faz referência se refere à Portaria nº 370/2015, na qual a “Coletânea Desafio da Sustentabilidade” (nosso Texto 2) ficou instituída, como um manual com recomendações e instruções para a implantação das “soluções inovadoras” citadas na primeira etapa do programa. Temos, portanto, uma marca de heterogeneidade constitutiva, visto que, embora não haja menção explícita ao texto, a leitura dos demais textos de nosso *corpus* nos permitiu verificar que o concurso “Desafio da Sustentabilidade” deu origem à Portaria nº 370/2015 que, por sua vez, cita diretamente a “Coletânea Desafio da Sustentabilidade” (nosso Texto 2).

Ainda no Texto 1, a escolha da expressão “consulta pública” (linhas 12 e 13), para definição do concurso, bem como o grifo presente no próprio texto para esse termo, busca passar a mensagem de que a implantação de ações de eficiência partiu não de iniciativa do MEC, mas da própria comunidade acadêmica que participou da primeira etapa do programa, que se deu na forma de concurso. Todavia, como apresentamos anteriormente em nossa análise das práticas sociais, os governos Dilma, embora tenham dado continuidade à expansão das universidades públicas pela via do Reuni, foram também caracterizados por sua orientação neoliberal, reforçando a retirada da obrigação

do Estado em financiar a educação superior pública por meio de cortes orçamentários encobertos por discursos ideológicos como os do empreendedorismo e da inovação. Desse modo, concluímos que diante da realidade de redução de investimentos por matrículas, assim como cortes orçamentários na educação superior pública, não é de se espantar que o concurso de ideias tenha contado com a participação de representantes da totalidade das IFEs, como apontado no Texto 1. Temos, no concurso, dessa maneira, o estabelecimento da competição entre as universidades por recursos públicos, reforçando o caráter ideológico gerencialista da sustentabilidade como requisito às universidades públicas brasileiras.

Esse discurso neoliberal também pode ser percebido nos elementos de coesão do texto, os conectores. De acordo com Antunes (2005), os conectores têm por função interligar diferentes partes de um texto, conferindo-lhe coesão. Os conectores podem ser preposições, conjunções, advérbios, locuções adverbiais, locuções conjuntivas e locuções adverbiais que servem como marcadores no texto por sinalizarem a orientação discursivo-argumentativa presente no texto (ANTUNES, 2005). Em outras palavras, como nos mostra Antunes (2005), os conectores sinalizam relações que os autores dos textos estabelecem entre as orações a fim de orientarem o sentido argumentativo que desejam imprimir ao texto. No Texto 1, o conector “que” (linha 2) estabelece relação de complementação (explicando que o objetivo do “Desafio da Sustentabilidade” é impulsionar a eficiência nos gastos públicos das IFEs), mas também de “restrição ou delimitação (ANTUNES, 2005). A relação de restrição aparece no texto explicando que as inovações que interessam ao programa “Desafio da Sustentabilidade” são apenas as que proporcionam “eficiência nos gastos com água e energia elétrica”, bem como restringe que a premiação entregue aos vencedores do concurso de ideias “PrêmioIdeia” foi entregue

somente aos participantes e instituições que obtiveram as maiores pontuações em razão de suas ideias de inovações sustentáveis serem as mais bem avaliadas.

O conector “para” (linha 21), por sua vez, estabeleceu relação de finalidade, identificando que o objetivo dos projetos inovadores é a eficiência no gasto público das IFEs com água e energia elétrica e que as premiações em dinheiro, ou seja, o repasse de recursos financeiros se restringe às ações de sustentabilidade, vista como eficiência nos gastos com água e energia elétrica, nas IFEs. Ou seja, a finalidade não é a ampliação dos gastos com educação, mas com iniciativas de eficiência no gasto com água e energia elétrica. O uso do termo “eficiência do gasto” (linhas 3, 4, 5, 9, 21 e 22) na descrição do programa e nas finalidades dos projetos e premiações demonstra-nos que a sustentabilidade assume sentido empresarial enquanto redução de gastos para sobrevivência financeira das IFEs e não como uma orientação em relação ao meio ambiente e à conservação dos recursos naturais para as gerações futuras.

A estrutura textual se organizou pela apresentação do programa, seu histórico, etapas, passando pela transmissão de que a ideia da sustentabilidade não foi imposta pelo MEC, mas sim, proposta pela própria comunidade acadêmica das IFEs, mostrando os números dessa participação, para atestar a informação de que a consulta pública foi ampla e democrática e finalizando pela apresentação das premiações, a fim de transmitir a ideia de que houve benefícios aos participantes da consulta pública e às IFEs. Temos ainda que, em termos de práticas discursivas, identificamos que o estilo do texto é predominantemente descritivo, utilizando processos relacionais, como observamos com o uso recorrente dos verbos “ser” e “estar” em suas variações (é, está, foi, nas linhas 2, 4 e 6). Como Meurer (2007) aponta, o uso de processos relacionais busca naturalizar o que é dito, como se fossem questões fora de discussão, tomadas como certas. Esse recurso do uso dos processos relacionais no Texto 1, assim, tem caráter ideológico, posto que busca naturalizar o “Desafio da

Sustentabilidade” operando, desse modo no estabelecimento e sustentação de uma relação de dominação em que não se abre espaço para o questionamento do caráter democrático e benéfico das ações do programa.

Logo, percebemos que se trata de um texto que tem por força ilocucionária ou intenção geral imediata passar a ideia de que a sustentabilidade deve ser um requisito das IFEs não por uma imposição do MEC, mas por uma ampliação de ações de eficiência nos gastos com água e energia elétrica já em andamento nessas instituições que, por sua vez, foram as responsáveis, inclusive, pela sugestão da sustentabilidade como requisito às universidades, visto que as ideias de ações sustentáveis a serem implantadas partiram das próprias comunidades acadêmicas das IFEs. Os significados ideacionais ou crenças que o texto busca transmitir se referem ao processo “natural” de implantação da sustentabilidade como requisito às IFEs, uma vez que a ideia teria partido delas próprias, sendo o MEC unicamente responsável por impulsionar as práticas tidas como sustentáveis nessas instituições. Já os significados interpessoais, ou as relações que o texto busca estabelecer com seus interlocutores é o de que estaria apenas os informando, de maneira impessoal, a respeito de uma mudança já em andamento por iniciativa das próprias IFEs, dado o estilo descritivo do texto. O caráter ideológico do texto se revela, dessa forma, uma vez que, nos termos de Thompson (2011), mobiliza sentidos para naturalizar o processo de dominação sobre as IFEs, alegando que o requisito a elas imposto teria sido sugestão delas mesmas, quando, conforme analisamos, a sua adesão ao concurso, que fora encoberto sob a denominação de “consulta pública”, deu-se justamente pela necessidade de captação de recursos pelas IFEs em razão dos cortes orçamentários que estas instituições vêm sofrendo ao longo dos anos.

Uma vez analisado o Texto 1, passamos para a análise do Texto 2, que é a apresentação da “Coletânea Desafios da Sustentabilidade”, um manual no qual as ideias vencedoras do concurso do programa “Desafio da Sustentabilidade”

foram compiladas a fim de servirem de instrumento de orientação para que as IFEs adotem os projetos vencedores do concurso, aos quais o Texto 2 também se refere como “consulta pública”. O uso do termo “consulta pública” também acaba recaindo nas mesmas implicações ideológicas das quais tratamos em nossa análise anterior, visto que oferecer dinheiro a instituições que passam por dificuldades financeiras passa a ser denominado “consulta pública”, apesar das implicações de que a participação e adesão das IFEs ao programa “Desafio da Sustentabilidade”, nessas condições de escassez de recursos financeiros, possa ser entendida como forma de sobrevivência e não de livre adesão voluntária à ideia de sustentabilidade inerente à proposta do MEC, que a equivale à “eficiência do gasto público”.

No Texto 2, apresentado a seguir (BRASIL, 2015c), a universidade estudada é citada como coautora do “Desafio da Sustentabilidade” o que, com base em nossa análise das práticas sociais, indica que a hegemonia do discurso de sustentabilidade na UFLA pode ter sido vista como funcional aos interesses dos agentes do MEC no processo de mudança organizacional de tornar a sustentabilidade um requisito a todas as IFEs. Como discutimos, o discurso da sustentabilidade na UFLA remonta aos valores protestantes de sua fundação e foi reiterado a partir dos cortes orçamentários sofridos pelas universidades públicas brasileiras a partir da década de 1990 e que se agravaram a partir de 2000, graças ao avanço do gerencialismo, de orientação neoliberal, que colaborou para a adoção hegemônica do discurso de sustentabilidade na instituição como forma de sobrevivência financeira.

Nº da Linha	Texto 2
1	Apresentação
2	O Ministério da Educação, por meio da Subsecretaria de Planejamento e Orçamento (SPO),
3	da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Profissional e
4	Tecnológica (SETEC), em parceria com a Universidade Federal de Lavras (UFLA), lançou
5	em 18 de setembro de 2014 o Projeto Desafio da Sustentabilidade, por meio do Edital nº
6	01/2014, objetivando identificar, avaliar e selecionar propostas inovadoras para a redução de
7	custos nas Instituições Federais de Ensino, tendo como bases a participação social, a
8	sustentabilidade e a eficiência do gasto público. O Projeto Desafio da Sustentabilidade foi
9	realizado na forma de uma grande consulta pública com a utilização de uma nova técnica,
10	que incentiva a inovação aberta, chamada <i>crowdstorming</i> . Derivado do <i>brainstorm</i> , o
11	<i>crowdstorming</i> é uma técnica de geração de ideais que envolve um grande número de
12	participantes. O projeto foi subdividido em dois temas, denominados desafios, apresentados
13	e divulgados pelo MEC, a saber:
14	• <b>“Como reduzir os gastos com o consumo de energia elétrica nas Instituições Federais</b>
15	<b>de Ensino?” e;</b>
16	• <b>“Como reduzir os gastos com o consumo de água nas Instituições Federais de</b>
17	<b>Ensino?”</b>
18	
19	Durante três meses a sociedade pode apresentar suas ideias, bem como avaliar e aprimorar as
20	ideias de outros participantes com comentários, “curtidas” e “não curtidas” acerca dos temas
21	propostos. Além da ampla divulgação por meio das redes sociais, sites institucionais do
22	governo, TV, rádio e mídias eletrônicas vinculadas a jornais de grande circulação, a
23	participação social foi dinamizada e estimulada por meio da gamificação, isto é, uma
24	competição entre os participantes em prol do objetivo do projeto com a previsão de
25	premiação. Durante aproximadamente 90 dias de consulta, foram reunidas mais de 18 mil
26	ideias, sendo 9,6 mil sobre energia e mais de 8,6 mil referentes a água, com um total de mais
27	de 1,6 milhão de comentários. Todas as Instituições Federais de Ensino aderiram ao desafio
28	(63 Universidades Federais e 40 Instituições da Rede Federal de Educação Profissional,

29	Científica e Tecnológica), totalizando mais de 13 mil usuários participantes no Brasil e em
30	mais outros 22 países. Tempestivamente uma equipe de moderadores realizava a análise e
31	avaliação prévia das ideias e comentários quanto a aderência ao escopo do projeto, previsto
32	no edital. Após essa avaliação inicial, foram identificadas 1.428 ideias, sendo 787 de energia
33	e 641 de água, tendo por base critérios como o custo para implementação, a sustentabilidade
34	e a redução de gastos. Posteriormente, o MEC instituiu uma comissão composta por técnicos
35	do MEC, professores, pesquisadores e especialistas das Universidades Federais e Institutos
36	Federais, com experiência nas áreas de energia, recursos hídricos e sustentabilidade, que
37	avaliou e classificou as ideias com base em critérios técnicos de viabilidade para a
38	implementação, que foram selecionadas e organizadas nesta coletânea. Esta coletânea,
39	portanto, pretende disponibilizar, aos gestores das instituições federais de ensino e de outros órgãos e instituições federais, estaduais e municipais, bem como a sociedade em geral, ideias e boas práticas para a redução de gastos com o consumo de água e energia elétrica.



Embora não seja possível afirmar que os esforços da UFLA em garantir a manutenção de suas atividades mesmo diante de cortes orçamentários com apoio do uso do discurso da sustentabilidade representem a origem do processo de mudança organizacional que agora se estende às demais IFEs pelo exercício de poder do MEC, a menção à UFLA como coautora do "Desafio da Sustentabilidade" juntamente com órgãos desse Ministério apontam para seu caráter exemplar às demais IFEs (já que a UFLA desempenha bem a sustentabilidade, isso deve ser possível nas demais IFEs). Além disso, busca legitimar o processo de mudança organizacional impondo o requisito da sustentabilidade às IFEs por assinalar que uma delas, também participou da criação desse programa, buscando imprimir um caráter pretensamente democrático ao processo de mudança.

Ao afirmar que o "Desafio da Sustentabilidade" teria se originado de "uma grande consulta pública" (linha 10) com a utilização de ferramentas de tecnologia da informação, mais uma vez se revela o caráter ideológico dos sentidos mobilizados no Texto 2, uma vez que estas escolhas léxicas se prestam a buscar legitimar o processo de dominação sobre as IFEs com a imposição do requisito da sustentabilidade (como sinônimo de eficiência do gasto público) sob o argumento de que este processo seria democrático, avançado e moderno e contaria, inclusive, com a participação de uma das IFEs, a UFLA, em seu processo de elaboração. Dessa forma, tanto o Texto 2 quanto o anteriormente analisado nos mostram como é possível promover um processo de mudança organizacional, via mobilização de sentidos, em que o exercício de poder se dê sem o uso de linguagem injuntiva, ou seja, sem usar de ordens.

Os dois temas do "Desafio da Sustentabilidade", apresentados no Texto 2 (cujo grifo é do próprio texto original), revelam-nos que a alegada preocupação com a sustentabilidade nas ações do MEC não tem enfoque ambiental, mas sim, financeiro. Isso porque, na redação dos dois temas, a

palavra “redução” se refere aos “custos” e “gastos” e não ao “consumo” (linhas 7, 32 e 39) de energia elétrica e de água nas IFEs. Fosse a preocupação do MEC de ordem ecológica, as questões que caracterizam os dois temas do “Desafio da Sustentabilidade” estariam enfocadas na redução da pressão por demanda destes recursos, ou seja, na redução de seu consumo, a fim de assegurar o seu fornecimento às gerações futuras e não de seus gastos. Todavia, o grifo presente no texto original para os dois temas revela a ênfase que os agentes do Ministério desejaram imprimir à busca pela eficiência do gasto público com água e energia elétrica, buscando conferir destaque a esses temas, direcionando a atenção do interlocutor a eles.

O Texto 2 busca, ainda, colaborar para o processo ideológico de legitimação do requisito da sustentabilidade às IFEs ao buscar dar ainda mais amplitude à “consulta popular”, citada no Texto 1, apresentando que por noventa dias, houve participação da sociedade, incentivada por meio da premiação e de ampla divulgação do concurso por meio de diversos meios de comunicação. Contudo, ao apresentar os números da participação social no concurso, não menciona quantos foram os participantes que não eram membros da comunidade acadêmica das IFEs (linhas 24 a 32) o que nos leva a concluir que a participação da sociedade não foi tão ampla quanto o Texto 2 busca transmitir, mas restrita às próprias comunidades acadêmicas das IFEs que tinham interesse direto no acesso aos recursos financeiros oferecidos pela premiação do concurso.

Por fim, o Texto 2 apresenta que os resultados dessa “consulta pública” foram analisados, em termos de seus custos, sustentabilidade e redução de gastos, por equipe especializada e posteriormente compilados na “Coletânea Desafio da Sustentabilidade” a fim de disponibilizar boas práticas de redução de gastos com consumo de água e energia elétrica não só aos gestores das IFEs, mas aos gestores de outras organizações públicas e à população, em geral (linhas 33 a 39). Visto que, conforme o Artigo 207 da Constituição Federal Brasileira de

1988 (BRASIL, 1988), as IFEs detêm autonomia didática, pedagógica e administrativa, faz-se necessário transformar a “Coletânea Desafio da Sustentabilidade”, apresentada pelo Texto 2, em um resultado de ampla “consulta pública” com finalidade de sugerir sua adoção pelos gestores das IFEs. Isso porque, pelo princípio constitucional de autonomia universitária, o MEC não poderia cometer ingerências nessas instituições (SGUISSARDI, 2006). Porém, como a análise do Texto 2 sugere, essas ingerências podem ser obtidas por meio da busca de legitimação do requisito da sustentabilidade dentro das IFEs ao se buscar, por meio do discurso, mobilizar sentidos a fim de legitimar o processo de mudança organizacional como oriundo da iniciativa das próprias IFEs e com a colaboração da sociedade. O caráter ideológico do Texto 2 foi reforçado pelo uso de processos relacionais (“é”, “foi”, “foram”, presentes nas linhas 10, 11, 23, 30 e 35) visando naturalizar o que é dito e fechando o texto ao diálogo ou questionamento com o interlocutor, bem como pelo estilo descritivo do texto que, ao implicar que este se propõe apenas a repassar informações descrevendo ações ocorridas, ressalta a busca por reduzir a possibilidade de questionamento do que é apresentado. Por exemplo, ao afirmar, nas linhas 8 e 9 que: “O Projeto Desafio da Sustentabilidade foi realizado na forma de uma grande consulta pública [...]”, realiza uma afirmação categórica, sugerindo que o referido projeto (que, como analisamos no Texto 1, foi um concurso e não uma consulta) se caracterizou como uma “grande consulta pública”. Não abre espaço, assim, para questionamento da afirmação, buscando naturalizar o que se afirma de maneira taxativa.

A estrutura textual do Texto 2 se caracteriza pela apresentação inicial do “Desafio da Sustentabilidade”, buscando ressaltar a participação das IFEs na sua criação, por meio da coautoria da UFLA, passando a buscar apresentar o caráter democrático de suas ações, pela via da participação popular e seu aspecto moderno, pelo uso de diferentes tecnologias da informação. Feito isso, o texto

apresenta os temas envolvidos na “consulta popular”, bem como apresenta uma série de números envolvendo a participação e os resultados dessa consulta, a fim de legitimar seu processo e reforçar o argumento do texto de ampla participação popular na decisão de tornar a sustentabilidade um requisito para as IFEs. Após essa defesa da legitimidade dos resultados da “consulta popular”, apresenta a “Coletânea Desafio da Sustentabilidade” como resultado desse processo a ser compartilhado com gestores de organizações públicas, como as IFEs, ou demais pessoas na sociedade que se interessarem em adotar ações de eficiência do gasto com água e energia elétrica.

Assim, a intenção geral do texto ou força ilocucionária é transmitir a ideia de legitimidade da sustentabilidade como requisito às IFEs em razão do caráter democrático do processo que lhe deu origem e à participação de uma delas, a UFLA, no próprio processo de criação da “consulta popular”. Os significados ideacionais ou crenças que o texto transmite são de que o requisito da sustentabilidade nas universidades surgiu por sua iniciativa e das próprias IFEs como um todo, não correspondendo a uma imposição do MEC, mas sim, em atendimento aos anseios identificados por meio de “consulta popular”. As relações ou significados interpessoais que o texto busca estabelecer são de impessoalidade, pela via da naturalização presente nos processos relacionais e estilo descritivo do texto. Em suma, a análise do Texto 2 revela seu caráter ideológico em que se busca a ingerência na gestão de recursos nas IFEs por meio da transmissão da ideia de que essas próprias instituições, juntamente com o restante da população, demandaram ao MEC a recomendação de práticas de eficiência dos gastos públicos com recursos como água e energia elétrica. Feitas essas considerações, passamos à análise do Texto 3, apresentado a seguir (TOKARNIA, 2015):

Nº da Linha	Texto 3
1	Portaria do MEC determina economia de recursos públicos a órgãos vinculado
2	
3	Para Renato Janine Ribeiro, os recursos economizados serão investidos em educação
4	Economizar água e energia transformou-se em política oficial do Ministério da Educação
5	(MEC). Hoje (15), o ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, assinou portaria
6	determinando que tanto o MEC quanto autarquias, órgãos, fundações e empresas públicas
7	vinculados à pasta integrem esforços para o uso racional dos recursos públicos.
8	“Temos de mudar a concepção e saber que os recursos economizados em despesas
9	correntes são mais recursos para investir em educação”, disse Ribeiro, ao participar do
10	Congresso Internacional de Gestão de Inovação da Educação no Setor Público (Cigisp),
11	momento em que assinou o documento.
12	A portaria estabelece que os órgãos e entidades devam adotar um modelo de gestão
13	estruturado na implementação de ações voltadas ao uso racional de recursos, em
14	consonância com programas já existentes no governo federal, como o Coleta Seletiva
15	Solidária, que trata de reciclagem.
16	"Não se trata de uma medida de emergência, provisória, mas uma mudança de concepção,
17	de acabar com qualquer tolerância com desperdício", acrescentou Ribeiro.
18	Durante o congresso, foi apresentada a Coletânea Desafio da Sustentabilidade, formada a
19	partir da consulta pública Desafio da Sustentabilidade, lançada ano passado para reunir
20	sugestões capazes de economizar água e energia. Participaram as universidades e os
21	institutos federais. As melhores soluções foram agrupadas na cartilha e premiadas nesta
22	quarta-feira.
23	A portaria determina, ainda, que a coletânea seja utilizada na implementação de boas
24	práticas pelos órgãos e entidades federais. A coletânea será disponibilizada na internet,
25	com soluções como a utilização da energia solar e eólica. Cada uma é detalhada na
26	instalação e manutenção.
27	A portaria será publicada nos próximos dias, em um contexto em que o MEC espera
28	decisão da presidenta Dilma Rousseff sobre os cortes do Orçamento. Segundo Ribeiro, a

29	pasta vai contribuir com o ajuste. "Diante do contexto de ajustes orçamentários, chamou a
30	

Analisando os verbos presentes no Texto 3, percebemos que o início do texto é marcado por processos materiais, indicadores de ações realizadas pelo Ministro da Educação e pela portaria que ele elaborou, nos dois primeiros parágrafos. Nesse sentido, os verbos que se referem a ações como “assinou” (linha 6), bem como “determinando” e “integrem” (linhas 7 e 8) buscam transmitir a ideia de que foram realizadas ações práticas referentes à busca pela eficiência do gasto público com água e energia elétrica. A partir da linha 13, com a menção à portaria assinada pelo Ministro (a Portaria nº370/2015, nosso Texto 4), os verbos passam a ser apresentados no imperativo (como em “devam”, na linha 13 e “determina”, linha 24), de modo que o estilo, até então, descritivo do Texto 3, passa a ser injuntivo, comunicando ordens. Observamos, portanto, que os Textos 1 e 2, que buscavam legitimar a sustentabilidade como requisito às IFEs, apontando para o suposto caráter democrático de sua origem e sugerindo sua aplicação, serviram de preâmbulo para que o Texto 3 comunicasse aos gestores das IFEs sobre a obrigatoriedade de assumirem a eficiência do gasto com água e energia elétrica como política oficial do MEC a partir da publicação do Texto 4, a Portaria nº 370/2015.

Desse modo, argumentamos para a importância da dimensão discursiva nos processos de mudança organizacional, tal como expresso em Fairclough (2005) em razão do que comentamos anteriormente, dado o princípio constitucional da autonomia universitária, expresso em Sguissardi (2006), o MEC não poderia interferir de maneira visivelmente direta na gestão de recursos das IFEs, encontrando na formação de cadeia intertextual uma maneira de suavizar a recepção da política oficial de sustentabilidade por parte das IFEs. Ademais, o discurso da sustentabilidade, tal como abordamos anteriormente, após sua relexicalização a partir da lógica empresarial, passou a servir para encobrir a pretensa imagem de apelo ambiental, a busca pela sobrevivência

financeira das organizações que se expressa, neste caso, pela eficiência do gasto com água e energia elétrica.

Embora a questão ambiental seja de extrema relevância e seus impactos negativos estejam diretamente ligados ao próprio capitalismo, como apontado por Leff (2009), o discurso da sustentabilidade adotou, nos textos analisados, o sentido ideológico empresarial, centrando-se não na redução do consumo, mas dos gastos com os recursos água e energia elétrica. Esse uso ideológico da noção de sustentabilidade aparece nas falas do Ministro que, embora comente a respeito do fim do desperdício, não o caracteriza em termos do desperdício de água e energia elétrica, como se esperaria do ponto de vista ecológico, mas sim, da perspectiva financeira.

No trecho “Não se trata de uma medida de emergência, provisória, mas uma mudança de concepção, de acabar com qualquer tolerância com desperdício” (linhas 17 e 18), temos o marcador de heterogeneidade mostrada de negação, em “não”, indicando o reconhecimento da existência de discursos contrários ao defendido pelo Ministro e que apontariam para a transitoriedade e caráter emergencial da política oficial de sustentabilidade do MEC. No mesmo trecho, o uso do conector “mas” (linha 17) estabelece relação de oposição, como uma forma de contraposição às críticas de que essa política seria emergencial e provisória, defendendo-a enquanto uma busca de nova postura marcada pelo combate aos desperdícios de água e energia elétrica nas IFEs. O próprio uso de falas do Ministro ao longo do Texto 3 corresponde à marca de heterogeneidade mostrada de citação de autoridade, usando-se a palavra do Ministro como forma de validação do que é expresso no texto, dada sua posição de autoridade pública. Com isso, a citação de autoridade acaba se referindo ao cargo e posição hierárquica ocupada pelo Ministro, ainda que em termos de enunciação, questiona-se se a sua trajetória acadêmica e profissional seria compatível com o conteúdo da afirmação. A partir dessas falas, portanto, busca-se dissuadir o



interlocutor do caráter emergencial e provisório da política oficial do MEC que tornou a sustentabilidade um requisito às IFEs, encobrendo aspectos enunciativos e buscando articular o sentido de combate ao desperdício de recursos como água e energia elétrica à sustentabilidade a fim de não direcionar o entendimento do interlocutor do texto a compreender essa medida como funcional aos cortes orçamentários na educação superior pública brasileira.

Todavia, podemos analisar a partir da própria progressão temática do texto que a questão da destinação de recursos economizados com o combate ao desperdício de recursos com gastos em energia elétrica e água é retomada, ao final do texto, ao abordar os cortes orçamentários na educação superior brasileira pelo segundo governo Dilma. Isso porque estas duas falas do Ministro combinadas transmitem o sentido de que as IFEs sofrerão cortes orçamentários e que, por esta razão, caso desejem investir em seus serviços educacionais deverão conseguir os recursos necessários reduzindo despesas de outra natureza, como seus gastos com água e energia elétrica. Assim, reiteramos com essa análise que a questão da eficiência do gasto com água e energia elétrica não tem por objetivo, nos textos analisados, a preservação de recursos naturais para as gerações futuras, mas sim, a busca pela desobrigação do Estado no financiamento da educação superior pública no Brasil.

Argumentamos ainda que, além de não expressar preocupação de ordem ambiental, a concepção de sustentabilidade presente nas falas do Ministro ao apresentar a política oficial de sustentabilidade do MEC não reflete sequer a noção de eficiência presente na teoria administrativa, entendida como o bom uso dos recursos organizacionais. Afinal, pela análise do Texto 3, estabelece-se, nessa política uma relação direta entre combate ao desperdício (via, por exemplo, redução de consumo de água e energia elétrica) com a eficiência do gasto com água e energia elétrica, entendida como a redução dessas despesas, para que seus recursos economizados sejam repassados às atividades

educacionais das IFEs. Essa relação que as crenças manifestas nas falas do Ministro correspondem à verdade é construída no texto por meio de marcas de heterogeneidade mostrada de parafraseagem, mediante a qual o locutor assume posição “autorizada” na atribuição de sentidos que, como aponta Maingueneau (1997) nunca é neutra, uma vez que implica que o enunciador busca delimitar o sentido que deseja atribuir ao que enuncia. Nesse sentido, o Ministro, enquanto enunciador, busca definir que toda redução de gasto com água e energia pode se reverter em investimento em educação evitando desperdícios, que a proposta da portaria não é emergencial ou transitória e que o conteúdo da portaria se ajusta aos cortes orçamentários.

Porém, como Curi (2015) destaca, podemos questionar a primeira crença de que aumento de gastos com água e energia elétrica correspondem sempre a desperdício, uma vez que não existe necessariamente uma relação direta entre redução de consumo de água e energia elétrica com a redução de suas despesas, no caso das universidades federais. Curi (2015) analisou relatórios de gestão de 59 universidades federais brasileiras, no período de 2011 a 2013, buscando dados sobre a eficiência no uso dos recursos água, energia elétrica e papel nessas instituições. Os resultados de Curi (2015) apontam que a ecoeficiência já se mostrava uma prerrogativa para a gestão de recursos das universidades federais brasileiras no período, mas que poucas dessas instituições conseguiam cumpri-la satisfatoriamente, visto que, na média para os três anos analisados (2011-2013), apenas 9 universidades apresentaram níveis de eficiência para o uso de energia elétrica; 8 universidades para o recurso água e 11 universidades para o recurso papel.

Todavia, é interessante ressaltar que, conforme Curi (2015), em relação ao consumo médio do recurso água em todas as universidades estudadas nesse período, embora a média do volume de água (em metros cúbicos) consumido nas universidades tenha se mantido praticamente inalterado, os gastos com esse

recurso se elevaram em 17,12% no período, o que revela que o aumento dos gastos com água nas universidades de 2011 a 2013, deu-se não pelo aumento no consumo, mas pela elevação da tarifa da água. Os gastos médios de todas as universidades, no mesmo período, com energia elétrica, por sua vez, tiveram uma redução de 7,59%, acompanhando uma redução de consumo (em kW/h) de 6,95% (CURI, 2015). Ainda conforme Curi (2015), a redução dessa despesa nas universidades se deu em decorrência não só da redução de consumo de energia elétrica, mas pela redução tarifária desse recurso pelas companhias distribuidoras no país. Dentre os recursos que Curi (2015) analisou, somente o papel sofreu, ao mesmo tempo, elevação no consumo e no preço da resma, significando uma elevação média de 32,71% no custo da resma de papel acompanhada de aumento de 26,78% no consumo médio para as universidades federais, no mesmo período analisado.

Ou seja, se utilizarmos como exemplo os dados da pesquisa de Curi (2015) para o consumo médio de recursos para as universidades federais no período de 2011 a 2013, veremos que a ideia de redução de consumo de recursos como água, energia elétrica e papel como sinônimo de corte de gastos promovida pelo MEC, baseia-se em análise parcial dessa realidade, em razão de não levar em consideração que as tarifas ou preços desses recursos também podem sofrer alterações que influenciem na visão de eficiência do uso desses recursos. Em outras palavras, a afirmação do então Ministro Renato Janine Ribeiro de que: “Temos de mudar a concepção e saber que os recursos economizados em despesas correntes são mais recursos para investir em educação” (linhas 9 e 10) não encontra respaldo na análise de Curi (2015) a respeito da eficiência no uso de recursos, uma vez que consumir menos desses recursos não corresponde, necessariamente, à redução de despesas, caso a diminuição de consumo seja proporcionalmente inferior à variação na elevação da tarifa ou preço do recurso em análise.

O trabalho de Curi (2015) nos revela, portanto, que a análise presente no discurso do Ministro, centrada apenas nos valores das despesas com recursos como água, energia elétrica e papel (que são os recursos a que a Portaria nº 370/2015 do MEC se refere), não reflete necessariamente nem a preocupação com a eficiência no consumo de recursos, nem com um ganho ao meio ambiente. Não obstante, a análise das escolhas léxicas nesta fala do Ministro sugere que essa política de sustentabilidade do MEC não considera a questão da eficiência no uso de tais recursos, nos termos em que Curi (2015) nos apresenta (colocando a eficiência como o bom uso dos recursos), já que como a referida autora nos mostra, a redução de despesa não corresponde, necessariamente, a uma melhor utilização dos recursos.

Sugerimos ainda que essa análise de sustentabilidade deveria considerar também o consumo médio *per capita* nas universidades federais para estes recursos, visto que a variação no tamanho da comunidade acadêmica (com o ingresso de mais discentes, docentes e TAEs) também é uma variável de influência nas análises de eficiência no uso de recursos como água, energia elétrica e papel. Posto de outra forma, uma universidade que reduza o consumo médio desses recursos, diante do aumento da comunidade acadêmica, estaria sendo eficiente do ponto de vista ecológico ainda que haja um aumento de despesa (com elevação mais que proporcional da tarifa/preço do recurso), algo que seria ignorado em uma análise centrada unicamente nos valores das despesas das universidades com esses recursos, como exposto na fala do Ministro. Percebemos, dessa forma, que a preocupação dos agentes do MEC que elaboraram tal portaria está focada mais na sustentabilidade em termos financeiros que ambientais.

Em termos de estrutura textual, o Texto 3 se inicia pela apresentação da sustentabilidade como política oficial do MEC, expondo-a como um fato dado e usando das falas do Ministro da Educação, como marcas de heterogeneidade

mostrada de citação de autoridade a fim de conferir validade à nova política. A partir dessa validação, passa a adotar linguagem injuntiva, determinando a obrigatoriedade da adoção de práticas vistas como sustentáveis de eficiência dos gastos com água e energia elétrica nas IFEs, salientando, ao final, que essa medida estaria em consonância com os cortes orçamentários na educação superior pública no início do segundo mandato da presidenta Dilma. Dessa forma, a força ilocucionária do Texto 3 é validar a sustentabilidade como política oficial junto às IFEs brasileiras.

Os significados ideacionais do texto mostram esta política como necessária ao controle de gastos diante de cortes orçamentários na educação superior pública que seriam naturais e necessários, visando ao uso de recursos mais direcionados às atividades educacionais por meio do combate ao desperdício. Por fim, quanto aos significados interpessoais, observamos que o Texto 3 utiliza de diversos processos materiais, buscando transmitir ao interlocutor a realização de diferentes ações pelos agentes do MEC (como “assinou”, na linha 6, bem como “determinando” e “integrem”, nas linhas 7 e 8) e, uma vez apresentadas as falas do Ministro sobre os objetivos da portaria, assume estilo injuntivo, buscando estabelecer ordens a serem cumpridas pelos gestores dos IFEs, que seriam os principais interlocutores do Texto 3. O estilo injuntivo e o estabelecimento de relações hierarquizadas, em que o locutor busca estabelecer ordens aos interlocutores principais do texto, os gestores das IFEs, também estão presentes no Texto 4, apresentado a seguir (BRASIL, 2015a):

Nº da Linha	Texto 4
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	<p><b>Ministério da Educação.</b></p> <p><b>GABINETE DO MINISTRO</b></p> <p><b>PORTARIA Nº 370, DE 16 DE ABRIL DE 2015</b></p> <p>O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição e tendo em vista o disposto na Lei no 10.295, de 17 de outubro de 2001, na Lei no 9.433, de 8 de janeiro de 1997, e considerando, ainda, o Decreto no 7.746, de 5 de junho de 2012, o Decreto no 7.690, de 2 de março de 2012, e o conteúdo da Portaria MPOG no 23, de 12 de fevereiro de 2015, bem como o Termo de Adesão MPOG/MEC no 02, de 23 de novembro de 2012, resolve:</p> <p>Art. 1o Os órgãos e unidades da administração direta do Ministério da Educação, bem como as autarquias, fundações e empresas públicas vinculadas a este Ministério deverão integrar esforços para o desenvolvimento de ações destinadas à melhoria da eficiência no uso racional dos recursos públicos, observando os seguintes objetivos:</p> <p>I - promover a sustentabilidade ambiental, econômica e social na Administração Pública;</p> <p>II - melhorar a qualidade do gasto público por meio da eliminação do desperdício e pela melhoria contínua da gestão dos processos;</p> <p>III - incentivar a implementação de ações de eficiência energética nas edificações públicas;</p> <p>IV - estimular ações para o consumo racional dos recursos naturais e bens públicos;</p> <p>V - garantir a gestão integrada de resíduos pós-consumo, inclusive a destinação ambientalmente correta;</p> <p>VI - melhorar a qualidade de vida no ambiente de trabalho;</p> <p>VII - reconhecer as melhores práticas de eficiência na utilização dos recursos públicos, nas dimensões de economicidade e socioambientais; e</p> <p>VIII - compartilhar experiências práticas de sucesso, instruir, disseminar e promover o desenvolvimento de processos inovadores relacionados à educação e à Administração Pública em geral.</p>

29	Art. 2º Para fins do cumprimento dos objetivos de que trata o art. 1º, os órgãos e entidades
30	mencionados deverão adotar um modelo de gestão estruturado na implementação de ações
31	voltadas para o uso racional de recursos, em consonância com os programas já existentes no
32	Governo Federal:
33	I - Programa de Eficiência do Gasto Público - PEG;
34	II - Programa Nacional de Conservação de Energia Elétrica em Prédios Públicos - Procel
35	EPP;
36	III - Agenda Ambiental na Administração Pública - A3P;
37	IV - Coleta Seletiva Solidária; e
38	V - Projeto Esplanada Sustentável - PES.
39	Art. 3º Fica instituída a Coletânea Desafio da Sustentabilidade, produzida mediante a
40	participação social, devendo ser utilizada, no que couber, para a implementação de boas
41	práticas de gestão, com o objetivo de reduzir os gastos com o consumo de energia elétrica e
42	de água no âmbito dos órgãos e entidades previstos no art. 1º.
43	
44	Parágrafo único. A Coletânea que trata o caput deverá ser disponibilizada na internet no
45	sítio eletrônico dos órgãos e entidades mencionados.
46	
47	Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.
48	RENATO JANINE RIBEIRO

Como o Texto 4 é uma portaria, um gênero discursivo que serve de instrumento legal para que uma autoridade como um Ministro estabeleça as regras de funcionamento de um serviço público, já esperávamos o uso recorrente de verbos no imperativo que, como mencionamos, conferem ao texto estilo injuntivo e estabelecem relações de poder entre locutor e interlocutor; compete ao último seguir as normas instituídas pelo locutor do texto. O uso, na linha 13, dos conectores “para” e “à” (preposição “a” somada ao artigo definido “a”) demonstra que a finalidade dos esforços das IFEs e demais entidades ligadas ao MEC deve ser desenvolver ações voltadas à “eficiência no uso racional dos recursos públicos” (linhas 13 e 14), com objetivos cujos sentidos mobilizados remetem ao tripé da sustentabilidade (ambiental, econômica e social), criticado por Nascimento (2012) em razão de ignorar a existência de assimetria de poder na sociedade.

No segundo artigo, ordena que os gestores das IFEs e outras instituições ligadas ao MEC adotem ferramentas de gestão como a A3P que, conforme abordamos a partir de Bliacheris (2012) e Ferreira, M. (2012), foi responsável por inserir a questão ambiental na pauta oficial dos governos brasileiros a partir do ano de 2001, sob orientação de cinco eixos temáticos: 1) uso racional de recursos, 2) gestão de resíduos, 3) licitações sustentáveis, 4) educação ambiental e 5) qualidade do ambiente de trabalho (FERREIRA, M., 2012). Tal como discutimos anteriormente, esse tipo de ferramenta gerencial aplicada à Administração Pública carrega críticas, como na sua concepção de gestão de resíduos a partir de parcerias com cooperativas de catadores de materiais recicláveis, vista nessa perspectiva como positiva e geradora de contribuição social pela inclusão desses trabalhadores, o que se torna discutível, com base nas críticas de Medeiros e Macêdo (2006) sobre a situação de precariedade do trabalho e dependência econômica que costumam caracterizar esse tipo de organização.



No terceiro artigo do Texto 4, sugere-se a utilização da “Coletânea Desafio da Sustentabilidade” com a finalidade de implementação de práticas de boa gestão cujo objetivo seria a redução de gastos com o consumo e não do consumo em si de água e energia elétrica, reforçando nossas análises anteriores realizadas a partir do Texto 2, que também referia a redução aos gastos e não ao consumo, sugerindo a preponderância do requisito econômico sobre o financeiro na abordagem de sustentabilidade do texto.

A marca de heterogeneidade mostrada de discurso relatado (em que há ambiguidade no afastamento do locutor, que busca no discurso de outro uma forma de autoridade, que protege sua asserção), usando de discurso indireto pelo qual a “Coletânea Desafio da Sustentabilidade” se torna sujeito passivo da ação (linhas 39 e 40: “Fica instituída a Coletânea Desafio da Sustentabilidade, produzida mediante a participação social [...]”), busca por este recurso linguístico encobrir o interesse de ingerência do MEC na gestão de recursos das universidades que, por princípio constitucional, tal como apontado por Sguissardi (2006), seria autônoma. Para encobrir essa ingerência, o enunciador atribuiu autoridade à coletânea e utilizou a expressão “no que couber” (linha 40) como marca de heterogeneidade mostrada de metadiscorso (um conjunto de acréscimos contingentes com a finalidade de retificar a enunciação, buscando evidenciar as intenções do locutor), como forma de amenizar o estilo injuntivo do texto, ou seja, encobrir o exercício de poder e autoridade do MEC colocando a exigência da adoção das práticas contidas na coletânea como sugestão e não imposição (MAINGUENEAU, 1997). Assim, pelo uso do recurso do metadiscorso, o enunciador busca dissuadir o interlocutor de que estaria buscando submeter as IFEs e demais entidades a ele ligadas à sua autoridade, o que poderia configurar uma ingerência que feriria o princípio constitucional de autonomia universitária, tentando passar a imagem de que estaria apenas

fazendo recomendações a essas instituições (MAINGUENEAU, 1997; SGUISSARDI, 2006).

Em suma, a estrutura textual do Texto 4 inicia com marcas de heterogeneidade mostrada de citação de autoridade, justificando por meio da citação de leis o exercício de poder dos agentes do MEC por meio da portaria (linhas 4 a 9), passando a delimitar quais organizações devem segui-la, bem como os objetivos da portaria para, ao final, indicar ferramentas de gestão a serem seguidas ao cumprimento dos objetivos da portaria (linhas 29 a 42) bem como apresentar, de forma sutil enquanto sugestão, graças ao uso da marca de heterogeneidade de metadiscorso “no que couber”, linha 40), a ordem de adoção das ações da “Coletânea Desafio da Sustentabilidade” indicando como ter acesso a ela e estabelecendo, ao final, que a portaria teria efeito imediato a sua publicação.

Deste modo, a força ilocucionária do texto está relacionada à obrigatoriedade da sustentabilidade (como eficiência no gasto com consumo de água energia elétrica) nas IFEs e demais organizações ligadas ao MEC como requisito necessário à eficiência na gestão pública pela adequação a medidas já em uso no Governo Federal. Como abordamos, os significados interpessoais são de ordens e exercício de poder pela autoridade do MEC. Já os significados ideacionais são os de que as organizações ligadas ao MEC, dentre elas, as IFEs, precisam adequar-se a medidas de sustentabilidade na gestão pública, visto que necessitam adotar ferramentas gerenciais sustentáveis já em vigor no Governo Federal, bem como precisaram de um documento específico a elas com instruções de práticas sustentáveis, a “Coletânea Desafio da Sustentabilidade”. Todavia, tanto nossa análise das práticas sociais quanto a análise do Texto 1, em que o MEC utilizou a palavra “impulsionar” ao tratar que o objetivo do “Desafio da Sustentabilidade” seria ampliar ações já em curso nas IFEs demonstram o caráter ideológico do Texto 4, que busca transmitir a ideia de inadequação da

gestão de recursos como água e energia elétrica nas IFEs quando o próprio MEC, no Texto 1, já reconhecia a existência de ações nesse sentido dentro das IFEs.

Tomando por referência a análise dos textos anteriores, vemos que o Texto 4, ao usar de estilo injuntivo com relação às IFEs e propondo a elas a adoção por estas de medidas de sustentabilidade já em curso no âmbito federal, busca colocar em dúvida a sua capacidade de gerenciamento de recursos como água e energia elétrica a fim de justificar a ingerência do MEC na gestão interna das universidades públicas. Com isso, acaba ferindo o princípio constitucional de autonomia universitária para fins de ajuste fiscal, ou seja, para justificar cortes orçamentários nestas instituições sob a alegação de que elas estariam desperdiçando recursos públicos, tal como sugerido no Texto 3.

A seguir, apresentamos e analisamos o Texto 5, uma notícia veiculada na Assessoria de Comunicação da UFLA (ASCOM/UFLA) segundo a qual a Portaria nº 370/2015, nosso Texto 4, teria se originado a partir de duas dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Administração Pública da UFLA (PPGAP/UFLA) (LIMA, 2015):

Nº da Linha	Texto 5
1	<b>Portaria do MEC para o uso racional de recursos originou-se de pesquisa do</b>
2	<b>PPGAP/UFLA</b>
3	Mateus Lima
4	4 de maio de 2015, 12:03 pm , com 1.037 visualizações
5	Um dos resultados gerados pelo Desafio da Sustentabilidade, realizado em parceria entre
6	o Ministério da Educação (MEC) e UFLA, foi a publicação de uma portaria do MEC:
7	nesse documento, o Ministério recomenda que órgãos, autarquias, fundações e empresas
8	públicas vinculadas a ele realizem esforços para o desenvolvimento de ações voltadas à
9	redução de custos e promoção da sustentabilidade. A portaria foi publicada no Diário
10	Oficial da União em 16 de abril.
11	
12	Acesse aqui a Portaria 370/2015 do MEC.
13	
14	A criação deste documento foi originada de investigações feitas no Programa de Pós-
15	Graduação em Administração Pública da UFLA (PPGAP). O Desafio da Sustentabilidade
16	foi o resultado de pesquisas dos alunos do Mestrado Profissional desse programa, Wagner
17	Vilas Boas de Souza (secretário-executivo adjunto do MEC) e Carolina Cristina Martins
18	Cavalcante (coordenadora de Programação e Monitoramento da Subsecretaria de
19	Planejamento e Orçamento do MEC). Eles foram orientados pelos professores Paulo
20	Henrique de Souza Bermejo e José Roberto Pereira. O Desafio da Sustentabilidade teve
21	como objetivo identificar, avaliar e selecionar propostas inovadoras para a redução de
22	custos com energia elétrica e água nas instituições federais de ensino. Constituiu-se por
23	uma grande consulta pública, na qual os internautas representaram as instituições de
24	ensino, enviando as ideias. Universidades, Institutos Federais e internautas foram
25	premiados. O Desafio da Sustentabilidade baseou-se em conceitos como a participação
26	social, a sustentabilidade e a eficiência do gasto público, e utilizou-se de uma nova técnica
27	em Tecnologia da Informação (que incentiva a inovação aberta), chamada <i>crowdstorming</i> .
28	

29	Coletânea
30	Outro produto gerado por esse projeto foi a “Coletânea Desafio da Sustentabilidade”, que
31	reúne as ideias mais viáveis e boas práticas para a economia de água e energia elétrica. A
32	coletânea está disponível para <i>download</i> em: <a href="http://premioideiportal.mec.gov.br/">http://premioideiportal.mec.gov.br/</a> .

O Texto 5 (LIMA, 2015) faz referência à portaria como um instrumento de recomendação. Contudo, uma portaria, enquanto gênero discursivo, tem caráter normativo, estabelecendo instruções emanadas do Ministro da Educação e que devem ser seguidas pelas IFEs e demais instituições ligadas ao MEC. O Texto 5 utiliza de diversos processos relacionais, sobretudo com o uso do verbo “foi” (linhas 6, 9, 14, 16 e 30) e “foram” (linhas 19 e 24), indicando a busca de naturalização dos fatos apresentados buscando conferir significado interpessoal de impessoalidade, típico ao gênero discursivo de notícia que caracteriza o texto, mas servindo também para estabelecer um distanciamento em relação ao interlocutor, inibindo o questionamento do que se enuncia. O uso de discurso indireto (como em: “A criação deste documento foi originada [...]”, na linha 14), apresenta-se como marca de heterogeneidade mostrada na qual, como Campos (2012) explica, o enunciador atua como se estivesse traduzindo algo proferido por outro o que, para Maingueneau (1997), permite misturar duas vozes no texto sem que seja possível atribuir o enunciado claramente a uma ou a outra voz.

No início do Texto 5, o uso de discurso indireto permite não deixar clara a divisão de responsabilidade pela portaria entre UFLA e MEC, o que pode ser entendido como recurso para publicidade da universidade (como nas linhas 5 e 6: “Um dos resultados gerados pelo Desafio da Sustentabilidade, realizado em parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e UFLA, foi a publicação de uma portaria do MEC [...]”). Com o uso do discurso indireto, o Texto 5 busca atribuir à instituição responsabilidade compartilhada pela criação de um instrumento legal como uma portaria do MEC quando sua participação só está apresentada de maneira clara nas contribuições com a autoria do “Desafio da Sustentabilidade” e da sua publicação resultante, a “Coletânea Desafio da Sustentabilidade”.

Entretanto, embora a portaria (Texto 4) não mencione a UFLA, apenas remete que a “Coletânea Desafio da Sustentabilidade” contou com “participação

social” em sua elaboração, o Texto 5 confirma que a UFLA participou da elaboração dessa coletânea, bem como do desafio que lhe deu origem, dando prosseguimento ao estilo jornalístico que marca esse texto. O estilo jornalístico do Texto 5 nos permitiu identificar que, apesar da “Coletânea Desafio da Sustentabilidade” ser atribuída como originada a partir de trabalhos acadêmicos da UFLA, seus autores são pessoas que, embora tenham integrado a comunidade acadêmica na condição de estudantes do curso de Mestrado Profissional do PPGAP/UFLA já eram, anteriormente, profissionais do MEC.

A estrutura textual do Texto 5 se caracteriza pela apresentação inicial da portaria do MEC sobre sustentabilidade, seguida da breve descrição de sua origem, atrelando-a a dissertações defendidas no âmbito do PPGAP/UFLA e apresentando, para confirmação da informação da participação da UFLA na origem dos documentos citados, dos nomes dos estudantes e docentes da UFLA envolvidos nesses trabalhos acadêmicos. O texto apresenta ainda marcas de heterogeneidade mostrada de citação direta via a presença de *hiperlink* para acesso à portaria e à coletânea, finalizando com uma breve descrição da “Coletânea Desafio da Sustentabilidade” e oferecendo também meios para acessá-la.

A força ilocucionária do Texto 5 se encontra, portanto, na ideia de coparticipação da UFLA na elaboração da portaria que tornou oficialmente a sustentabilidade um requisito às IFEs, baseado na crença de que este seria um feito que a comunidade acadêmica deveria reconhecer como positivo, visto o estilo publicitário do texto. Como discutimos com base em Fairclough (2010), o reconhecimento positivo da influência da UFLA em um instrumento legal como uma portaria pode ser entendido como meio de mobilizar afeto por parte da comunidade acadêmica, quanto à instituição, o que, segundo o referido autor, pode ser visto como um recurso de obtenção de adesão a certos discursos com vistas à mudança organizacional. Em outras palavras, o estilo publicitário do

Texto 5 colabora para estabelecer significados interpessoais de reconhecimento e sensação de prestígio, afeto da comunidade acadêmica quanto à instituição, visando reforçar a hegemonia do discurso da sustentabilidade dentro da UFLA. Assim, os significados ideacionais do Texto 5 se voltam à ideia de que a referida portaria traria prestígio à UFLA e seria positiva para as demais IFEs ao garantir-lhes, a exemplo da UFLA, que poderiam gerir melhor seus recursos como água e energia elétrica.

Uma vez que, como aponta o Texto 5, o “Desafio da Sustentabilidade” e, por conseguinte, a publicação que congrega seus principais resultados, a “Coletânea Desafio da Sustentabilidade” se originaram a partir dessas dissertações desenvolvidas no PPGAP/UFLA, buscamos nestas publicações a sua definição de sustentabilidade, a qual encontramos em um destes trabalhos. Complementarmente, destacamos em uma destas dissertações um trecho em que se trata da elaboração do “Desafio da Sustentabilidade” e que julgamos apresentar elementos importantes para a compreensão dos demais textos que compõem nosso *corpus* de análise. Como se trata de trechos extraídos das dissertações e que não compõem suas seções completas (como as apresentações extraídas nos Textos 1, 2 e 8), não faz sentido tratarmos da estrutura textual dos Textos 6 e 7, de modo que, em sua análise, interessam-nos os demais elementos das análises textual e discursiva, sobretudo, as escolhas léxicas e gramaticais. A seguir, analisamos o Texto 6, um trecho de uma dessas dissertações em que se apresenta o conceito de sustentabilidade que embasa a proposta do “Desafio da Sustentabilidade” (CAVALCANTE, 2015, p. 8):



Nº da Linha	Texto 6
1 2 3 4 5 6	O conceito de sustentabilidade é definido como um desenvolvimento que responde às necessidades das gerações presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de responder às suas (BRUNDTLAND; ENVIRONMENT, 1987). Rebouças (2004) afirma que o eficiente uso da água é um fator relevante para muitos países na busca de vantagem competitiva no mercado global. Ainda este autor, também, aponta que o desenvolvimento sustentável concebe a possibilidade de uma nova era de crescimento econômico.

O trecho da dissertação que representa o Texto 6 foi escolhido em razão de apresentar o conceito de sustentabilidade que embasa os trabalhos acadêmicos que, segundo o Texto 5, deram origem à portaria do MEC que instituiu a sustentabilidade como requisito às universidades públicas brasileiras. A análise do Texto 6 mostra que o conceito de sustentabilidade utilizado na dissertação e, por conseguinte, que orienta a concepção do “Desafio da Sustentabilidade” é o mesmo adotado no Relatório de Brundtland. Conforme discutimos, com base em Castro (2004), a ideia de sustentabilidade expressa no Relatório Brundtland não difere do desenvolvimento capitalista, uma vez que promove o mercado como a instância de resolução dos problemas ambientais e sociais. Tanto essa noção de sustentabilidade é funcional ao capitalismo que, segundo o Texto 6, a água é vista como um recurso capaz de dotar os países de “vantagem competitiva no mercado global” (linhas 4 e 5), bem como possibilita o crescimento econômico. A marca de heterogeneidade mostrada de citação de autoridade, por meio da referência a um trabalho acadêmico, é utilizada para garantir a validade do enunciado, buscando distanciamento do enunciador (MAINGUENEAU, 1997).

Com esse recurso, o Texto 6 transmite a força ilocucionária de que os recursos naturais como a água devem ser preservados não só para garantir seu acesso pelas gerações futuras, mas também para favorecer o crescimento econômico e o potencial competitivo dos países no mercado global. O uso de processos relacionais (como em “é”, nas linhas 1 e 4) naturaliza o conceito de sustentabilidade apresentado como fato dado e certo, bem como define a água como fator competitivo no mercado internacional, estabelecendo essas afirmações como indiscutíveis, o que é reafirmado pelo uso de processos verbais aliados à marca de heterogeneidade mostrada de citação de autoridade, atribuindo os atos de dizer, falar ao autor citado e não ao enunciador, protegendo-o e buscando conferir validade ao que se diz no texto. Esses

processos garantem significados interpessoais de impessoalidade no Texto 6, dado o distanciamento e naturalização que os processos verbais imprimem ao texto, bem como significados ideacionais ideológicos, encobrendo a funcionalidade da noção de sustentabilidade presente no Texto 6 com a lógica do capitalismo, apontando essa relação como “natural” por meio dos processos relacionais. Feitas essas considerações, passamos à análise do Texto 7, um trecho de uma das dissertações do PPGAP/UFLA, apresentado a seguir e que também deu origem ao “Desafio da Sustentabilidade”, no qual a questão da participação popular via consulta pública é explicitada (SOUZA, 2015, p. 18):

Nº da Linha	Texto 7
1 2 3 4 5 6 7 8	Conforme previsto por Souza et al. (2014), o Desafio da Sustentabilidade utilizou-se do artifício de premiações para atrair e estimular seu público. Foram definidas premiações para as pessoas físicas nas duas questões apresentadas (isto é, para água e energia elétrica) e para as instituições envolvidas. As instituições foram segmentadas em universidades e institutos, sendo premiadas as 1ª e 2ª colocadas em cada segmento de instituição. A premiação total para as instituições envolveu a quantia de R\$8 milhões de reais. Para as pessoas físicas, foram premiados os quatro primeiros colocados em cada questão. Ao todo, a premiação para as pessoas físicas foi de R\$20 mil reais.

Cabe ressaltar que a definição do conceito de sustentabilidade adotado no “Desafio da Sustentabilidade” foi encontrada em apenas uma das dissertações. Ainda assim, a segunda dissertação foi incluída em nosso *corpus* e justificamos a escolha desse trecho da dissertação que compõe o Texto 7 pelo fato de que ele oferece detalhamento da “consulta pública” presente nos Textos 1 a 4, ressaltando seu caráter de concurso público e as intenções dos agentes que desenvolveram essa iniciativa complementando, assim, nossa compreensão do processo de mudança organizacional em estudo. A análise das escolhas de vocabulário no Texto 7 nos permite compreender que a “consulta pública” e a “participação social”, a que se referiam os Textos 1, 2, 3, 4 e 5, foi um “artifício” usado para se buscar “atrair e estimular seu público” (linha 2). Ou seja, o Texto 7 mostra que a escolha vocabular de substituição da palavra “concurso público”, para caracterizar a oferta de premiações a pessoas físicas e às IFEs, por “consulta pública” ou “participação social”, deu-se como forma de operacionalização da mudança organizacional, visando tornar a sustentabilidade um requisito às universidades públicas brasileiras. Em outras palavras, trocar “concurso público” por “consulta pública” ou “participação social” foi um dos meios de operacionalização adotado para que o discurso da sustentabilidade fosse colocado em prática nas IFEs por meio do uso de troca de identidade de uma forma de privatização da universidade via financiamento, adotando o critério de competição entre as instituições públicas de educação superior, apresentada como se fosse um processo de consulta democrática de adesão voluntária.

Em um contexto de cortes orçamentários na educação superior pública brasileira, aliado à expansão das universidades federais, que não foi acompanhada de um aumento proporcional nos investimentos públicos nestas instituições, visto que os gastos anuais por matrícula se reduziram, denominar um concurso público no qual as IFEs tiveram que concorrer entre si por recursos

financeiros mediante um critério próprio ao mercado, o da sustentabilidade em sentido empresarial, traduz-se como ação ideológica. Esse caráter ideológico repousa no modo de encobrir, por meio do discurso, formas de dominação sobre estas instituições, transformando sua autonomia de liberdade acadêmica e administrativa em busca por recursos por meio de fontes próprias (LEHER, 2004; REIS, 2015; THOMPSON, 2011). A força ilocucionária do Texto 7 é de que as premiações oferecidas constituíram forma artificial de garantir a participação do público das IFES no “Desafio da Sustentabilidade”. Os significados ideacionais do texto revelam uma visão positiva desse tipo de artifício na gestão pública, o que tem o caráter ideológico de substituir a responsabilidade do Estado pela garantia de investimentos públicos em atividades das IFEs pela competição entre essas instituições por recursos públicos. Em termos de significados interpessoais, o estilo descritivo do Texto 7 e o uso recorrente de processos relacionais (“foram”, “foi”, linhas 2, 4, 7 e 8) buscam estabelecer relação de impessoalidade e autoridade por parte do enunciador.

A partir das análises desenvolvidas até aqui, percebemos que o discurso de sustentabilidade presente nos textos buscou também favorecer a materialização do discurso da sustentabilidade, em seu sentido empresarial e funcional ao capitalismo, em objetos ou propriedades no mundo físico das IFEs (como a implantação de instalações e projetos contidos na “Coletânea Desafio da Sustentabilidade”) favorecendo, assim, o processo de mudança organizacional. **Temos, portanto, um processo de mudança organizacional nos termos de Fairclough (2005), visto que o requisito da sustentabilidade às universidades públicas brasileiras não se ateu ao plano discursivo, mas também se materializou nestas instituições por meio da adoção de soluções para a eficiência no gasto com água e energia elétrica,** como mostra o Texto 8, apresentado a seguir (BRASIL, 2016, p. 68-69):

Nº da Linha	Texto 8
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27	<p data-bbox="638 431 1602 829">Apresentação O Desafio da Sustentabilidade é um programa de inovação do Ministério da Educação que objetiva impulsionar a eficiência do gasto público nas Instituições Federais de Ensino (IFEs). Iniciado em 2014, esse programa está direcionado a inovações que proporcionem eficiência nos gastos com água e energia elétrica nessas IFEs. Para isso, o Desafio da Sustentabilidade foi estruturado em 4 fases, a saber: (1) identificação de soluções inovadoras por meio de consulta pública; (2) recomendação às IFEs para implementação dessas soluções; (3) avaliação periódica da obtenção de resultados; e (4) estímulo e acompanhamento da implementação projetos inovadores de alto impacto para eficiência do gasto público. Esse relatório apresenta os resultados da terceira fase do programa. O diagnóstico realizado pelo Ministério da Educação junto às IFEs avaliou a adoção de ações para o aumento da eficiência do gasto público com água e energia elétrica nas IFEs no ano de 2015. Ao todo, 98 instituições participaram.</p> <p data-bbox="638 829 1602 1256">Considerações finais Esse anuário teve como objetivo diagnosticar a implantação de ações e seus resultados referentes à eficiência do gasto público nas Instituições Federais de Ensino (IFEs). Visando isso, realizou-se uma pesquisa junto as 104 IFEs, das quais 98 contribuíram fornecendo as informações solicitadas, o que correspondeu a 94,2%. Embora possa ser percebida a relevância de cada tópico abordado nessa pesquisa, cabe destacar alguns pontos para reflexão. A solução que tem sido mais adotada corresponde a ações de modernização, presente em 83,7% das instituições. Já a solução que gerou maior economia percebida foi o registro individualizado de consumo. A solução menos adotada foi a energia eólica, possivelmente pela ausência de ventos frequentes e fortes em muitas regiões, sendo este um requisito indispensável para justificar o investimento nesse tipo de solução. As instituições que reportaram adoção a um número maior de soluções foram a Universidade Federal de Lavras e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte, que</p>

28 adotaram respectivamente 17 e 16 soluções. As instituições que reportaram a maior  
29 economia percebida no ano de 2015 com a implantação das soluções investigadas foram o  
30 Instituto Federal da Bahia e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte, que  
31 economizaram respectivamente R\$ 1,4 milhão e R\$ 1,1 milhão no ano. Percebeu-se ainda  
32 que somente no ano de 2015, 85 novas soluções foram implementadas em 45 instituições.  
33 Esse fato contribui para destacar a importância da mobilização da comunidade acadêmica  
34 iniciada em 2014 pela consulta pública do Desafio da Sustentabilidade. Um outro ponto  
35 que chamou a atenção nessa pesquisa foi que quase a totalidade das instituições que realiza  
36 alguma medida para economia de gastos ou para um consumo consciente dos recursos de  
37 que dispõe, em valores quantitativos os resultados obtidos em suas ações. Ou seja, ainda  
38 que haja redução de gastos, não é possível afirmar com precisão quanto já foi possível  
39 economizar, o que ilustra uma oportunidade para aprimoramento dos sistemas de medição  
40 de consumo de água e energia juntamente com a gestão desses gastos. Com base nesses  
41 resultados, pode-se observar que a busca pela eficiência do gasto público e pela promoção  
42 da sustentabilidade nas IFEs é algo que vem sendo perseguido pelos gestores das IFEs.  
43 Entretanto, ainda há pouca representatividade de instituições que já adotam soluções de  
44 alto impacto que demandem altos investimentos tais como usina de mineração  
45 fotovoltaica. Com isso, considera-se que, uma vez lançados programas governamentais  
46 específicos para implantação dessas soluções, a possibilidade de adesão por essas IFEs  
47 deverá ser grande. Ao mesmo tempo, observa-se que independente de uma ação dessa  
48 natureza, é possível o aumento no número de instituições que optem por investir nessas  
49 soluções devido a inúmeros benefícios obtidos com elas. Ademais, é relevante destacar  
50 que, devido à natureza de ensino dessas instituições, a sociedade de um modo geral  
51 também usufrui de benefícios indiretos dessas ações uma vez que a conscientização, a  
52 mobilização e a percepção de benefícios com adoção de práticas sustentáveis pode  
53 influenciar positivamente essas pessoas quanto a tomada de atitudes sustentáveis no  
ambiente externo às instituições.



O Texto 8 compila a apresentação e as considerações finais do “Anuário da Eficiência do Gasto Público com Água e Energia nas Instituições Federais de Ensino: Ano de 2015 - Desafio da Sustentabilidade”, texto este ao qual nos referiremos, a partir daqui, como “Anuário”. Enquanto anuário, o Texto 8 se caracteriza como o registro das ações decorrentes do “Desafio da Sustentabilidade” durante o ano de 2015, ou seja, como resultantes não só desse desafio, mas, sobretudo, como controle do atendimento das IFEs à Portaria nº370/2015, buscando identificar quais medidas de eficiência no gasto com consumo de água e energia elétrica foram adotadas pelas instituições e quais das IFEs estão seguindo ou não essa portaria.

Segundo o Texto 8, a IFE que mais adotou medidas de eficiência do gasto com água e energia elétrica, num total de 17, foi a UFLA (linhas 25 a 27). Conforme abordamos em nossa análise das práticas sociais, o discurso da sustentabilidade já era hegemônico nesta instituição e estabelecia relações dialéticas com as demais práticas sociais, no âmbito desta instituição materializando-se em ações práticas, instalações, campanhas e projetos. Em outras palavras, a sustentabilidade já consistia em discurso mobilizador de mudança organizacional no contexto da UFLA desde os anos 2000, como forma de sobrevivência institucional diante da expansão da universidade não acompanhada de investimentos públicos proporcionais.

Estas questões nos ajudam a compreender possíveis razões que levaram a UFLA a apresentar desempenho superior às demais IFEs, além do fato de que, tendo participado da criação do “Desafio da Sustentabilidade”, os gestores desta instituição teriam maiores condições de conhecerem previamente os requisitos necessários ao atendimento da política oficial de sustentabilidade do MEC. Todavia, temos que, embora o Texto 8 aponte para a adoção de 85 novas soluções para eficiência do gasto das IFEs com água e energia elétrica por 45 destas instituições (linhas 31 e 32), não deixa claro se as 17 soluções adotadas

pela UFLA (linha 27), por exemplo, seriam todas do ano de 2015 ou resultantes dos esforços de sua comunidade acadêmica desde há muitos anos.

Com isso, não temos elementos para avaliar se a mudança organizacional de transformar a sustentabilidade em requisito às universidades públicas brasileiras se mostrou promissora na UFLA em razão dos esforços do MEC ou pela própria trajetória do discurso da sustentabilidade na UFLA que já havia se consolidado como hegemônico nessa instituição. Nesse caso, dada a insegurança em se afirmar se as soluções adotadas na UFLA foram resultantes do sucesso da Portaria nº370/2015, enquanto oficialização dos objetivos do “Desafio da Sustentabilidade” se devem a esforços internos e anteriores da instituição ou à recente política de sustentabilidade do MEC, sinalizar a UFLA como destaque no diagnóstico de resultados dessa política adquire caráter ideológico, a fim de esconder das demais IFEs que os resultados da UFLA são decorrentes de práticas discursivas em relação dialética com outras práticas sociais nessa universidade que vêm se desenvolvendo há muitos anos.

Complementando essas análises, em relação aos processos utilizados no Texto 8, observamos que a maioria é de processos verbais, indicando ações realizadas pelo MEC e pelas IFEs, algo que se esperaria em um gênero discursivo de “anúário”, no qual existe a expectativa de que se apresente a compilação dos principais feitos realizados ao longo de um ano em relação à temática abordada. Quanto à estrutura textual, o Texto 8 se inicia com apresentação semelhante ao Texto 1, já analisado anteriormente. Suas considerações finais se organizam com a apresentação dos objetivos do anuário e dos principais resultados alcançados, indicando quantas IFEs participaram, quais obtiveram os melhores resultados e dados gerais sobre a adoção de soluções ao longo de 2015 (linhas 16 a 34). Feito isso, tece considerações sobre a falta de controle de resultados pelas IFEs, que não souberam repassar informações sobre seus resultados em eficiência do gasto com água e energia

elétrica em 2015 de maneira mais acurada, justificando a partir dessa constatação a necessidade de ampliação das atividades do MEC na busca por estabelecer a sustentabilidade de maneira mais profunda nas IFEs (linhas 34 a 48), finalizando o texto sugerindo a importância de que, enquanto entidades educacionais, as IFEs colaborem com a divulgação da sustentabilidade na sociedade (linhas 48 a 53).

Em outras palavras, o Texto 8 aponta para que as IFEs tenham que, para além de suas atividades burocráticas usuais, fornecer informações ao MEC para que este possa influenciar melhor na gestão de recursos nas IFEs. Conforme apontaram nossas análises, a preocupação dessa política de sustentabilidade como requisito às IFEs não tem por foco principal o impacto ambiental e social da degradação do meio ambiente, mas sim, a adoção de práticas que justifiquem os cortes orçamentários na educação superior pública brasileira, o que sugerimos como ponto de atenção e reflexão para as comunidades acadêmicas das IFEs e para a sociedade em geral.

Ainda em termos de análise textual e discursiva, observamos que, em consonância com o gênero discursivo “anuário”, o estilo do Texto 8 é descritivo, buscando apresentar e descrever as principais ações realizadas em 2015 em relação ao cumprimento dos objetivos do “Desafio da Sustentabilidade”. Assim, os significados interpessoais do texto remetem à impessoalidade e distanciamento em relação aos interlocutores, o que contribui para o caráter ideológico do texto ao buscar apontar as informações apresentadas como pretensamente neutras e livres de julgamento pessoal do enunciador. O significado ideacional do Texto 8, dessa forma, também, revela-se, por meio de seu caráter ideológico, presente na omissão de informações a respeito da UFLA, tal como mencionamos anteriormente, que pode buscar induzir os gestores das demais IFEs a acreditarem que todas as soluções adotadas por esta universidade, ao longo de 2015, originaram-se, a partir da nova política pública do MEC, algo

que o texto não deixa claro. A força ilocucionária do Texto 8, por fim, é de que a sustentabilidade tem se firmado como requisito às universidades públicas brasileiras e demais instituições públicas de educação superior, dada a adoção de práticas de eficiência dos gastos com água e energia elétrica nestas organizações ao longo de 2015.

Uma vez apresentadas as análises textuais e discursivas dos textos que compõem nosso *corpus* passamos, a seguir, a complementar nossos resultados pela análise dos gêneros discursivos, elemento importante do processo de recontextualização e operacionalização do discurso da sustentabilidade na UFLA e nas demais universidades públicas brasileiras, como buscamos expor a seguir.

### **6.2.2 A normatividade nos gêneros discursivos e sua colaboração no processo de mudança organizacional**

Tal como abordamos anteriormente, os gêneros discursivos correspondem a atividades discursivas socialmente aceitas e que servem ao controle social e exercício de poder (MARCUSCHI, 2007, 2008). A fim de analisarmos os gêneros discursivos dos textos que compõem nosso *corpus* de análise, buscando apresentar como o caráter normativo destes gêneros colaboram com o processo de mudança organizacional, buscaremos analisar cada um dos textos em termos do gênero discursivo correspondente e seu domínio discursivo (práticas discursivas dentro das quais se desenvolvem gêneros próprios, como o sermão dentro do discurso religioso), estilo (tipo de relação que se estabelece entre locutor e demais parceiros no processo de comunicação, podendo ser, por exemplo, mais formal ou informal, injuntivo, narrativo ou descritivo), *mídiun* ou suporte (uma vez que o meio, pelo qual o discurso é transmitido impõe coerções ao seu conteúdo, bem como direciona os usos que os interlocutores do texto devem fazer deles ) e tipo de atividade (que determina as posições de sujeito, podendo ser, por exemplo, fornecedor ou

receptor da notícia, delimitando uma vasta gama de opções de ação realizadas pelos participantes envolvidos) (BAKHTIN, 1997; FAIRCLOUGH, 2008; MAGALHÃES, 2001; MAINGUENEAU, 2013; MARCUSCHI, 2007).

Feitas essas considerações, passamos às nossas análises dos gêneros discursivos. O Texto 1 é um trecho da apresentação do *website* do “Desafio da Sustentabilidade”, lançado pelo MEC em novembro de 2014. Conforme Marcuschi (2008), enquanto alguns autores consideram o *website* um gênero discursivo, outros o enxergam como *mídiun* ou meio de suporte. Para o autor, uma *homepage* institucional, como a de uma universidade, por exemplo, carrega uma série de gêneros, como os *links* de acesso a páginas de matrículas de estudantes ou notícias sobre a instituição, o que sugere que, na visão do autor, um *website* é um suporte ou *mídiun* (MARCUSCHI, 2008).

Como Marcuschi (2008) expõe, é bastante comum na mídia a intergeneracidade ou hibridização de gêneros discursivos, nos quais há influências de gêneros diferentes que se combinam em novas formas, dificultando uma classificação categórica rígida dos gêneros discursivos. Assim, observamos que o Texto 1, ao oferecer uma breve apresentação do “Desafio da Sustentabilidade” combina tanto o gênero de artigo científico, apresentando os objetivos e etapas do referido desafio, como também o de um *folder* publicitário, com textos sintéticos e apresentação de imagens, com o intuito de sua divulgação. Trata-se, portanto, de um texto que busca apresentar e divulgar.

Ao se tratar de um *mídiun* disposto na internet, a rede mundial de computadores, a apresentação presente no Texto 1 consegue circular amplamente na sociedade, podendo ser distribuída e consumida de modo a atingir não apenas a comunidade acadêmica das universidades e IFETs ligados ao MEC e a quem especificamente se destina sua mensagem, mas a sociedade brasileira de maneira ampla (bem como à comunidade internacional), podendo ser acessado e consumido por qualquer pessoa com domínio da língua

portuguesa, interesse no assunto e acesso à internet. Posto de outro modo, observamos que o *mídium*, no caso estudado, colabora para a construção de hegemonia, ampliando a distribuição e consumo das ideias presentes nos textos por toda a sociedade e favorecendo formas de passividade frente a elas (GRAMSCI, 2001). O *website* é também o suporte ou *mídium* de todos os demais textos que compõem o nosso *corpus* de análise, sugerindo a ampla distribuição e consumo dos textos.

Embora o Texto 2 também circule e seja consumido amplamente por meio da internet, tendo por *mídium* o *website* do “Desafio da Sustentabilidade”, mesmo suporte do Texto 1, podendo ser acessado por meio de *hiperlink* que, ao ser clicado, abre o Texto 2, tem ainda um outro suporte ou *mídium*: o livro didático. Para Marcuschi (2008), o livro didático é um suporte que pode conter diversos gêneros que se caracterizam por seu discurso pedagógico, como os exercícios escolares ou as instruções para a produção de textos. Em termos de gênero discursivo, o Texto 2 (“Coletânea Desafio da Sustentabilidade”) também, caracteriza-se de maneira híbrida uma vez que, embora tenha características de comunicação científica, ao apresentar, por exemplo, seus objetivos e metodologia, aproximando-se de um livro didático acadêmico, também, assemelha-se a um manual de instruções, cujo discurso pertence ao domínio discursivo industrial, apresentando instruções para a implantação das ideias de redução de consumo de recursos como água, papel e energia elétrica, bem como textos simples, sintéticos e com figuras ilustrativas para execução dessas ideias (MARCUSCHI, 2008).

O Texto 2 classifica ainda os custos e benefícios de implantação de cada ideia apresentada em “alto”, “médio” ou “baixo”, reforçando sua característica híbrida com o domínio discursivo industrial ou empresarial pelo gênero discursivo do manual de instruções e, por conseguinte, a busca por apresentar ordens a serem seguidas pelos gestores das instituições federais de educação

superior que venham a utilizar as ideias nele apresentadas (MARCUSCHI, 2008). Reforçamos assim a observação de Marcuschi (2008) de que os gêneros discursivos se voltam ao exercício de poder e controle social e vemos que, em comparação ao Texto 1, que se volta mais à divulgação e apresentação do “Desafio da Sustentabilidade”, o Texto 2 já possui maior exercício de poder por suas características ligadas ao discurso industrial pela via de sua hibridização com o gênero discursivo do manual de instrução, com a descrição das obras que sugere serem implantadas nas universidades e IFETs (MARCUSCHI, 2008). Ao mesmo tempo, a hibridização com o discurso científico/acadêmico consegue suavizar sua funcionalidade de ordem ao usar de características do discurso científico como os objetivos e a metodologia, buscando cercá-lo da pretensa neutralidade que costuma acompanhar o discurso acadêmico.

O gênero discursivo da notícia, típico do domínio discursivo jornalístico, aparece tanto no Texto 3 quanto no Texto 5, mas com distinções importantes. O Texto 3 representa uma notícia que contém um hibridismo com o gênero discursivo da entrevista jornalística, apresentando trechos de entrevista feita pela EBC com o então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro. Graças a este hibridismo, o controle social, pela via do gênero discursivo, torna-se marcado pelo uso do discurso de autoridade do Ministro, que reforça o exercício de poder. Ou seja, no caso do Texto 3, além de informar a respeito da publicação, no dia posterior, da Portaria nº 370/2015, o texto cria a expectativa no interlocutor no sentido de prepará-lo para reagir tanto à notícia quanto à portaria de forma a acatá-las e obedecer-lhes, visto que refletem ordens vindas do próprio Ministro da Educação, que exerce cargo de autoridade. Por outro lado, existe a atenuação do caráter de autoridade da fala do Ministro pela hibridização com o gênero da notícia, relacionado ao domínio discursivo jornalístico que se pressupõe isento e imparcial na busca por divulgação de informações.

O Texto 3 é apresentado no suporte do *website* da EBC, que reúne os veículos de comunicação estatais e governamentais, ou seja, embora não apresente o caráter de autoridade de outros veículos da Imprensa Oficial como o DOU, em que se publicam gêneros discursivos dos quais emanam ordens legais a serem seguidas por organismos da Administração Pública, percebemos que se trata de um canal de comunicação importante para que os agentes do poder público busquem influir em processos de mudança. Podemos observar essa importância no caso estudado em virtude da contribuição da notícia da EBC ao processo de mudança organizacional, preparando expectativas para o comportamento de agentes públicos sem, contudo, transparecer de maneira implícita ordens ou autoridade, como ocorre no DOU, por exemplo, cujos gêneros discursivos publicados possuem efeito legal e não meramente informativo. Como apresentamos anteriormente, segundo Maingueneau (2013), os diferentes mídiuns transformam as condições materiais da comunicação, alterando os conteúdos bem como os usos que se espera de um texto.

Por sua vez, o Texto 5, embora também se caracterize pelo gênero discursivo de notícia, possui uma hibridização com a publicidade, uma vez que, embora se proponha a divulgar o lançamento da “Coletânea Desafio da Sustentabilidade”, pelo seu próprio suporte ser o *website* da Assessoria de Comunicação da UFLA percebemos que seu objetivo não é meramente informativo, mas também sinaliza expectativas em relação ao comportamento da comunidade acadêmica em termos da adoção de práticas vistas como sustentáveis nos termos dessa publicação (Texto 2), buscando moldar seu comportamento, já que menciona também a publicação da Portaria nº 370/2015 que, por emanar do MEC, precisará ser seguida na UFLA.

Além disso, o domínio discursivo publicitário se faz presente também no Texto 5 em razão da menção de que a tanto a referida coletânea quanto a portaria tiverem origem em dois trabalhos de dissertação originados na UFLA



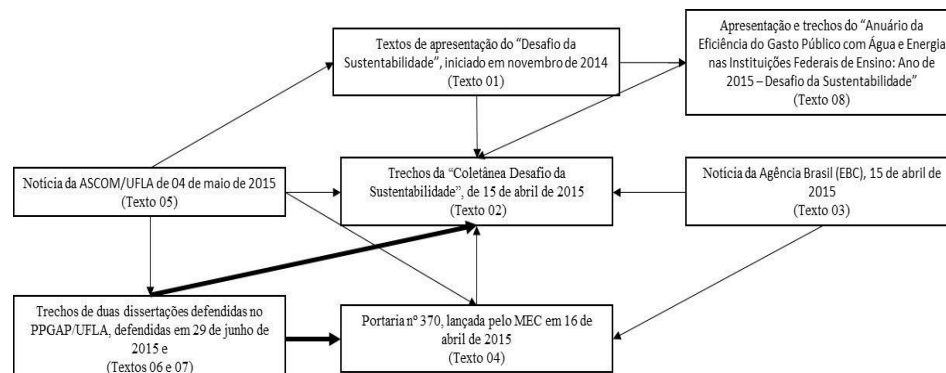
(Textos 6 e 7), buscando transmitir à comunidade acadêmica a ideia de reconhecimento e valorização dos conhecimentos produzidos dentro da universidade pelas autoridades do MEC, exaltando, desta forma, a imagem institucional junto aos interlocutores do texto. Dessa forma, a hibridização entre gêneros discursivos no Texto 5 (notícia e publicidade) colabora também ao exercício de poder, uma vez que busca impor uma autoridade não só pelo reconhecimento social da UFLA, mas, também, pela questão do afeto enquanto recurso de obtenção de adesão a certos discursos com vistas à mudança organizacional (FAIRCLOUGH, 2010).

O gênero discursivo do Texto 4, por se tratar de uma portaria e, portanto, ligado ao domínio discursivo jurídico, é o texto que mais explicitamente demonstra o propósito de autoridade e de exercício de poder dos gêneros de discurso (MARCUSCHI, 2008). A portaria é um instrumento por meio do qual autoridades como Ministros oferecem instruções sobre o funcionamento e a organização de serviços (BRASIL, 2002). Enquanto instrumento legal, portanto, gera a obrigação de que se sigam as instruções emitidas na portaria. O Texto 4, além de estar disponível pela internet, tem ainda outro suporte, o DOU, o que reforça a sua distinção em relação aos demais textos que compõem o nosso *corpus* de análise em razão de que, por também contar com esse *mídium*, possui efeito legal, o que não ocorre com os demais textos que analisamos neste estudo.

Interessante notarmos que, embora seja o único texto que, em razão de seu gênero discursivo, possui efeito legal, a constituição da cadeia intertextual do nosso *corpus* mostra que não se trata do texto mais citado diretamente pelos demais por meio de marca de heterogeneidade mostrada de citação direta. Tal como mostra a Figura 3, a portaria foi citada diretamente por apenas 3 (três) dos demais textos, enquanto o Texto 2 (“Coletânea Desafio da Sustentabilidade”) foi citado por todos os outros 7 (sete) textos que compõem nosso *corpus*. Fora os

Textos 4 e 2, apenas os Textos 6, 7 e 8 foram citados por outro texto (com apenas uma citação cada).

Figura 3 - Representação gráfica da cadeia intertextual que constitui o *corpus* de análise



Fonte Elaborado pela autora (2016)

Assim, na Figura 3, procuramos ilustrar estas questões apresentando como o Texto 2 (um gênero discursivo híbrido entre um livro didático acadêmico e um manual de instruções) e não o Texto 4 (uma portaria, gênero discursivo com efeito legal) é que apresenta posição central na cadeia intertextual, sendo citado diretamente por todos os demais textos. Isso nos sugere, a exemplo de Fairclough (2005), que a dimensão discursiva tem papel ideológico fundamental em processos de mudança organizacional, visto que nossas análises indicam que para que a sustentabilidade se tornasse um requisito às instituições públicas de educação superior apenas a imposição de uma norma legal não se mostrou suficiente. Argumentamos que isso se explica pela própria autonomia universitária que, como Cunha (2005) apresenta, consiste na independência da universidade, quanto a pressões externas tanto em relação a suas atividades educacionais, quanto a respeito da sua organização e administração, alocação de recursos e obtenção de orçamentos suplementares o que, como Sguissardi (2006) observa, é legalmente garantido pelo Artigo 207 da

Constituição Federal Brasileira de 1988. Em outras palavras, temos que a escolha dos gêneros discursivos, a intergeneracidade ou hibridização de gêneros discursivos, bem como a combinação de gêneros normativos com outros em que o seu exercício de poder se mostre de maneira mais branda ou sutil, correspondem também a uma forma de operacionalização do discurso da sustentabilidade dentro da dimensão discursiva da mudança organizacional estudada.

Dessa forma, a imposição isolada de um instrumento legal como uma portaria poderia ser mais facilmente identificada como uma forma de ingerência do MEC nas universidades públicas, ferindo o princípio constitucional da autonomia universitária ao lhe impor a obrigação de seguir instruções do MEC para a gestão de seus recursos (BRASIL, 2002; CUNHA, 2005; SGUISSARDI, 2006). O uso, na cadeia intertextual, de gêneros discursivos híbridos, capazes de atenuar o exercício de poder e controle social dos textos possui assim o caráter ideológico de encobrir o propósito da portaria de ferir a autonomia universitária, impondo aos seus gestores como eles devem gerir seus recursos como água e energia elétrica, questões estas para as quais estas instituições deveriam ser independentes de pressões externas.

Os Textos 6 e 7, enquanto dissertações de um programa de mestrado profissional da UFLA pertencem ao domínio acadêmico ou científico e, por conseguinte, seu estilo desempenha função acadêmica. Enquanto gênero discursivo, a dissertação realizaria a atividade de sistematização de um processo de pesquisa e, no caso de um mestrado profissional, a proposição de uma intervenção na realidade com base nas análises realizadas. Dessa forma, a função acadêmica desses textos lhes confere autoridade, sendo seu papel normativo realizado mediante a recomendação do “Desafio da Sustentabilidade” e seus resultados, como a “Coletânea Desafio da Sustentabilidade”, a Portaria nº370/2015 e o “Anuário” como medidas meramente técnicas, supostamente

neutras e desprovidas de motivações ideológicas e políticas, como pretensamente o estilo acadêmico busca se apresentar pela via de sua alegada “neutralidade”. A referência da origem do “Desafio da Sustentabilidade” a estes dois trabalhos acadêmicos, portanto, busca colaborar no processo de mudança organizacional buscando conferir-lhe caráter pretensamente neutro e científico que lhe agrega autoridade, ao mesmo tempo em que permite reforçar o caráter pretensamente democrático (via “participação social”) da mudança organizacional de transformar a sustentabilidade em requisito às universidades públicas brasileiras que já se buscava reforçar nos textos anteriores.

Finalmente, o Texto 8, enquanto um anuário, tal como discutimos na seção anterior, tem por objetivo registrar as principais ações realizadas a partir do “Desafio da Sustentabilidade” ao longo do ano de 2015, aproximando-se ao domínio discursivo comercial enquanto diagnóstico e instrumento de avaliação das ações desenvolvidas para fins de controle. Nesse sentido, o texto buscou compilar as ações (ou soluções) adotadas, seguindo a “Coletânea Desafio da Sustentabilidade” e, ao fazer referência direta via marca de heterogeneidade mostrada de citação direta apenas a esse Texto 2 e não à Portaria nº370/2015, assume caráter ideológico de buscar colocar o controle e avaliação do nível de adoção de soluções da coletânea pelas IFEs como se buscasse verificar o atendimento a “sugestões” de um manual e não a uma normativa legal imposta pelo MEC via portaria.

Dessa forma, busca encobrir as intenções do diagnóstico e avaliação realizados pela via do “Anuário” que se prestam ao controle da efetividade da portaria que, como discutimos a partir dos resultados de nossas análises, representa instrumento usado para promover, de maneira velada, a justificativa dos cortes orçamentários na educação pública brasileira por meio do uso do discurso sedutor da sustentabilidade. O Texto 8 desempenha assim função importante na “conclusão” da cadeia intertextual do discurso da sustentabilidade

não apenas para a UFLA, mas para as demais IFEs ao representar documento que tem por objetivo buscar atestar a consolidação do processo de mudança organizacional pela via da materialização do discurso da sustentabilidade em ações ou soluções concretamente implementadas pelas instituições públicas de educação superior no Brasil.

Uma vez apresentados e discutidos os resultados de nossas análises passamos, a seguir, a sintetizá-los em nossas considerações finais, a fim de retomar e responder nossos objetivos de pesquisa, bem como oferecer sugestões a estudos futuros nesta temática.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sintetizando nossas análises, percebemos que elas nos permitiram responder ao nosso objetivo de **compreender, a partir da ACD, o discurso como dimensão essencial em processos de mudança organizacional** ao apresentar aos Estudos Organizacionais a importância da dimensão discursiva em processos de mudança organizacional, tal como Fairclough (2005) sugere. Como discutimos, uma vez que a construção de hegemonia interna das organizações a partir de discursos que já se fazem hegemônicos na sociedade, a exemplo dos discursos do gerencialismo e da sustentabilidade depende de mudanças em práticas sociais como os valores, os sujeitos e suas relações sociais, as atividades, os objetos, instrumentos, tempo e lugar, formas de consciência que, por sua vez, estabelecem relação dialética com o discurso. Uma vez que proporciona a criação, manutenção e recriação de hegemonia, o discurso colabora nos processos de mudanças organizacionais uma vez que facilita a adesão a práticas, valores, modos de pensamento, criando formas de passividade (FAIRCLOUGH, 2005; GRAMSCI, 2001).

Visto como prática social essencial à criação, manutenção e recriação de hegemonia, buscamos sugerir que para a compreensão da mudança organizacional é importante nos ater às dimensões discursivas da mudança organizacional apresentadas por Fairclough (2005), segundo o qual se deve buscar analisar o discurso, pela via da ACD, em termos de sua emergência e hegemonia (apontando, por exemplo, como as escolhas de vocabulário podem assumir caráter estratégico de direcionamento político das organizações), recontextualização (mostrando como aspectos textuais podem evidenciar a colonização e apropriação dialética de discursos hegemônicos) e operacionalização (como os discursos são dialeticamente transformados em formas de ação dentro da universidade, como indicarão o estudo das orações e seus verbos, que indicam práticas organizacionais). Dessa forma, apresentamos

que o nível das práticas sociais da ACD permite a análise das dimensões de emergência e hegemonia do discurso em estudo, enquanto as dimensões discursivas da mudança organizacional de recontextualização e operacionalização podem ser focadas a partir dos níveis de análise da ACD de práticas textuais e práticas discursivas.

Para a delimitação do *corpus* de análise, sugerimos que a mudança organizacional pode ser mais bem compreendida por meio da reconstituição da cadeia intertextual que, para Fairclough (2008), constitui relações transformativas entre tipos de textos, adotando linhas de mudança e de tensão tal como canais em que os textos são colonizados e investidos de outros significados e que, por esta razão, julgamos um recurso metodológico interessante aos estudos de mudança organizacional. Isso porque, como discutimos, por meio da identificação da presença de formas de intertextualidade, enquanto elos da cadeia intertextual, consideramos que a busca pela constituição dessa cadeia pode ajudar os pesquisadores em Estudos Organizacionais a identificarem a emergência do discurso estudado, associado a outro(s) discurso(s) que se faça(m) hegemônico(s), bem como analisar, por meio da ACD, a colonização de significados dos diversos textos que compõem essa cadeia intertextual, apontando para o aspecto discursivo (e, portanto, de prática social) da mudança organizacional. Todavia, ressaltamos que embora tenhamos utilizado para a constituição de nossa cadeia intertextual a existência de marcas de heterogeneidade mostrada de citação direta, esse recurso se fez útil porque nos interessava compreender como a escolha e combinação de gêneros discursivos permitiu a imposição de um requisito da lógica empresarial em organizações como as universidades públicas que, a princípio, teriam autonomia em termos não apenas didáticos, mas também administrativos. Sugerimos que estudos futuros que busquem compreender processos de mudança organizacional possam se apoiar em outras estratégias de constituição de *corpus* ou, caso optem



pelo uso das cadeias intertextuais, podem encontrar outras formações possíveis de cadeias intertextuais dentro da temática deste estudo, bem como se valer de outras formas de identificação da intertextualidade entre os textos que irão integrar essas cadeias. Sugerimos ainda que, a partir deste trabalho, estudos futuros busquem investigar outras implicações dos gêneros discursivos para os Estudos Organizacionais, relacionando-os não apenas a processos de mudança organizacional, mas também à própria constituição das organizações, dada a sua importância para o próprio funcionamento organizacional. Esperamos com este trabalho inspirar outros pesquisadores a se empenharem no estudo da Linguística buscando o diálogo interdisciplinar por meio de outras concepções do campo da ACD para além da perspectiva faircloughiana, bem como por outras perspectivas, como a AD e os estudos de Análise Conversacional que, embora sejam bastante difundidos em meio aos Estudos Organizacionais têm, por vezes, ignorado questões de caráter ontoepistemológico essenciais dessas abordagens, limitando o potencial de contribuição destas teorias aos estudos das organizações.

**Por meio da dimensão das práticas sociais da Análise Crítica do Discurso, analisamos a origem do discurso de sustentabilidade presente em uma universidade pública federal brasileira, a fim de compreendermos sua participação no processo de mudança organizacional que instituiu a sustentabilidade como requisito das universidades públicas brasileiras.** Com base em nossos resultados e discussões percebemos que, mais que uma mudança restrita à dimensão discursiva, o discurso da sustentabilidade na UFLA colaborou para a mudança nas demais práticas sociais na organização. Isso ocorreu desde a emergência do discurso da sustentabilidade, a partir da fundação da universidade, influenciado pelos valores presbiterianos de progresso pela via do desenvolvimento rural do país, em consonância com o discurso de modernização agrícola e importância funcional da educação superior em ciências agrárias durante a Primeira República que constituíram, dialeticamente,

ações isoladas de responsabilidade na universidade, como a intensiva arborização do *campus*, no sentido de que tanto fomentaram essas práticas, quanto tiveram na implementação de ações de cunho ambiental um respaldo material para o fortalecimento do discurso de responsabilidade ambiental na universidade, graças à disponibilidade de recursos naturais e humanos na universidade que favoreceram o planejamento e execução de ações de sustentabilidade.

Conforme buscamos apresentar na análise da dimensão social da ACD, o fato da UFLA ser a universidade que mais tem se destacado em termos de sustentabilidade, sendo utilizada por governos de orientação neoliberal para a contenção de gastos públicos na educação superior brasileira não é mera obra do acaso. A origem ou emergência do discurso de sustentabilidade na universidade está ligada não apenas a discursos hegemônicos como o gerencialismo, mas também a diversos fatores relativos à trajetória da instituição, os valores de seus fundadores que permanecem influentes até hoje na universidade (o que podemos atribuir, em parte, ao poder político de pesquisadores ligados às ciências agrárias dentro das universidades públicas, como sugerido por Leher (2003), o que pode nos ajudar a compreender possíveis razões pelas quais os reitores da universidade, ao longo de sua história, estiveram sempre ligados às ciências agrárias), contextos políticos e econômicos, bem como a aspectos de disponibilidade material de recursos naturais, financeiros e de pessoal, além de ter correspondido, ao longo da história da instituição, aos interesses de agentes de setores dominantes da sociedade brasileira, como os ligados ao agronegócio, ao mercado do ensino superior e a governos de orientação neoliberal (visto que estes dois últimos, especialmente, vêm atuando em favor da precarização da educação superior pública e promovendo cortes orçamentários nas instituições públicas de ensino superior).

Pudemos observar ainda que o discurso da sustentabilidade se tornou hegemônico na instituição a partir dos anos 2000, como afirmam Andrade et al. (2016) em razão do contexto de que os orçamentos das universidades públicas não cresceram proporcionalmente à expansão destas instituições desde o REUNI em 2007, forçando os dirigentes da universidade a buscarem fontes alternativas de recursos financeiros e formas de redução de gastos a partir do discurso e de ações de sustentabilidade na UFLA. Conforme discutimos, a Reforma Gerencial do Estado ocorrida no Brasil a partir de 1995, apresenta-se como marco histórico do início do gerencialismo na Administração Pública brasileira, quando o governo passa a assumir postura claramente neoliberal, retirando investimentos públicos em áreas essenciais para o bem-estar social a fim de favorecer políticas de ajuste fiscal, atendendo aos interesses de organismos internacionais como o BM e o FMI (FRANÇA; CALDERÓN, 2013; ORTIZ, 2011; PAULANI, 2013). A partir dessa nova política de ajuste fiscal que se instala no Brasil e é continuada pelos governos posteriores, a educação superior pública brasileira, que já vinha passando pelo processo de mercantilização do ensino desde a Era Vargas, bem como pela privatização das universidades, desde a ditadura civil e militar, vem sofrendo diversas investidas neoliberais como os cortes orçamentários, apesar da retomada de investimentos públicos com o REUNI em 2007 (CUNHA, 2007d; GURGEL, 2007; LEHER, 2003; MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015; SGUISSARDI, 2008; SAMPAIO JÚNIOR, 2012).

Nesse contexto neoliberal, não nos parece mera coincidência a influência do discurso da sustentabilidade na Administração Pública brasileira. As observações de Leff (2009) e Rattner (2011) nos revelam que a discussão da sustentabilidade na perspectiva ecológica de preservação dos recursos naturais para as gerações futuras vai ao encontro da lógica capitalista que, como Altvater (1999) observa, enxerga a própria natureza como mercadoria inesgotável. Em decorrência, a noção de desenvolvimento sustentável também, revela-se

funcional à lógica capitalista, uma vez que, como Castro (2004) observa, não avança em termos de revelar alternativas ao crescimento econômico que efetivamente levem em consideração a necessidade de se repensar a exploração dos recursos naturais como se eles fossem ilimitados ou plenamente substituíveis.

Apesar da relexicalização do discurso de sustentabilidade, tal como apresentamos, ter sido social e historicamente construída para sua adaptação à lógica capitalista em organizações empresariais, ele tem sido defendido como uma preocupação também das organizações públicas, com a proposta de procedimentos a serem adotados por gestores que busquem a gestão pública sustentável (SCHENINI; NASCIMENTO, 2002). Como discutimos a respeito do discurso da sustentabilidade, embora indicadores como a Pegada Ecológica da Terra revelem a importância do debate e da busca de ações para o enfrentamento da degradação ambiental, a noção de sustentabilidade tem assumido um sentido empresarial, distante das preocupações de ambientalistas e forjado como instrumento ideológico para encobrir a constante busca pelo crescimento econômico aliado a uma pretensa responsabilidade socioambiental, que gera críticas por parte de estudiosos que apontam para a incompatibilidade entre o próprio capitalismo e a preservação efetiva de recursos naturais na Terra (BOFF, 2014; LEFF, 2009; RATTNER, 2011).

A partir da ACD, pudemos apresentar também o potencial de contribuição dessa abordagem teórico-metodológica para que o caráter ideológico e criador/reforçador de hegemonia de discursos aparentemente progressistas, como o da sustentabilidade sejam encarados de maneira crítica dentro de estudos da dimensão discursiva de processos de mudança organizacional. Assim, **por meio da análise das dimensões textual e discursiva da ACD de textos produzidos pelo Ministério da Educação e por uma universidade pública brasileira pudemos compreender o(s) sentido(s)**

**que o discurso da sustentabilidade tem assumido**, o que se tornou mais claro na análise do Texto 6, que apresenta a definição de sustentabilidade adotada nessa política do MEC.

A análise do Texto 6 nos mostrou que o conceito de sustentabilidade que orienta a concepção do “Desafio da Sustentabilidade”, que foi a primeira iniciativa do MEC, originando sua política que tornou a sustentabilidade requisito às universidades públicas brasileiras é o mesmo adotado no Relatório de Brundtland. Conforme discutimos a partir de Castro (2004), a ideia de sustentabilidade expressa no Relatório Brundtland não difere do desenvolvimento capitalista, uma vez que promove o mercado como a instância de resolução dos problemas ambientais e sociais. Tanto essa noção de sustentabilidade é funcional ao capitalismo que, segundo o Texto 6, a água é vista nesse texto como um recurso capaz de dotar os países de “vantagem competitiva no mercado global”, bem como possibilita o crescimento econômico. Logo, essa visão de sustentabilidade em termos empresariais, preocupada não na preservação do meio ambiente, mas no uso de recursos naturais para o aumento da competitividade e do crescimento econômico que, na lógica neoliberal, adequa-se ao uso da sustentabilidade nas universidades no sentido de economia de gastos para redução de repasses orçamentários às universidades públicas para fins de política de ajuste fiscal corresponde aos sentidos assumidos por este discurso nos textos do MEC analisados.

A fim de **compreendermos, por meio da ACD, as dimensões discursivas da mudança organizacional (emergência, hegemonia, recontextualização e operacionalização) que colaboraram para que o discurso da sustentabilidade tenha se tornado hegemônico na administração de recursos na universidade**, procedemos a ACD dos textos que compunham nosso *corpus* de análise, cujos resultados sintetizamos a seguir.

Conforme nossa análise das práticas sociais do discurso da sustentabilidade na UFLA, percebemos que a sua **emergência** é anterior à política oficial do MEC, que tornou a sustentabilidade um requisito nas IFEs brasileiras, estando ligado a discursos hegemônicos que já existiam anteriormente na sociedade, como o do próprio capitalismo (que possui afinidade eletiva com os valores protestantes dos fundadores da UFLA), o gerencialismo (como conceito ideológico que reforça a dominação capitalista promovendo a colonização da gestão pública pela gerencial) e a sustentabilidade (em seu sentido empresarial, tomada como a capacidade de uma organização se autossustentar financeiramente ao longo do tempo) (ANDRADE et al., 2016; FARIA, 2011b; MISOCZSKY; BÖHM, 2012; SILVA; REIS; AMÂNCIO, 2012; WEBER, 2004).

Dentro da UFLA, o processo de **hegemonia**, como apontaram Andrade et al. (2016), ocorreu em virtude da articulação dos discursos hegemônicos que serviram de base para sua emergência com o processo de precarização das estruturas físicas da universidade, iniciada a partir de 1995. Conforme discutimos, nesse período, assim como ocorreu às demais universidades públicas brasileiras, a instituição passou por cortes de investimentos públicos em infraestrutura, apesar da cobrança na época, pelo MEC, da intensificação do atendimento nas universidades públicas conforme sua capacidade instalada, mesmo diante da suspensão dos concursos públicos e do aumento das aposentadorias de servidores TAEs e docentes (CORBUCCI, 2004). Nesse contexto, tal como apresentamos em nossa análise das práticas sociais do discurso da sustentabilidade na UFLA, os gestores da universidade passaram a enxergar nas práticas de gestão eficiente de recursos como água e energia elétrica uma forma de contenção de despesas a fim de garantir a manutenção das atividades da instituição. Para além da busca de manutenção financeira da UFLA diante dos cortes orçamentários nas universidades públicas, como Andrade et al.

(2016) identificaram, as práticas de sustentabilidade na UFLA começaram a ganhar força no discurso institucional também em razão de que os dirigentes da instituição começaram a perceber que, para além dos benefícios ambientais, as práticas de responsabilidade ambiental da universidade estavam gerando redução de custos na universidade e, até mesmo, ganhos financeiros.

De acordo com os autores, a partir do momento em que a UFLA recebeu premiações internacionais de sustentabilidade, seus gestores perceberam que, ao fazerem referência aos prêmios em solicitações de recursos e em projetos remetidos a editais de fomento, conseguiam aumentar a credibilidade da instituição perante os órgãos financiadores (ANDRADE et al., 2016). Ou seja, o discurso da sustentabilidade passou por transformações no âmbito da UFLA, estando inicialmente alinhado à dominação capitalista pelos ideais protestantes de uso, exploração e conservação de recursos naturais para a geração de renda e passando, a partir do contexto de intensificação de cortes orçamentários na educação superior brasileira, a significar um diferencial competitivo da UFLA para o alcance de recursos financeiros, o que ajudou a torna-lo hegemônico na instituição como forma de contenção de gastos e captação de recursos. Para isso, como Andrade et al. (2016) apontaram, os gestores da UFLA fizeram uso de campanhas junto à comunidade acadêmica, bem como premiações internacionais e planejamentos estratégicos que buscaram fomentar a sustentabilidade como um discurso hegemônico dentro da instituição pela adoção de valores, criação de afetos (como por meio do alcance de premiações internacionais e sua ampla divulgação na comunidade acadêmica), comportamentos e implantação de processos e obras que fizeram com que esse discurso se espalhasse na universidade.

Todavia, tal como analisamos, o discurso da sustentabilidade, que, a princípio, parecia estar ligado a um instrumento adotado internamente na UFLA para gestão de recursos com fins de sobrevivência organizacional diante de

cortes orçamentários e forma de captação de recursos junto a editais de fomento, acabou se espalhando para outras IFEs brasileiras, chegando a compor a política do MEC que tornou a sustentabilidade um requisito às universidades públicas brasileiras, processo este oficializado pela Portaria nº370, de 16 de abril de 2015, que oficializou esta mudança organizacional nestas universidades. A partir da análise dos textos que compõem nosso *corpus* de análise, não é possível afirmar que o MEC tenha se inspirado no exemplo da UFLA para a proposição de tal portaria. Contudo, nossas análises nos permitiram identificar que os textos produzidos no âmbito do MEC apontam a UFLA como coautora do “Desafio da Sustentabilidade” e da “Coletânea Desafio da Sustentabilidade”, dos quais a portaria se originou, o que nos sugere que a emergência e hegemonia do discurso da sustentabilidade na UFLA possam ter favorecido, possivelmente, a emergência desse requisito para as demais IFEs, segundo decisão do MEC.

Para a análise da dimensão discursiva da mudança organizacional de **recontextualização**, analisamos como a força ilocucionária, os significados ideacionais e os significados interpessoais dos textos colaboraram para a captação e adaptação de discursos externos no discurso universitário de sustentabilidade. Retomando a força ilocucionária do Texto 1, o mesmo buscou transmitir a ideia de que a sustentabilidade deve ser um requisito das IFEs não por uma imposição do MEC, mas por sugestão das próprias IFEs e visando a uma ampliação de ações de eficiência nos gastos com água e energia elétrica já em andamento nessas instituições.

O Texto 2 apresentou por força ilocucionária a ideia de legitimidade da sustentabilidade como requisito às IFEs em razão do caráter democrático do processo que lhe deu origem e à participação de uma delas, a UFLA, no próprio processo de criação da “consulta popular”. A força ilocucionária do Texto 3 buscou validar a sustentabilidade como política oficial junto às IFEs brasileiras, preparando expectativas para a força ilocucionária do Texto 4, a portaria do



MEC, que fora publicada no DOU no dia seguinte à publicação da notícia do Texto 3. A força ilocucionária do Texto 4 consistiu na obrigatoriedade da sustentabilidade (como eficiência no gasto com consumo de água e energia elétrica) nas IFEs e demais organizações ligadas ao MEC como requisito necessário à eficiência na gestão pública pela adequação a medidas já em uso no Governo Federal.

Embora o Texto 5 tenha sido criado no âmbito da UFLA, pela ASCOM/UFLA, observamos que a sua força ilocucionária complementa a dos demais textos anteriores por reforçar a ideia de coparticipação da UFLA na elaboração da portaria que tornou oficialmente a sustentabilidade um requisito às IFEs, baseando-se na crença de que este seria um feito que a comunidade acadêmica deveria reconhecer como positivo, dado o estilo publicitário do texto. O Texto 6, um trecho de uma das dissertações defendidas no âmbito da UFLA que teria colaborado para a criação da portaria do MEC tem por força ilocucionária a ideia de que recursos naturais como a água devem ser preservados não só para garantir seu acesso pelas gerações futuras, mas também para favorecer o crescimento econômico e o potencial competitivo dos países no mercado global. A força ilocucionária do Texto 7, por sua vez, foi a de que as premiações oferecidas constituíram forma artificial de garantir a participação do público das IFES no “Desafio da Sustentabilidade” e, por fim, a força ilocucionária do Texto 8, foi de que a sustentabilidade tem se firmado como requisito às universidades públicas brasileiras e demais instituições públicas de educação superior, dada a adoção de práticas de eficiência dos gastos com água e energia elétrica nestas organizações ao longo de 2015.

Logo, em suma, os textos transmitem, em conjunto, a força ilocucionária ou intenção geral de que o requisito da sustentabilidade nas universidades a partir da política oficial do MEC é necessário por garantir crescimento econômico e diferencial competitivo, foi decidido de maneira democrática

(embora tenha contado com o artifício das premiações para impulsionar a “consulta pública), com participação das próprias universidades públicas brasileiras, especialmente, da UFLA (feito do qual a comunidade acadêmica desta universidade deveria se orgulhar) e que, enquanto política oficial do MEC após a publicação da Portaria nº370/2015 deve ser obrigatoriamente seguida para ir se consolidando nestas instituições, que tanto avançaram em termos de implantação de soluções em eficiência do gasto público com água e energia elétrica ao longo do ano de 2015.

Nesse caso, portanto, a **recontextualização** dos discursos do MEC e da UFLA para que a sustentabilidade se tornasse requisito às universidades públicas brasileiras passa pelas estratégias de dar a entender aos interlocutores dos textos que o discurso da sustentabilidade é um critério gerencial importante para as IFEs e fora adotado pelo MEC e demandado a estas instituições de maneira democrática e sem imposição, o que não se confirmou a partir de nossas análises.

Ademais, os significados interpessoais dos textos mais recorrentes foram os de impessoalidade, autoridade, com fins de naturalização dos conteúdos expostos nos textos bem como para dissimular o exercício de poder pela via de marcas de heterogeneidade mostrada (citação de autoridade, discurso indireto, parafraseagem e metadiscurso) que serviram para buscar minimizar a percepção dos interlocutores do caráter normativo dos textos. Os significados ideacionais dos textos confirmaram o caráter ideológico de dissimulação da autoridade e exercício de poder, colaborando para reforçar o gerencialismo na administração de recursos nas universidades públicas, algo que apareceu reiteradamente nos textos, sobretudo ao colocarem “eficiência do gasto” público com água e energia elétrica como sinônimo de sustentabilidade, recorrendo ao apelo sedutor da pretensa preservação ambiental (que não se confirmou na proposta dessa política, conforme nossas análises) como forma de encobrir o interesse em usar

desse discurso para impor cortes orçamentários às universidades públicas de maneira velada. Desse modo, percebemos que os recursos linguísticos das marcas de heterogeneidade mostrada, escolhas de vocabulário, estilos e gêneros discursivos foram essenciais para que a mudança organizacional em estudo fosse implantada nas instituições, apesar da visão limitada de eficiência, sobreposição do econômico ao ambiental em seu ideal de sustentabilidade, bem como potencial danoso às IFEs ao encobrir uma forma de imposição velada de cortes orçamentários a estas instituições.

Desse modo, a **operacionalização** do discurso, que envolve como o discurso da sustentabilidade foi colocado em prática na universidade por meio do uso de gêneros do discurso, estilos, inculcação de novos hábitos e identidades, poderemos também apontar para a sua materialização em objetos ou propriedades no mundo físico da organização, embora tenha se concretizado nas IFEs por meio mais direto do gênero discursivo portaria, enquanto instrumento legal que permitiu a imposição da adoção de projetos sustentáveis, dependeu também da criação do manual em que estes projetos estavam apresentados com instruções e recomendações de aplicação (a “Coletânea Desafio da Sustentabilidade”), do anuário que estabeleceu um instrumento de controle anual, pelo MEC, da adoção de práticas sustentáveis nas IFEs, bem como dos demais gêneros discursivos utilizados, que permitiram a ingerência do MEC nessas instituições apesar do princípio constitucional da autonomia universitária.

Como abordamos em nossas análises, a escolha dos gêneros discursivos, a intergeneracidade ou hibridização de gêneros discursivos, bem como a combinação de gêneros normativos com outros em que o seu exercício de poder se mostre de maneira mais branda ou sutil, corresponderam a estratégias linguísticas para a operacionalização do discurso da sustentabilidade dentro da dimensão discursiva da mudança organizacional estudada. Outra estratégia nesse sentido, como também discutimos em nossas análises, é a escolha vocabular,

como na troca de “concurso público” por “consulta pública” ou “participação social”, que representou um dos meios de para que o discurso da sustentabilidade fosse colocado em prática nas IFEs por meio do uso de troca de identidade de uma forma de privatização da universidade via financiamento, adotando o critério de competição entre as instituições públicas de educação superior, apresentada como se fosse um processo de consulta democrática de adesão voluntária.

Por fim, consideramos que o desenvolvimento de nossos objetivos específicos, como apresentamos, permitiu-nos responder ao nosso objetivo geral **de compreender, por meio da ACD o processo de mudança organizacional pelo qual a sustentabilidade passou a requisito para as universidades públicas brasileiras**. A análise de nosso *corpus* via ACD nos permitiu nos ater não apenas ao caráter textual e aspectos linguísticos imediatamente apresentados nesses textos, mas também remetermos, sobretudo a partir da análise das práticas sociais, a questões acerca de processos históricos, econômicos, sociais e políticos que construíram o atual contexto de mercantilização e privatização da educação superior brasileira e que favoreceram a emergência de um requisito como o da sustentabilidade, em sua concepção empresarial, nas universidades públicas brasileiras. Para além das estratégias linguísticas de escolhas de vocabulário, gêneros discursivos ou marcas de heterogeneidade mostrada que, como apresentamos, foram utilizadas nos textos para mascarar o caráter privatizante dessa política, julgamos que nossa análise nos permitiu compreender também que o processo de mudança organizacional estudado não se trata de um processo novo e isolado, mas de uma reformulação da investida neoliberal contra as universidades públicas brasileiras que vêm se construindo ao longo da história de um país como parte de nosso projeto enquanto sociedade.

Conforme apresentamos, as discussões do embate de forças políticas brasileiras dotadas de interesses antagônicos, ao longo da história do Brasil,

ajudaram-nos a compreender que as políticas públicas e reformas universitárias que antecederam os governos Dilma foram construindo o cenário no qual eles se instalaram. Daí também se explica como os governos Dilma (contexto em que foram publicados os textos que compõem nosso *corpus* de análise) puderam ser caracterizados, em relação à educação superior pública, como voltados ao incentivo do empreendedorismo, ao atendimento dos interesses dos agentes do mercado e, em consequência, favoráveis à adoção do discurso empresarial da sustentabilidade nas universidades públicas brasileiras, dando sequência à lógica privatista e mercantilista que tem marcado a educação pública brasileira há muito tempo.

Daí concordarmos, como Silva (2001) sugere, com a necessidade de se questionar o *status* de pretensa racionalidade, sensatez e naturalidade de propostas como a da implantação do requisito da sustentabilidade nas universidades públicas brasileiras. Como mostraram nossas análises, embora aparentemente a educação superior brasileira não deva ter como prioridade a sustentabilidade (já que se poderiam impor outros requisitos mais próprios às universidades públicas, como a educação inclusiva, ou uma educação que se pautasse pela busca da resolução de problemas locais brasileiros, por exemplo), esta mudança organizacional pode ser compreendida como mais uma forma, ainda que encoberta e velada, de desresponsabilização do Estado brasileiro pelo financiamento da educação superior pública, para fins de beneficiar políticas de ajuste fiscal, que destinam recursos públicos ao mercado financeiro.

Diante desse cenário, retomando as palavras de Pinto (2007), reforçamos a importância de estudos que busquem investigar processos de mudança organizacional desta natureza na Administração Pública brasileira por concordarmos com que, quando a população cobra do Estado seus direitos sociais e a autonomia dos serviços públicos frente aos agentes do governo e do mercado está determinando que os recursos do Estado lhes pertence. Todavia,

lembramos que a universidade pública, enquanto elemento do aparelho hegemônico do Estado pode contribuir na construção do projeto nacional de um país e, por esta razão, pode assumir papel ativo na luta hegemônica, o que justifica as investidas neoliberais contra ela. Como o autor ressalta, uma vez que a universidade pública é capaz de influenciar no projeto nacional, em razão de representar uma instituição capaz de ligar o presente ao futuro, em médio e longo prazos, por meio da formação e dos conhecimentos que produz, bem como em razão de constituir um espaço público de crítica e de discussão permanentes é que se explicam as constantes investidas neoliberais contra esta instituição (SANTOS, 2010). Assim, aos pesquisadores em Estudos Organizacionais, deixamos a sugestão de que a abordagem teórico-metodológica da ACD em Norman Fairclough pode colaborar para a compreensão de processos de mudança organizacional a fim de que se busque uma contribuição para a reflexão sobre mudanças que podem ou não contribuir para o projeto nacional que se deseja.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 128 p.
- ALTVATER, E. Os desafios da globalização e da crise ecológica. In: HELLER, A. et al. (Ed.). **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 89-153.
- ALVESSON, M.; KARREMAN, D. Decolonializing discourse: critical reflections on organizational discourse analysis. **Human Relations**, London, v. 64, n. 9, p. 1121-1146, Sept. 2011.
- ALVESSON, M.; KARREMAN, D. Varieties of discourse: on the study of organizations through discourse analysis. **Human Relations**, London, v. 53, n. 9, p. 1125-1149, Sept. 2000.
- ANDRADE, L. P. et al. Estratégia como prática: uma análise das práticas ambientalistas da Universidade Federal de Lavras (UFLA). **Revista de Gestão Social e Ambiental**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 2-18, 2016.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005. 199 p.
- ARAÚJO, C. B. de; SANTOS, L. M. M. dos. O REUNI na opinião dos gestores de uma universidade pública. **Psicologia Social**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 642-651, dez. 2014.
- ARAÚJO, M. A. D. de; PINHEIRO, H. D. 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, dez. 2010.
- AZEVEDO, M. L. N. de; CATANI, A. M. Educação superior, internacionalização e circulação de ideias: ajustando os termos e desfazendo mitos. **Inter-Ação**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 273-291, mar. 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: M. Fontes, 1997. 415 p.
- BARBIERI, J. C. Organizações inovadoras sustentáveis. **Caderno de Inovação**, São Paulo, v. 3, p. 5-9, maio 2012.

BARONI, M. Ambiguidades e deficiências do conceito de desenvolvimento sustentável. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 14-24, abr./jun. 1992.

BAUER, C.; JARDILINO, J. R. L. Apontamentos de uma história recente: gênese e desenvolvimento da universidade brasileira. **Rhela**, Córdoba, v. 7, n. 7, p. 9-36, 2005.

BECHI, D. Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 139-147, 2011.

BERTERO, C. O. A docência numa universidade em mudança. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 1-11, jan. 2007. Número especial.

BESSA, F. L. B. N. Gestão pública orientada ao desenvolvimento sustentável e indicadores de desempenho socioambiental. **Caderno de Finanças Públicas**, Brasília, DF, n. 11, p. 159-185, dez. 2011.

BITTAR, M. Educação superior: o “vale tudo” na mercantilização do ensino. **Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, v. 4, n. 2, p. 51-64, nov. 2002.

BITTENCOURT, A. B. Transformações na universidade e formação de dirigentes escolares. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 15, n. 27, p. 83-100, set. 2007.

BLIACHERIS, M. W. Uso racional dos recursos na administração pública. In: BLIACHERIS, M. W.; FERREIRA, M. A. S. de O. (Org.). **Sustentabilidade na administração pública: valores e práticas de gestão socioambiental**. Belo Horizonte: Fórum, 2012. p. 45-63.

BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é e o que não é**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 200 p.

BOITO JUNIOR, A.; BERRINGER, T. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 47, p. 31-38, set. 2013.



BOTOMÉ, S. P. Extensão universitária e compromisso social da universidade: aprofundando conceitos em busca de perspectivas. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 75-115.

BOTTOMORE, T. Capitalismo. In: \_\_\_\_\_. **Dicionário do pensamento marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. p. 75-79.

BRASIL. Portaria nº 370, de 16 de abril de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 abr. 2015a. Seção 1, p. 14.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **CCJ aprova PEC que permite cobrança por especialização em universidades públicas**. 2015b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/educacao-e-cultura/490562-ccj-aprova-pec-que-permite-cobranca-por-especializacao-em-universidades-publicas.html>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Anuário de eficiência do gasto público com água e energia elétrica nas instituições federais de ensino: ano de 2015**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://desafiodasustentabilidade.mec.gov.br/anuario.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coletânea desafio da sustentabilidade**. Disponível em: <<http://desafiodasustentabilidade.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2015c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Desafio da sustentabilidade**. Disponível em: <<http://desafiodasustentabilidade.mec.gov.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2015d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal e-MEC**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 nov. 2015e.

BRASIL. Presidência da República. **Manual de redação da Presidência da República**. 2. ed., rev. e atual. Brasília, DF, 2002. 140 p.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 120, n. 1, p. 7-40, jan./abr. 1996.

BRESSER-PEREIRA, L. C. O modelo estrutural de gerência pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 2, p. 391-410, abr. 2008.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Uma reforma gerencial da administração pública no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 1, p. 5-42, jan./mar. 1998.

BUCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 499 p.

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

CAMPOS, C. L. O. **O processo de construção das narrativas midiáticas como marca da ideologia do discurso: análise de histórias sobre criminalidade associada ao tráfico de drogas no Rio de Janeiro**. 2012. 177 p. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 13-48.

CASTRO, C. J. Sustainable development: mainstream and critical perspectives. **Organization & Environment**, Milan, v. 17, n. 2, p. 195-225, jun. 2004.

CATANI, A. M. O papel da universidade pública hoje: concepção e função. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 2, n. 4, p. 4-14, jul./dez. 2008.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. de S. P. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CATTANI, A. D. Riquezas e desigualdades. **Caderno CRH**, Salvador, v. 22, n. 57, p. 547-561, set./dez. 2009.

CAVALCANTE, C. C. M. **Inovação aberta no setor público: soluções inovadoras para a redução do consumo de água nas instituições federais de ensino do Brasil**. 2015. 136 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública)-Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2015.

CAVALCANTI, C. Sustentabilidade: mantra ou escolha moral?: uma abordagem ecológico-econômica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 26, n. 74, p. 35-50, jan./abr. 2012.

CHAVES, V. L. J. Crise e privatização da universidade pública: de Fernando Henrique a Lula da Silva. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, n. 38, p. 61-77, jun. 2006.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999. 168 p.

CLARO, P. B. de O.; CLARO, D. P.; AMÂNCIO, R. Entendendo o conceito de sustentabilidade nas organizações. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 289-300, nov./dez. 2008.

CLUBE DE ROMA. **História do clube de Roma**. Disponível em: <<http://www.clubofrome.org/?p=4771>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, out. 2004.

CORRÊA, R. da C. Lei orgânica do ensino superior e do fundamental da Republica: aprovada pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911: precedida da exposição de motivos. **Revista da Faculdade de Direito de São Paulo**, São Paulo, v. 20, p. 263-301, jan. 1912.

COSTA, A. M. da; BARROS, D. F.; CARVALHO, J. L. F. A dimensão histórica dos discursos acerca do empreendedor e do empreendedorismo. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 179-197, abr. 2011.

COSTA, L. P. A. A ADC faircloughiana: concepções e reflexões. **Linguagem**, São Carlos, n. 20, 2012. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao20/ensaios/003.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

CUNHA, L. A. Análise do pensamento sobre o ensino superior no Brasil. **Síntese**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 13, p. 83-135, abr./jun. 1978.

CUNHA, L. A. Autonomia universitária: teoria e prática. **Avaliação**, Sorocaba, v. 10, n. 1, p. 31-49, mar. 2005.

CUNHA, L. A. Avaliar qual universidade? **Pro-Posições**, Campinas, v. 6, n. 16, p. 22-32, mar. 1995.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007a.

CUNHA, L. A. A universidade brasileira: entre o taylorismo e a anarquia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 10, p. 90-96, jan./abr. 1999.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007b. 216 p.

CUNHA, L. A. Universidade e sociedade: uma nova dependência? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 74, n. 176, p. 103-110, jan./abr. 1993.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2007c. 300 p.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2007d. 300 p.

CURI, M. A. **Eficiência de universidades federais no uso de recursos renováveis**. 2015. 179 p. Tese (Doutorado em Administração)-Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2015.

DIAS, S. L. F. G.; TEODÓSIO, A. dos S. de S. Perspectivas de análise do ambientalismo empresarial para além de demonizações e santificações. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 3-17, maio/ago. 2011.

DINIZ, A. P. R. **Mulheres gerenciáveis?:** uma análise dos discursos sobre as mulheres na revista Exame. 2012. 147 p. Dissertação (Mestrado em Administração)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

EAGLETON, T. **Ideologia:** uma introdução. São Paulo: Boitempo, 1997. 208 p.

FAIRCLOUGH, N. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social. **Linha d'Água**, São Paulo, v. 2, n. 25, p. 307-329, 2012.

FAIRCLOUGH, N. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. M. (Org.). **Reflexões críticas sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 31-81.

FAIRCLOUGH, N. Critical and descriptive goals in discourse analysis. **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, v. 9, n. 6, p. 739-763, Dec. 1985.

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 225-234, maio/ago. 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Ed. UnB, 2008. 320 p.

FAIRCLOUGH, N. Intertextuality in critical discourse analysis. **Linguistics and Education**, Amsterdam, v. 4, n. 3/4, p. 269-293, 1992.

FAIRCLOUGH, N. Peripheral vision: discourse analysis in organization studies: the case for critical realism. **Organization Studies**, Brussels, v. 26, n. 6, p. 915-939, June 2005.

FARIA, J. H. de. **Economia política do poder:** uma crítica da teoria geral da administração. Curitiba: Juruá, 2011a. v. 2, 250 p.

FARIA, J. H. de. Por uma teoria crítica da sustentabilidade. In: NEVES, L. S. (Org.). **Sustentabilidade:** anais de textos selecionados do V Seminário sobre Sustentabilidade. Curitiba: Juruá, 2011b. p. 15-23.

FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, F. **A questão da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1984. 117 p.

FERNANDES, F. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1979. 272 p.

FERREIRA, M. A. S. de O. Apontamentos sobre a gestão socioambiental na administração pública brasileira. In: BLIACHERIS, M. W.; FERREIRA, M. A. S. de O. (Org.). **Sustentabilidade na administração pública: valores e práticas de gestão socioambiental.** Belo Horizonte: Fórum, 2012. p. 21-43.

FERREIRA, S. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

FIORIN, J. L. Dos princípios teóricos. In: \_\_\_\_\_. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2010. p. 27-58.

FONTANINI, I. Cartas ao editor: a linguagem como forma de identificação social e ideológica. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem.** Bauru: Ed. EDUSC, 2002. p. 225-238.

FRANÇA, C. M.; CALDERÓN, A. I. O Banco Mundial na educação superior brasileira: de ilustre desconhecido nos anos 1980 a protagonista nos anos 1990. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, n. 52, p. 102-115, jul. 2013.

FREITAS, J. **Sustentabilidade: direito ao futuro.** Belo Horizonte: Fórum, 2011. 340 p.

GALASTRI, L. Gramsci, Poulantzas e a transição socialista. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 9-20, jul./dez. 2013.

GALASTRI, L. O. A construção do bloco histórico: via jacobina e o “debate” com Georges Sorel nos Cadernos do Cárcere. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 23, p. 80-92, ago./dez. 2009.

GERMANO, M. S. P. O sistema da transitividade de Halliday: aplicação a “I spy” de Graham Greene. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 19, n. 1, p. 68-76, 1997.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4, 394 p.

GRAMSCI, A. **Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno.** Madri: Nueva Visión, 1980. 340 p.

GREEN, T. L. Teaching (un)sustainability?: university sustainability commitments and student experiences of introductory economics. **Ecological Economics**, Amsterdam, v. 94, p. 135-142, Oct. 2013.

GROPPO, L. A. Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do Estado nacional. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 37-55, mar. 2011.

GUIMARÃES, R.; FONTOURA, Y. Desenvolvimento sustentável na Rio +20: discursos, avanços, retrocessos e novas perspectivas. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 508-532, set. 2012.

GUIMARÃES, T. de A. O modelo organizações sociais: lições e oportunidades de melhoria. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 54, n. 1, p. 99-117, jan./mar. 2003.

GURGEL, C. A educação entre o valor e a mercadoria. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, n. 39, p. 17-27, fev. 2007.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014. 252 p.

HAZEN, M. A. Towards polyphonic organization. **Journal of Organizational Change Management**, Bingley, v. 6, n. 5, p. 15-26, 1993.

IASI, M. **A greve dos professores das universidades federais**. 2012. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/node/9735/>>. Acesso em: 28 set. 2016.

IEDEMA, R. On the multi-modality, materially and contingency of organization discourse. **Organization Studies**, Brussels, v. 28, n. 6, p. 931-946, June 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2013: resumo técnico**. Brasília, DF, 2015. 80 p.

JACOBI, P. Poder local, políticas sociais e sustentabilidade. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 31-48, 1999.

JONES, D. R. ‘The biophilic university’: a de-familiarizing organizational metaphor for ecological sustainability? **Journal of Cleaner Production**, Amsterdam, v. 48, p. 148-165, June 2013.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2013. 134 p.

KONDER, L. **O que é dialética**. 25. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. 87 p.

LAMBRECHTS, W. et al. The integration of competences for sustainable development in higher education: an analysis of bachelor programs in management. **Journal of Cleaner Production**, Amsterdam, v. 48, p. 65-73, June 2013.

LEFF, E. **Ecologia, capital e cultura: a territorialização da racionalidade ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2009. 439 p.

LEHER, R. Para silenciar os *campi*. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, out. 2004.

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. **Revista da ADUEL**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 7-20, set. 2003.

LIMA, K. R. de S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LIMA, M. **Portaria do MEC para o uso racional de recursos originou-se de pesquisa do PPGAP/UFLA**. Lavras: ASCOM/UFLA, 2015. Disponível em: <<http://www.ufla.br/ascom/2015/05/04/portaria-do-mec-para-o-uso-racional-de-recursos-originou-se-de-pesquisa-do-ppgapufla/>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

LOPEZ, L. R. **História do Brasil contemporâneo**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. 160 p.

LÖWY, M. Sobre o conceito de “afinidade eletiva” em Max Weber. **Plural**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 129-142, dez. 2010.

LOZANO, R. et al. Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. **Journal of Cleaner Production**, Amsterdam, v. 48, p. 10-19, June 2013.



MACÁRIO, E.; VALE, E. S. do; ALVES, D. C. Modernização conservadora e ensino superior no Brasil: elementos para uma crítica engajada. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, n. 52, p. 6-19, jul. 2013.

MACCIOCCHI, M. A. **A favor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 301 p.

MAGALHÃES, C. M. A análise crítica do discurso enquanto teoria e método de estudo. In: \_\_\_\_\_. **Reflexões críticas sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 15-30.

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **DELTA**, São Paulo, v. 21, p. 1-9, 2005. Número especial.

MAINGENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 304 p.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola, 2015. 192 p.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997. 198 p.

MANCEBO, D.; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50, mar. 2015.

MANDEL, E. A teoria do valor e da mais-valia. In: MANDEL, E.; SALAMA, P.; VALIER, J. (Org.). **Introdução à teoria econômica marxista**. São Paulo: ILASE, 2006. p. 11-31.

MARCELO-BADARÓ, M. Uma greve, várias lições: a greve das universidades federais no Brasil em 2012. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, México, v. 4, n. 10, p. 135-142, 2013.

MARCHIORI, M. R. et al. Comunicação e discurso nas organizações: construtos que se relacionam e se distinguem. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 32, n. 54, p. 211-238, jul./dez. 2010.

MARCOMIN, F. E. A sustentabilidade no ensino superior brasileiro: alguns elementos a partir da prática de educação ambiental na universidade.

**Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 2, p. 104-117, maio/ago. 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. 296 p.

MARINI, R. M.; SPELLER, P. La universidad brasileña. **Revista de la Educación Superior**, México, v. 6, n. 22, p. 1-15, apr./jun. 1977.

MARTINS FILHO, J. R. O movimento estudantil na conjuntura do golpe. In: TOLEDO, C. N. de (Org.). **1964: visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo**. 2. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 2014. p. 93-101.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1, 892 p.

MARX, K. **Contribuição a crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2003. 404 p.

MEDEIROS, L. F. R.; MACÊDO, K. B. Catador de material reciclável: uma profissão para além da sobrevivência? **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 62-71, maio/ago. 2006.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2007. p. 81-106.

MINTO, L. W. Governo Lula e "reforma universitária": presença e controle do capital no ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1246-1249, dez. 2008.

MISOCZKY, M. C.; BÖHM, S. Do desenvolvimento sustentável à economia verde: a constante e acelerada investida do capital sobre a natureza. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 546-568, set. 2012.

MODESTO, P. E. G. Reforma administrativa e marco legal das organizações sociais no Brasil: as dúvidas dos juristas sobre o modelo das organizações sociais. **Revista do Serviço Social**, Brasília, DF, v. 48, n. 2, p. 27-57, maio/ago. 1997.

MONTAÑO, C. E. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 8, p. 1-13, 2002.

MONTAÑO, C. E. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 288 p.

MOTTA, F. C. P.; VASCONCELOS, I. F. G. de. **Teoria geral da administração**. 3. ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 2006. 428 p.

MULLINS, G. R. Sustainability. **Annals of the New York Academy of Sciences**, New York, v. 969, n. 1, p. 1-3, 2002.

MUNCK, L.; SOUZA, R. B. de. O ecletismo do paradigma da sustentabilidade: construção e análise a partir dos estudos organizacionais. **Revista Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 13, n. 29, p. 202-242, jan./abr. 2011.

NASCIMENTO, E. P. D. Trajetória da sustentabilidade: do ambiental ao social, do social ao econômico. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 26, n. 74, p. 51-64, jan./abr. 2012.

ORLIKOWSKI, W. J.; YATES, J. Genre repertoire: the structuring of communicative practices in organizations. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 39, n. 4, p. 541-574, 1994.

ORTIZ, M. del C. J. El discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas. **Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología**, Maracaibo, v. 20, n. 2, p. 219-238, abr./jun. 2011.

PAULA, J. A. de. A longa servidão: a trajetória do capitalismo no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Adeus ao desenvolvimento**: a opção do governo Lula. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 17-35.

PAULANI, L. M. Acumulação sistêmica, poupança externa e rentismo: observações sobre o caso brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 27, n. 77, p. 237-264, 2013.

PAULANI, L. M. Modernity and capitalist progress in the periphery: the Brazilian case. **European Journal of Social Theory**, Thousand Oaks, v. 19, n. 2, p. 210-227, Apr. 2016.

PEDRO, E. R. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: \_\_\_\_\_. **Análise crítica do discurso**. Lisboa: Caminho, 1997. p. 19-46.

PEREIRA, E. da S. Organizações sociais, instituições federais de ensino superior e autonomia universitária. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, v. 48, n. 2, p. 58-79, maio/ago. 1997.

PINTO, M. B. A crise da acumulação de capital e o papel social da universidade brasileira. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, n. 39, p. 57-69, fev. 2007.

POULANTZAS, N. O Estado e as classes dominantes. In: \_\_\_\_\_. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 128-142.

RAMPAZO, A. V.; ICHIKAWA, E. Y.; CARRIERI, A. de P. A influência do “mundo dos negócios” na governança global. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 16, n. 40, p. 75-89, dez. 2014.

RATTNER, H. **Rumos do século XXI: a era das incertezas**. São Paulo: EDUSP, 2011. 392 p.

RAUEN, C. V. O novo marco legal da inovação no Brasil: o que muda na relação ICT-empresa? **Radar**, Brasília, DF, n. 43, p. 21-35, fev. 2016.

REIS, L. F. Dívida pública, política econômica e o financiamento das universidades federais nos governos Lula e Dilma (2003-2014). **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, n. 57, p. 16-35, jan. 2016.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. Ciência social crítica e análise de discurso crítica. In: \_\_\_\_\_. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 25-54.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 307 p.

RIBEIRO, M. das G. M. A reforma da universidade brasileira: novos discursos, velhas propostas. **Universidade e Sociedade**. Brasília, DF, n. 39, p. 71-80, fev. 2007.

RODRIGUES, A. C. **A Escola Superior de Agricultura de Lavras/ESAL e a Universidade Federal de Lavras/UFLA: a trajetória de uma transformação.** 2013. 187 p. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RODRIGUES, J. Frações burguesas em disputa e a educação superior no governo Lula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 120-136, jan./abr. 2007.

RODRIGUES, J. “Vamos ganhar dinheiro à beça”: farsa e tragédia na política do governo Lula para a educação superior. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, n. 45, p. 85-91, jan. 2010.

RODRIGUES, J.; REIS, R. R. A universidade vai ao shopping center. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-2, 2005.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, set. 2010.

ROMEIRO, A. R. Desenvolvimento sustentável: uma perspectiva econômico-ecológica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 26, n. 74, p. 65-92, dez. 2012.

ROSSI, M. P. da S. “Dedicado à glória de Deus e ao progresso humano”: a gênese protestante da Universidade Federal de Lavras - UFLA. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 46, p. 378-379, jun. 2010a.

ROSSI, M. P. da S. “Dedicado à glória de Deus e ao progresso humano”: a gênese protestante da Universidade Federal de Lavras - UFLA (Lavras, 1982-1938). 2010. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010b.

SAMPAIO JÚNIOR, P. de A. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 112, p. 672-688, dez. 2012.

SANTOS, B. de S. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: \_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 187-234.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 116 p.

SARTORE, M. D. S. A sociologia dos índices de sustentabilidade. **Tempo Social**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 169-187, nov. 2012.

SCHENINI, P. C.; NASCIMENTO, D. T. do. Gestão pública sustentável. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 4, n. 8, p. 1-18, jul./dez. 2002.

SEDLACEK, S. The role of universities in fostering sustainable development at the regional level. **Journal of Cleaner Production**, Amsterdam, v. 48, p. 74-84, June 2013.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, dez. 2008.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006.

SGUISSARDI, V. Universidades no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. 2. ed. Brasília, DF: INEP, 2011. p. 275-290.

SIEBIGER, R. H. O processo de Bolonha e os novos espaços transnacionais de educação superior latino-americanos. **Cadernos PROLAM/USP**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 119-135, 2010.

SILVA, F. L. e. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 295-304, ago. 2001.

SILVA, I. G. Os desafios da participação popular no contexto da “reforma” do Estado brasileiro. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 5, p. 35-45, jul./dez. 1998.

SILVA, M. R. da; PIRES, G. de L.; PEREIRA, R. S. “Educação na paulada”: corpos docentes “feridos” na luta por uma educação de qualidade na “Pátria Educadora”. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 6-10, maio 2015.

SILVA, S. S. da; REIS, R. P.; AMÂNCIO, R. Conceitos atribuídos à sustentabilidade em organizações de diferentes setores. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 16, n. 40, p. 90-103, dez. 2014.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; CATANI, A. M. A educação superior pública brasileira nas duas últimas décadas: expansão e mercantilização internacionalizada. In: SOUSA, J. V. de (Org.). **Educação superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 157-181.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SPEARS, E. Globalização e a mudança do papel da universidade federal brasileira: uma perspectiva da economia política. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 3-23, set. 2012.

SILVEIRA, V. O. da; PINTO, F. C. de S. Reflexões necessárias sobre o mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 38-47, jul. 2005.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Dilma sanciona lei que destina verba pública às instituições de direito privado**. 2013. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=6453>>. Acesso em: 28 set. 2016.

SOUZA, J. G. de. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação da PUCCAMP**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 42-58, ago. 1996.

SOUZA, M. R. de A.; MENEZES, M. Programa Universidade para Todos (PROUNI): quem ganha o quê, como e quando? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, p. 609-633, set. 2014.

SOUZA, P. R. de. Coordenação de um bacharelado interdisciplinar em implantação: breve relato de experiências. In: GAMBI, T.; CONSENTINO, D. do V.; GAYDECZKA, B. (Org.). **O desafio da interdisciplinaridade: reflexões sobre a experiência do bacharelado interdisciplinar em ciência e economia da UNIFAL-MG**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. p. 269-279.

SOUZA, W. V. L. de. **Participação social na elaboração de estratégias para reduzir o consumo e gastos da administração pública com energia elétrica**. 2015. 140 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública)- Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2015.

TAVARES DIAS, V.; WETZEL, U. Empreendedorismo como ideologia: análise do enfoque da revista Exame em dez anos de publicação (1990-99). **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 44, n. 1, p. 97-118, jan. 2010.

TEODÓSIO, A. D. S.; BARBIERI, J. C.; CSILLAG, J. M. Sustentabilidade e competitividade: novas fronteiras a partir da gestão ambiental. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 37-49, jan./jun. 2006.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 432 p.

TOKARNIA, M. **Portaria do MEC determina economia de recursos públicos a órgãos vinculados**. Brasília, DF: Agência Brasil, 2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-04/portaria-do-mec-determina-economia-de-recursos-publicos-orgaos-vinculados>>. Acesso em: 22 fev. 2015.

TOLEDO, C. N. de. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 13-28, 2004.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 122-133, dez. 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **História**. Disponível em: <<http://www.ufla.br/portal/institucional/sobre/historia/>>. Acesso em: 6 nov. 2015a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Projeto Eco Universidade: conheça o projeto**. Lavras, 2013. Disponível em: <<http://ufla.br/ecouniversidade/?p=90#more-90>>. Acesso em: 6 nov. 2015c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **A universidade centenária**. Disponível em: <<http://www.ufla.br/portal/institucional/sobre/a-universidade-centenaria/>>. Acesso em: 6 nov. 2015b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Pró-Reitoria de Pós-Graduação. **História da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFLA**. Disponível em: <<http://www.prpg.ufla.br/prpg2010/a-pro-reitoria/historia/>>. Acesso em: 30 nov. 2016.



UNIVERSO ONLINE. **Após quatro meses, professores de universidades federais encerram greve.** 2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/09/16/professores-de-federais-encerram-greve.htm>>. Acesso em: 28 set. 2016.

VAISMAN, E. Marx e a filosofia: elementos para a discussão ainda necessária. **Nova Economia**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 327-321, 2006.

VEIGA, J. E. D. O âmago da sustentabilidade. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 28, n. 82, p. 7-23, out./dez. 2014.

VIZEU, F.; MENEGUETTI, F. K.; SEIFERT, R. E. Por uma crítica ao conceito de desenvolvimento sustentável. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 569-583, set. 2012.

VOLPATO, G. A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 92, n. 232, p. 678-701, 2011.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. 83 p.

WEBER, M. **A ética protestante e o "espírito" do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 335 p.

YATES, J.; ORLIKOWSKI, W. Genre Systems: structuring interaction through communicative norms. **Journal of Business Communication**, Thousand Oaks, v. 39, n. 1, p. 13-35, Jan. 2002.