UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LILIAN PEREIRA PALÁCIO

**O discurso da reforma e seus efeitos no ensino superior:
a estruturação curricular em cursos de Letras**

São Paulo

2015

LILIAN PEREIRA PALÁCIO

**O discurso da reforma e seus efeitos no ensino superior:
a estruturação curricular em cursos de Letras**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Doutora em Educação

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Orientador: Prof. Dr. Émerson de Pietri.

Versão Corrigida

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTETRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

378.2 Palácio, Lilian Pereira

P153d O discurso da reforma e seus efeitos no ensino superior: a estruturação curricular em cursos de Letras / Lilian Pereira Palácio; orientação Émerson de Pietri. São Paulo: s.n., 2015.
137 p; tabs.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Reforma do Ensino Superior 2. Currículo do Ensino Superior
3. Análise do Discurso 4. Ensino Superior I. Pietri, Émerson, orient.

PALÁCIO, Lilian Pereira. O Discurso da reforma e seus efeitos no ensino superior: a estruturação curricular em cursos de Letras. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação.
Aprovada em: 14/09/2015

Banca examinadora

Prof. Dr. Émerson de Pietri (Orientador)

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro

Departamento de Letras, da Universidade Federal do Pará

Assinatura: _____

Prof. Dr. Eudenio Bezerra da Silva

Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu, da Universidade Estadual do Ceará

Assinatura: _____

Suplentes

Profa. Dra. Idméa Semeghini-Siqueira

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Daniela Aparecida Eufrásio

Departamento de Letras, da Universidade Federal de Alenas

Assinatura: _____

Prof. Dr. Nabupolasar Alves Feitosa

Faculdade de Educação Ciências e Letras de Iguatu, da Universidade Estadual do Ceará

Assinatura: _____

Aos meus pais.

A minha irmã Maria Isabel.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Êmerson de Pietri, pelas orientações precisas, pelo modo que me ensinou a pesquisar e, sobretudo, pela sua generosidade em acreditar em mim.

À professora Nilsa Ribeiro e ao professor Valdir Barzotto, pela leitura cuidadosa e sugestões pertinentes, à época da qualificação.

A Priscila Santos, pelas indagações e sugestões de reescrita.

Aos colegas do grupo de estudos, Mariana, Marilene, Sérgio, Rita, Dayse, Cris, Diogo e Priscila, pela oportunidade de trocar experiências e construir conhecimentos.

Aos amigos Eudenio, Nabupolasar e Jacqueline, pelo incentivo e pelas interlocuções na realização desse trabalho.

A Marília, Emanuelle e Rizelma, por serem amigas, irmãs, mães, na inconstância da vida em São Paulo.

A Alcione, Diego, Igor e Renata, pelo carinho, apoio e cuidado para comigo.

A Rosa e Antonio Palácio de Moraes, por sempre me acolherem como filha.

Aos meus pais e irmãos, por estarem ao meu lado em todos os momentos.

Aos meus colegas da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação da FEUSP.

À Universidade Estadual do Ceará, pela minha liberação para fazer esse curso de doutoramento.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz, o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa: mas vai dar na outra banda é um ponto muito mais embaixo, bem diverso do que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?

Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas

RESUMO

PALÁCIO, Lílian Pereira. **O discurso da reforma e seus efeitos no ensino superior: a estruturação curricular em cursos de Letras**. 2015. 137f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Esta pesquisa realizou-se com o objetivo de mostrar a existência de um discurso, denominado, aqui, de *discurso da reforma*, que funciona de acordo com determinadas regularidades e cujos efeitos se mostram no processo de tensionamento que há entre os discursos pedagógico e científico, sendo que o primeiro se relacionaria mais diretamente à formação para atender ao mercado de trabalho, enquanto que o segundo estaria mais ligado à formação para a produção de conhecimentos científicos. Entretanto, tais discursos relacionam-se de diversos modos, se integram, se excluem, se aproximam, se distanciam, conforme as diferentes configurações históricas nas quais estão inseridos. Dessa tensão resultam: i) o que se entende por universidade, hoje, que responde à concepção de universidade moderna, traduzida pela indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, e ii) o que se entende por ensino superior, que prepara para atender ao mercado e que, também, pode se filiar a uma concepção mercadológica. Para tanto, procurou-se descrever como se constitui o *discurso da reforma* nos contextos histórico, político, econômico, social e ideológico. Procurou-se ainda aproximar grandes linhas teóricas que pudessem referenciar a caracterização do *discurso da reforma*, estabelecendo paralelos entre modelos de universidade, teorias de currículo e concepções de linguagem, a fim de observar de que modo determinado modelo de universidade se relaciona a uma teoria de currículo e a uma concepção de linguagem. Ademais, neste trabalho, observou-se o funcionamento do *discurso da reforma* com base na análise de Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de cursos de Letras de duas universidades: uma pública e outra privada. O objetivo foi verificar de que modo o *discurso da reforma* se materializa em documentos normatizadores de formação acadêmica. Com a análise, evidenciou-se que o *discurso da reforma* produziu efeitos diversos para a construção de uma concepção moderna de universidade e para a eclosão de uma universidade prestadora de serviços. Nas duas universidades, produziu-se tensão, concorrência e contraposições nas quais se sustenta a instituição universitária. Tem-se, assim, uma configuração em que o Estado atual responde ao público e ao privado de modo produtivo, numa formação discursiva em que se controlam instituições diversas com o uso das mesmas regras discursivas.

Palavras-Chave: Discurso. Currículo. Reforma. Ensino superior.

ABSTRACT

PALÁCIO, LÍlian Pereira. **The *reform discourse* and its effects on higher education: the curriculum structure in courses of Letters**. 2015. 137. Ph.D. degree. Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2015.

This research was conducted with the aim of showing the existence of a discourse, called here *reform discourse*, which operates according to certain regularities and whose effects are shown in the tensioning process which exist among the pedagogical and scientific discourses. The first would relate more directly to training to meet the labor market needs, while the latter would relate more directly to training for the production of scientific knowledge. However, such discourses are related in various ways – they integrated themselves, exclude themselves, get closer, or move away, according to the historical configuration in which they are inserted. Out of this tension come the following results: i) what is meant by university today that responds to the conception of modern university, translated by the permanent integration between research, teaching and extension, and ii) what is meant by higher education that prepares to serve the market, which is affiliated to a marketing concept. For the purpose of answering these questions, one tried to describe how is constituted the *reform discourse* in historical, political, economic, social and ideological contexts. It was also sought to highlight broad theoretical lines that could be a reference for the characterization of the reform discourse, establishing parallels between University models, curriculum theories and concepts of language, in order to observe how a certain university model relates to a curriculum theory and to a conception of language. Moreover, in this study, it was possible to observe the functioning of the *reform discourse* based on an analysis of Pedagogical Political Projects (PPP) of courses of Letters in two universities: one public and another private. The goal was to determine how the reform discourse is embodied in regulatory documents of academic formation activities. From this analysis, it became clear that the *reform discourse* has produced several effects for the construction of a modern conception of university, and for the outbreak of a service provider university. At both universities, one produced tension, competition, contrasts, on which the university is sustained. There is, thus, a configuration in which the State nowadays responds to the public and the private productively in a discursive formation in which various institutions are controlled by using the same discursive rules.

Keywords: Discourse. Curriculum. Reform. Higher education.

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
AD – Análise do Discurso
AI – Ato Institucional
AIE – Aparelhos ideológicos de Estado
BID – Banco Interamericano de desenvolvimento
BNH – Banco Nacional de Habitação
CES – Câmara de Ensino Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CIA – Agência Central de Inteligência
CNE – Conselho Nacional de Educação
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
ESG – Escola Superior de Guerra
FD – Formação Discursiva
FECLI – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu
FMI – Fundo Monetário Internacional
GT – Grupo de Trabalho
IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PAEG – Programa de Ação Automática do Governo
PIB – Produto Interno Bruto
PPPs – Projetos Políticos Pedagógicos
PROCAD – Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UB – Universidade do Brasil
UB – Universidade do Brasil
UDF – Universidade do Distrito Federal
UECE – Universidade Estadual do Ceará

UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UNB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Aproximação entre concepções de universidade, de currículo e de linguagem	62
Quadro 2 -	Cursos de ensino superior criados no período monárquico.....	65
Quadro 3 -	Síntese das principais reformas que envolvem o ensino superior no Brasil, do período monárquico à era FHC.....	103
Quadro 4 -	Competências e habilidades do graduado em letras conforme pp1 e diretrizes curriculares dos cursos de Letras.....	110
Quadro 5 -	Matérias de formação teórica e profissional, conforme eixos pedagógicos.....	112
Quadro 6 -	Ementas das disciplinas da área de linguagem, do curso de Letras de uma universidade pública.....	113
Quadro 7 -	Competências e habilidades do graduado em Letras, conforme PP2 e diretrizes curriculares dos cursos de Letras.....	116
Quadro 8 -	Grade curricular do curso de Letras de uma universidade privada.....	119
Quadro 9 -	Ementas das disciplinas da área de linguagem, do curso de Letras de uma universidade privada.....	121
Quadro 10 -	Competências e habilidades do graduado em Letras conforme PP1 e PP2.....	124

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Objetivos e pergunta da pesquisa.....	17
1.2 Organização da tese.....	18
 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS.....	20
2.1 Michel Pêcheux e Michel Foucault: entrelaçamentos de conceitos.....	21
2.2 Ideologia: fronteira de sentidos.....	27
2.3 A prevalência do interdiscurso.....	32
2.3.1 Polêmica como interincompreensão.....	35
2.4 O <i>corpus</i>	35
 3 APROXIMAÇÃO ENTRE CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE, DE CURRÍCULO E DE LINGUAGEM.....	37
3.1 Modelos de universidade.....	38
3.2 Teorias de currículo.....	44
3.3 Concepções de linguagem.....	50
3.3.1 O caráter normativo de uma tradição gramatical.....	50
3.3.2 Os princípios da lingüística do século XX.....	53
3.3.3 Retomando os princípios clássicos.....	55
3.3.4 A perspectiva bakhtiniana.....	58
 4 CARACTERIZAÇÃO DO DISCURSO DA REFORMA.....	64
4.1 Brasil colônia e monárquico.....	64
4.2 A primeira República.....	67
4.3 O Estado getulista.....	71
4.4 A experiência democrática.....	78
4.5 O regime militar.....	86
4.6 O período democrático.....	95

5 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS.....	106
5.1 Projeto Político Pedagógico do curso de Letras de uma universidade pública.....	107
5.1.1 Estruturação curricular.....	112
5.2 Projeto Político Pedagógico do curso de Letras de uma universidade privada.....	117
5.2.1 Estruturação curricular.....	119
5.3 PP1 e PP2: uma aproximação.....	123
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 127
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 130

1 INTRODUÇÃO

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra, montão. (Guimarães Rosa)

Nosso interesse pelos estudos sobre currículo começou quando participamos da reelaboração do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 2005. Nessa prática, muitos obstáculos e reflexões foram surgindo, especificamente no entendimento das leis que regulamentam o ensino superior, nas concepções de currículo que fundamentam o Projeto Político Pedagógico e nas perspectivas de linguagem que orientam o currículo de Letras.

Aos poucos, fomos adentrando esse terreno e percebemos a fertilidade na produção de leis e documentos sobre o ensino superior, principalmente a partir da década de 1990. Para compreender essas leis e documentos, tivemos que mergulhar em outras leis e documentos publicados anteriormente, que também tratam de ensino superior no Brasil, e contextualizá-los em seus momentos históricos, econômicos, políticos e sociais. Nesse processo de contextualização, evidenciou-se a existência de um discurso cujo funcionamento se dá de acordo com determinadas regularidades e cujos efeitos se mostram no processo de tensão entre os discursos pedagógico e científico – *discurso da reforma* – objeto de estudo desta pesquisa.

Observando-se em que bases esse tensionamento era constituído, foi possível constatar que a universidade, desde a sua criação no Brasil, é concebida como tendo uma dupla função (ou uma função dual): a que forma para atender as demandas do mercado de trabalho e a que desenvolve ciência e produz conhecimento, concepções que se relacionam de diversos modos – se integram, se excluem, se aproximam, se distanciam – enfim, relacionam-se complexamente. Dessa tensão, que se produz historicamente, resulta o que se entende por universidade hoje: a que responde à concepção de universidade moderna, traduzida pela indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão e a que se alinha à concepção de universidade operacional, limitada pela prestação serviços.

No Brasil, a universidade como campo somente de transmissão de conhecimento tem origem no período monárquico com os cursos universitários isolados, que tinham o objetivo

de formar profissionais especializados para atender ao Estado. Essa dependência é um mecanismo de uma política instaurada por Portugal ainda no Brasil colonialista.

Após a proclamação da República, mais especificamente a partir dos anos de 1930 do século XX, surge um discurso em prol da modernização do país e o ensino superior passa a ser essencial neste discurso. Em outras palavras, o Estado integra-se ao *sistema capitalista*, no qual tudo, ou quase tudo, é transformado em força produtiva, destacando-se o papel econômico da educação no Brasil, especificamente do ensino superior. Esse discurso de modernização do país sustenta ainda mais o ensino superior que prepara mão de obra para atender ao mercado e, com a globalização e a política neoliberal, esse ensino como instrumentalização, que se filia a uma concepção mercadológica, vem se consolidando na tentativa de desconstruir o sentido de universidade como campo de conhecimento, pesquisa, ensino e formação.

Não obstante, aqueles que defendem a universidade como produtora de conhecimentos, no Brasil, lutam para a sua afirmação no meio social. São lutas sociais e políticas, que também se originam com os primeiros cursos superiores instalados no país, que vêm garantindo a educação como direito e a universidade como uma instituição social. Por meio dessas lutas, a universidade como instituição social conquistou sua autonomia perante a Igreja e o Estado, legitimando o conhecimento por ela produzido e transmitido.

Diante desse cenário, a estratégia do Estado é usar de suas atribuições legais e instituir leis que reformam o ensino superior, com a finalidade de ir ajustando tal ensino aos interesses políticos e econômicos do país.

A propósito, a palavra reforma vem do Latim *reform-are* significa devolver à primeira forma, refazer, reestabelecer, reformar. Nesse sentido, a temática da reforma é uma constante na história das políticas sociais brasileiras. Na educação, mais especificamente no ensino superior, reformar é um termo posto, pois tem como finalidade o controle social, político e econômico do país.

Diante disso, entendemos que tratar de ensino superior implica, necessariamente, discutir as reformas pelas quais passaram tal ensino. Assim, propomos o presente estudo com o intuito de observar se há alguma regularidade que ordena os discursos sobre essas reformas. Como se constitui o *discurso da reforma*? Como seus efeitos são produzidos? De que maneira tais efeitos se relacionam?

É imperativo afirmar que a relação entre modelos de universidade e teorias de currículo são fundamentais para entender o funcionamento do *discurso da reforma*, uma vez que essas concepções produzem efeitos nos modos de organização dos currículos dos cursos de ensino superior. Assim sendo, entendemos que essas discussões incorrem diretamente no processo de elaboração e reforma dos currículos dos cursos de Letras, podendo ser observadas nos Projetos Políticos Pedagógicos dos referidos cursos. Nesse caso, as concepções de linguagem, como objeto de conhecimento primeiro de um curso de Letras, também são fundamentais para a estruturação curricular do referido curso.

Diante disso, o *corpus* desta pesquisa é composto por Projetos Políticos Pedagógicos de dois cursos de Letras que oferecem Licenciaturas. A escolha do *corpus* se justifica pelo interesse relatado no início dessa Introdução e porque este trabalho se filia a dois Projetos de Pesquisas. O primeiro deles, *Disciplinas da Licenciatura voltadas para o ensino de Língua Portuguesa (PROCAD/CAPES)*¹, tem como objetivo compreender algumas das representações sobre o que seja a formação do professor de Língua Portuguesa e sobre seu ensino-aprendizagem hoje. Essa pesquisa vem sendo desenvolvidas desde 2009 por um grupo de pesquisadores da USP, UFMA e UERN. O segundo projeto, *A constituição da língua portuguesa em objeto de pesquisa e de ensino no Brasil: a interface entre os estudos linguísticos e as propostas curriculares para o ensino de língua materna*², tem como objetivo investigar as relações estabelecidas entre instâncias acadêmicas responsáveis pelo trabalho de produção de conhecimentos sobre linguagem e aquelas que se responsabilizam pela apropriação e circulação desses conhecimentos com objetivos pedagógicos, como órgãos oficiais responsáveis pelo ensino, instituições responsáveis pela formação de professores, ou ainda, autores e editores de material didático.

Este trabalho é de cunho qualitativo, com base em pesquisas bibliográfica e documental, uma vez que elas ampliam o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural³.

¹ Coordenado pela professora Maria Núbia B. Bonfim da UFMA.

² Coordenado pelo professor Émerson de Pietri da USP.

³ Conforme Cellard (2008, p. 295), [...] “o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente”.

1.1 Objetivos e pergunta de pesquisa

Nesta pesquisa, pretendemos responder à tese de que há um discurso, denominado de *discurso da reforma*, que funciona de acordo com determinadas regularidades e cujos efeitos se mostram no processo de tensionamento existente entre os discursos pedagógico e científico, mas que se relacionam de diversos modos – se integram, se excluem, se aproximam, se distanciam – uma vez que essa relação é condicionada historicamente.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é caracterizar o *discurso da reforma*, considerada a tensão que se estabelece na relação entre os discursos pedagógico e científico, sendo que um se relacionaria mais diretamente à formação para atender ao mercado de trabalho, enquanto o outro se relacionaria mais diretamente à formação para a produção de conhecimentos científicos.

Para tanto, os objetivos específicos são:

1. Observar relações entre concepções de Universidade, de currículo e de linguagem, a fim de subsidiar o trabalho de caracterização do discurso da reforma, no que se refere à constituição de cursos de Letras. Para isso, procuramos:

- 1.1. Estabelecer paralelos a fim de observar de que modo determinada concepção de universidade se relaciona a uma concepção de currículo e a uma concepção de linguagem, evidenciando grandes linhas que possam referenciar a caracterização do *discurso da reforma*.

2. Descrever como se constitui o *discurso da reforma* nos contextos histórico, político, econômico, social e ideológico.

3. Observar o funcionamento do *discurso da reforma*, com base na análise de Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de cursos de Letras de duas universidades: uma pública e outra privada. E, ainda, como desdobramento deste item, pretendemos:

- 3.1. Observar de que modo o *discurso da reforma* se materializa em documentos normatizadores de ações de formação acadêmica, de modo a se conhecer que efeitos as regras discursivas historicamente constituídas nesse discurso produzem sobre as projeções do que deva vir a ser o licenciado em Letras.

1.2 Organização da tese

Este trabalho contém, para além desta Introdução, mais quatro capítulos. No capítulo 2, serão descritos os Pressupostos Teóricos e Metodológicos com base na Análise do Discurso de tendência francesa. No interior desse quadro teórico, destacam-se os conceitos de *formação discursiva*, *formação ideológica* e *memória* elaborados por Michel Pêcheux, além do conceito de ideologia formalizado por Orlandi. Tais conceitos sustentam a tese de que o *discurso da reforma* se constitui de fato como um discurso, ou seja, o tempo passa, as condições históricas se alteram, as bases econômicas se transformam e o discurso se reproduz com base em suas regras, alterando-se em partes para atender às condições de funcionamento, sem deixar de ser discurso em questão, por um lado, nem desaparecer, por outro. Descreve-se, ainda, a noção de interdiscurso, proposta por Maingueneau, para a análise do *corpus*. Isso se deve ao fato de tal noção ser mais operacional e produtiva, como afirma Possenti (2003).

O capítulo 3 será constituído por uma discussão sobre a aproximação entre as concepções de universidade, de currículo e de linguagem. Para isso, são descritos: 1) os Modelos de Universidade; 2) as Teorias de Currículo e 3) as Perspectivas de Linguagem. O objetivo é especificar grandes linhas que possam referenciar o *discurso da reforma*.

No capítulo 4, por sua vez, tratar-se-á da caracterização do *discurso da reforma*. Nesse sentido, é traçada uma trajetória histórica considerando a contextualização socioeconômica e ideológica que afetou as políticas públicas de Governo para o ensino universitário. Nessa contextualização, evidencia-se a tensão na relação entre os discursos pedagógico e científico, sendo que um se relacionaria mais diretamente à formação para atender ao mercado de trabalho, enquanto o outro se relacionaria mais diretamente à formação para a produção de conhecimentos científicos.

No capítulo 5, proceder-se-á a análise do *corpus*, a partir da qual pretendemos observar: a) de que modo o *discurso da reforma* se materializa em documentos normatizadores de ações de formação acadêmica; b) o funcionamento do *discurso da reforma* com base na análise de Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de cursos de Letras de duas universidades: uma pública e outra privada; e c) quais concepções de universidade, de currículo e de linguagem orientam os cursos de Letras projetados e as relações estabelecidas entre tais concepções.

Por fim, serão expostas as Considerações Finais, nas quais serão retomadas as propostas de trabalho e apresentadas algumas reflexões sobre a tese.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Neste capítulo, abordamos a Análise do Discurso (AD) de tendência francesa como teoria metodológica. Essa opção justifica-se pelo fato de a AD considerar a linguagem como fato e não como dado. Ao considerar a linguagem como fato, a língua é entendida “como a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto partes de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (ORLANDI 2001, p.16). Essa complexidade traz para a AD conhecimentos de outras áreas das ciências de formações sociais, sem prescindir o linguístico, ou seja, o que se entende por linguístico, por político e por histórico para conceber a linguagem como fato, linguagem que se materializa simultaneamente de forma linguística e histórica. Na Análise do Discurso, o campo da história é apreendido nos termos das relações de força e de dominação ideológica (GADET, 2010).

Ao considerar a linguagem como fato, a AD rompe com análises estruturais e propõe uma metodologia que seja construída pelo próprio analista, levando-o a colocar questões que devem ser confrontadas com os dados. Essa proposta de análise leva também o analista a compreender o processo de produção de sentidos, ou seja, como se configura o funcionamento do discurso disposto à análise, considerando a posição na qual os sentidos se produzem. A AD não se limita a analisar o *corpus* em si, mas busca inseri-lo em um contexto, ao levar em conta os aspectos histórico e social daquele que enuncia. Conforme Orlandi (2001, p.16), na AD se considera, pois, “os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer”.

Nessa perspectiva, a AD não trabalha a *língua* como dispositivo fechado em si próprio como faz a Linguística, mas com o *discurso* que é um dispositivo histórico-social e toma o linguístico como base. Por essa razão, a nossa ancoragem teórica na Análise do Discurso de linha francesa se faz em função de o *discurso da reforma* produzir sentidos na constituição discursiva quando sistematizado pelo tecido histórico e social que o constitui.

Buscando entender como se dá o funcionamento do *discurso da reforma*, o fato ou acontecimento histórico é fundamental, pois é na história que as práticas se organizam como relações de poder e de sentido. Apreender a historicidade é estabelecer uma relação interna de embate de sentidos. Orlandi (2008) acrescenta que:

A relação com a história é dupla: o discurso é histórico porque se produz em condições determinadas e projeta-se no “futuro”, mas também é histórico porque cria tradição, passado, e influencia novos acontecimentos. Atua sobre a linguagem e opera no plano da ideologia, que não é assim mera percepção do mundo ou representação do real. (p.42)⁴

Levando em conta que a História apresenta essa dupla relação, a AD se coloca com a finalidade de explicar o funcionamento do discurso em suas conjunturas históricas, atravessado pela ideologia. Para tanto, lançamos mão da Análise do Discurso proposta por Michel Pêcheux, pois este teoriza que a forma material do discurso é ao mesmo tempo linguístico-ideológico e enraizada na História para produzir sentido. Pêcheux, na sua teoria, estabeleceu diálogos com outros pensadores, como Saussure, Michel Foucault, Althusser. Mas, segundo Gregolin (2006), os diálogos entre Pêcheux e Foucault propuseram “um novo olhar para o sentido, o sujeito e a História” (p.13).

Vamos, então, ao entrelaçamento de conceitos desses dois pensadores.

2.1 Michel Pêcheux e Michel Foucault: entrelaçamento de conceitos

Maria do Rosário Gregolin, em seu livro *Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos & duelos*, traça um percurso entre esses dois filósofos, numa perspectiva epistemológica de conceitos que, apesar de distintos, se entrecruzam e servem como base para a AD. Esse percurso começa nos anos de 1960 e se estende até os anos de 1980, quando ambos falecem.

Foi na efervescência intelectual e política pela qual passava a França nos anos 60, do século passado, que a obra de Michel Pêcheux se desenvolveu. Na busca de uma construção teórica e metodológica para a AD, Pêcheux dialoga, de forma tensa, com a Linguística de Saussure, com o Materialismo Histórico de Marx, por meio da releitura de Althusser e com a Psicanálise de Freud, revisitado por Lacan.

No entanto, devido às bases epistemológicas que constituem o campo teórico da AD, muitos embates, reconstruções, retificações, refacções foram feitas por Michel Pêcheux, trazendo reflexões sobre como se dá a articulação entre o discurso, a língua, o sujeito e a História. Essas reflexões estão presentes no que Pêcheux chamou de *A análise de discurso: três épocas* (1983).

⁴ Grifos de Orlandi.

A “primeira época”, assim denominada por Pêcheux e batizada por Maltidier (1990) como *a aventura teórica*, tem início com a publicação do livro *Analyse Automatique du Discours*, em 1969. O autor tenta construir pressupostos teórico-metodológicos de análise para AD, propondo “a busca de um dispositivo de análise do processo discursivo; a busca dos vestígios – da história e da memória – no discurso, e a consequente inter-relação entre a ordem da língua, a ordem da história e a ordem do discurso” (GREGOLIN, 2003, p.8). A partir da releitura que ele faz de Saussure, desloca o objeto da Linguística – *a langue* – para constituir “a base invariante sobre a qual se desdobra uma multiplicidade heterogênea de processos discursivos” (PÊCHEUX, 2010, p. 307) – o discurso – o qual compreende o sujeito e a História.

Nesse sentido, os sujeitos são *assujeitados*, pois “(...) acreditam que “utilizam” seus discursos quando na verdade são seus “servos” assujeitados, seus “suportes” (PÊCHEUX, 2010, p. 307). Essa concepção de sujeito vem das teses de Althusser sobre *Os aparelhos ideológicos* que propõe um sujeito atravessado pela ideologia e pelo inconsciente. O sentido, na verdade, é um *já-lá, um dito antes em outro lugar, o pré-construído*. Em relação à metodologia, Pêcheux propõe a “análise automática”, derivada do estruturalismo harrisiano⁵ com o propósito de “reunir um conjunto de traços discursivos empíricos” para determinar a base dos enunciados produzidos pela “máquina discursiva”⁶.

A “segunda época” é chamada por Pêcheux de *o primado do Mesmo sobre o Outro* e por Maltidier (1990) de *a época dos Tateamentos*. Gregolin (2006, p. 62) resume essa época como um movimento que se inicia “em direção à heterogeneidade, ao Outro, à problematização metodológica”. Pêcheux toma emprestada a noção de *formação discursiva* de Foucault e apresenta “um quadro epistemológico geral” da análise do discurso, explicitando a vinculação com Saussure, Marx e Freud. Nesse sentido, Pêcheux “refina a análise das relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito, formulando sua teoria dos “dois esquecimentos”: sob a ação da interpelação ideológica, o sujeito pensa que é a *fonte do dizer*, pois este se apresenta como *evidência*”⁷. (GREGOLIN, 2006, p.62).

A “terceira época”, Pêcheux (2010) considera como *A emergência de novos procedimentos da AD, através da desconstrução das maquinarias discursivas: AD-3* e propõe

⁵ Conforme Gregolin (2006), esse método não foi transplantado para o Brasil. A “análise automática” proposta por Pêcheux consiste nas relações transfrásticas, acrescentando as questões semânticas e histórico-social.

⁶ Pêcheux (2010) refere-se à “máquina discursiva”, citando o exemplo de que pode ser um mito, uma ideologia, uma espíteme. (p.308).

⁷ Grifos de Gregolin .

“indicar algumas direções referíveis em um trabalho de interrogação-negação-desconstrução das noções postas em jogo na AD, mostrarem alguns fragmentos de construções novas” (p.311). Para a constituição desta “época”, o filósofo publica, em 1975, o livro *Les Vérités de la Palice*⁸, no qual apresenta uma *teoria materialista do discurso*. Pêcheux argumenta que os processos discursivos se desenvolvem na base linguística, porém, simultaneamente, todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classe.

Para Gregolin (2006, p. 63), o filósofo reafirma suas bases althusserianas, “retoma a tese da interpelação ideológica, acentuando, mais claramente, o caráter *contraditório*, *desigual* do assujeitamento e o fato de que os aparelhos ideológicos não se reproduzem, mas também **transformam** as relações de produção”⁹.

Essa “terceira época” é denominada por Malidier (1990) de *desconstrução dirigida* e, segundo Gregolin, essa “época” é marcada temporalmente nos anos de 1980 a 1983, quando acontece uma crise irreversível das políticas de esquerda da França. A autora afirma ainda que

Pêcheux afasta-se de posições dogmáticas sustentadas anteriormente a partir de sua vinculação com o Partido Comunista. É o momento do encontro com a “Nova História”, de aproximação com as teses foucaultianas, em que Pêcheux critica duramente a política e as posições derivadas da luta na teoria e, assim, abre várias problemáticas sobre o discurso, a interpretação, a estrutura e o acontecimento. (p.64).

Esse encontro com as teorias foucaultianas se materializa no conceito de formação discursiva (FD). Tal conceito é essencial na construção teórica da Análise do Discurso. Gregolin (2005) afirma que a aproximação entre Pêcheux e Foucault a partir das transformações do conceito de FD ocorre rumo à ideia de *heterogeneidade*. Essas transformações estão presentes em vários trabalhos de Pêcheux, especialmente naqueles publicados a partir de 1980, uma vez que “produz deslocamentos e abre várias perspectivas para rediscussão: as redes de memória, os trajetos sociais dos sentidos, as materialidades discursivas, enfim, a articulação entre FD, memória e história”. (GREGOLIN, 2005).

Michel Foucault, em seu livro *A Arqueologia do Saber*, publicado em 1969, também faz várias reflexões sobre os seus trabalhos anteriores e sistematiza uma sequência de

⁸ Trad. Bras. De Eni Orlandi. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

⁹ Grifos de Gregolin.

conceitos que são essenciais para a teoria do discurso. Ao formular o conceito de FD, Foucault se afasta de noções como continuidade, linearidade, causalidade e soberania do sujeito que são utilizadas pela História tradicional, e toma para si os conceitos da ‘nova História’ como descontinuidade, ruptura, limiar, limite, série, transformação. Nesse entendimento, Foucault (1986) descreve formação discursiva como

[o] que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*¹⁰. (p. 43)

O conceito de FD como dispersão e regularidade entre certo número de enunciados, leva-nos ao conceito de enunciado elaborado por Foucault:

(...) uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano; modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível. (Foucault, 1986, p.123-124).

E por fim, Foucault (1986, p. 135) define discurso como “um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva”.

Todos esses conceitos são fundamentais para o entendimento das regras que determinam uma formação discursiva, pois estas se apresentam na relação entre os objetos, as modalidades de enunciação, conceitos, estratégias. Esses elementos são condições de existência de uma FD em sua particularidade, possibilitando a passagem da dispersão para a regularidade. Foucault institui a História como o campo no qual as formações discursivas se constituem, pois nelas estão o discurso, o sujeito e o sentido.

Partindo dessa trama de conceitos, Pêcheux, nas refacções sobre a definição de FD, trabalha de forma sutil a regularidade e a instabilidade dos sentidos dos discursos, ou seja, elucida a articulação entre sistematicidade e dispersão. Antes, porém, é necessário entender o percurso de reformulações pelo qual passou o conceito de FD, elaborado por Pêcheux.

Na fase inicial da AD, Pêcheux propõe que o discurso é a materialidade da ideologia, “na medida em que estabelece relações entre as Formações Ideológicas e sua existência

¹⁰ Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault detalha cada elemento que compõe o conceito de formação discursiva.

material nas Formações Discursivas” (GREGOLIN, 2005). O conceito de Formação Ideológica, nessa fase, para Pêcheux é um “conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais, nem universais e que se referem mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras”. (HAROCHE, HENRY, PÊCHEUX, 1971, p.102-103). Nesse entendimento, o discurso deve ser concebido como

um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica. Dito de outro modo, a *espécie* discursiva pertence, assim pensamos, ao *gênero* ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas que acabamos de falar “comportam necessariamente”, como um dos seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. (Pêcheux e Fuchs, [1975], 2010, p. 163-164).¹¹

Diante dessa concepção, assim como os comportamentos e as representações fazem parte da formação ideológica e são exteriores ao indivíduo, os sentidos também são exteriores aos falantes, pois pertencem a uma formação discursiva que funciona a partir de uma formação ideológica. O sentido é, pois, relacionado a um exterior ideológico.

Em *Semântica e discurso* é apresentada a reformulação do conceito de FD e, como já foi citado, Pêcheux (2009) propõe uma *teoria materialista do discurso*. O autor destaca que os processos discursivos se desenvolvem sobre uma base linguística, mas ao tempo todo “processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classe (p.82) fundada pela *contradição*. O desenvolvimento em torno de uma teoria marcada pelo caráter contraditório e desigual leva Pêcheux a retomar o conceito de FD formulado na fase inicial e acrescentar a discussão sobre a *materialidade do interdiscurso*, isto é, “Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’¹² das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas”. (PÊCHEUX, 2009, p.148-149).

¹¹ Grifos dos autores.

¹² Segundo Gregolin (2005), esse conceito é desenvolvido por Althusser em sua leitura de Marx em vários de seus livros e explicitada, em 1975, em seu texto da *Defesa da tese de Amiens*: “ (...) defendi que Marx tinha uma ideia distinta de Hegel sobre a natureza de uma formação social; e pensei poder manifestar essa diferença dizendo: Hegel pensa uma sociedade como uma *totalidade*, enquanto Marx a pensa como um *todo* complexo, estruturado e com uma dominante (...) para marcar que na concepção marxista numa formação social tudo se relaciona, a independência de um elemento não é mais do que a forma da sua dependência, e o jogo das diferenças é regulado pela unidade de uma determinação em última instância: o todo marxista é complexo e desigual”.

Pêcheux (2009, p. 149) propõe chamar de interdiscurso o “todo complexo com dominante”, ou seja, é o que ‘fala antes’ dominado pelo complexo das formações ideológicas.

Para Courtine (1981), a FD é uma fronteira que se desloca e todo movimento feito é impulsionado pela memória discursiva. Conforme o autor, essa noção está subjacente às análises de Foucault em *Arqueologia do saber*. O que deve ser acrescentado à noção de FD é a questão da *memória* que pode produzir a lembrança ou o esquecimento, a reiteração ou o silenciamento de enunciados. Segundo Gregolin (2005), Courtine exerce um papel fundamental no conceito de FD reelaborado por Pêcheux, “na medida em que ele estimula a interlocução entre a obra de Pêcheux e as proposta de Foucault”.

Ao definir FD como aquilo que, em dada formação ideológica, determina em um acontecimento o que pode e deve ser dito, Pêcheux assume a existência de um complexo de formações ideológicas relacionadas entre si. Dito de outro modo, duas diferentes formações discursivas, embora tenham palavras, expressões ou proposições em comum vão diferir nas relações entre essas ou aquelas em perspectivas diversas, pois as palavras, expressões ou proposições mudam de sentido a partir das condições de produção do discurso e das posições de quem as mobiliza, isto é, o sujeito.

Cabe dizer ainda que a FD, mesmo sendo sujeita às suas regras de formação, por apresentar regularidades, é heterogênea, constitutiva, pois no interior de uma mesma FD outras vozes dissonantes entrecruzam-se, dialogam, opõem-se, aproximam-se, de modo que há espaço para divergências, conflitos, aproximações que estão constitutivamente na dependência do interdiscurso. Por sua vez, o interdiscurso é o lugar onde se constituem, para os sujeitos que produzem um discurso, “os objetos de que esse enunciator se apropria para fazer deles objetos de seu discurso”. (GREGOLIN, 2005).

Para entender a heterogeneidade da FD, é necessário fazer a distinção entre língua e processos discursivos: por estes são produzidos os efeitos de sentido no discurso, por aquela se constitui a “base comum de processos discursivos diferenciados” (PÊCHEUX, 2009, p. 81), ou melhor, é o lugar material no qual se desenvolvem os processos discursivos que, por sua vez, produz efeitos de sentido. Pêcheux acrescenta que “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classe” (p.82)¹³. Dessa forma, é possível perceber uma

¹³ Pêcheux (2009) explica que “a língua não é uma superestrutura e que ela não se divide segundo as estruturas das classes em *línguas de classes*, com suas próprias *gramáticas de classes*” (p.82). Nesse sentido, a língua torna-se relativamente autônoma. Segundo Balibar, citado por Pêcheux, “o fato de que a língua (...) seja indiferente à divisão de classes e a sua luta, não quer dizer que as classes sejam indiferentes à língua”. (p.82).

relação de tensão e de interdependência entre o linguístico e o ideológico no interior de uma FD.

A propósito, Gregolin (2005) afirma que, ao articular a memória à FD, institui-se o território da História como campo das FDs, pois ela se desloca do eixo do tempo cronológico em si e inscreve-se no âmbito de uma prática que se processa em relação ao poder. Assim, apreender a História não é extrair um sentido cristalizado, mas ampliar os sentidos que são produzidos numa dada formação discursiva.

A caracterização do *discurso da reforma* como um processo de tensões entre o discurso pedagógico e o científico, responde ao conceito de FD elaborado por Pêcheux, pois sustenta a tese de que se trata de um discurso, ou seja, o tempo passa, as condições históricas se alteram, as bases econômicas se transformam e o discurso se reproduz com base em suas regras, alterando-se em partes para atender às condições de funcionamento, sem deixar de ser discurso em questão, por um lado, nem desaparecer, por outro.

No âmbito da constituição do *discurso da reforma* é imprescindível fazer uma reflexão sobre ideologia, pois a mesma exerce uma força discursiva que institui e condiciona dizeres, articulados na rede de memória. Façamos tal reflexão no item seguinte.

2.2 Ideologia: fronteiras de sentidos

A nossa reflexão começa com as ideias do filósofo Louis Althusser (1985) que, por sua vez, bebe na fonte marxista. Para explicar a estrutura e o funcionamento da ideologia, o filósofo afirma que “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (p.85). Isso significa dizer que ideologia não é a representação imaginária do homem sobre suas condições de existência, mas das relações imaginárias dos homens com as condições de existência. Nesse sentido, a ideologia está nas atitudes, nos gestos, antes mesmo de ser um conjunto de ideias, de visão de mundo, de concepções. Pode-se dizer que a ideologia atua não sobre o mundo, mas sobre a relação do sujeito com o mundo. Assim, toda ideologia é constitutiva da relação dos sujeitos com as relações de produção e por isso os sujeitos são sempre assujeitados.

Nessa relação, a ideologia pode ser manifestada em uma ou mais materialidades, podendo ser linguística, ritual, pictórica etc. Sobre isso, Althusser (1985) cita como exemplo a religião cristã:

Diremos, portanto, considerando um sujeito (tal indivíduo), que a existência das idéias de sua crença é material, pois suas idéias são seus atos materiais, reguladas por rituais materiais, eles mesmos definidos pelo aparelho ideológico material de onde provêm as idéias do dito sujeito. Naturalmente os quatro adjetivos “materiais” referem-se a diferentes modalidades: a materialidade de um deslocamento para a missa, de uma genuflexão, de um sinal da cruz ou de uma mea culpa, de uma frase, de uma oração, de uma contrição, de uma penitência, de um olhar, de um aperto de mão, de um discurso verbal interno (a consciência) ou de um discurso verbal externo não são uma mesma e única materialidade. (p.91-92).

Nesse entendimento, a ideologia é um conjunto de práticas materiais que são identitárias de um dado aparelho ideológico e, no interior dessas práticas, o sujeito reconhece seu lugar e age conscientemente segundo sua crença. A ideologia opera sobre a relação do sujeito com o mundo, pois, conforme Althusser (1985, p. 93), “só há ideologia pelos sujeitos e para os sujeitos”, ou seja, não existe ideologia senão através do sujeito. Assim, a ideologia interpela indivíduos enquanto sujeitos.

Na teoria da interpelação dos sujeitos, formulada por Althusser, a ideologia utiliza mecanismos que levam o indivíduo ou agente social a reconhecer o seu lugar – é o mecanismo da sujeição. Albuquerque (1985), na introdução crítica do livro *Aparelhos ideológicos de estado* de Louis Althusser, faz o seguinte comentário sobre sujeição:

Sujeição, tal como é entendida por Althusser nesse texto, é um mecanismo com duplo efeito: o agente se reconhece como sujeito e se sujeita a um Sujeito absoluto. Em cada ideologia o lugar do sujeito é ocupado por entidades abstratas, Deus, Humanidade, o Capital, a Nação etc., as quais, embora específicas em cada uma, são perfeitamente equivalentes nos mecanismos da ideologia geral. (p.8)

Para Althusser (1985), a ideologia tem uma autonomia relativa, pois a mesma se manifesta na materialidade e o seu funcionamento acontece na constituição de indivíduos em sujeitos sociais, mas, simultaneamente a tudo isso, a ideologia dá aos sujeitos a ilusão de serem agentes livres. Todo esse mecanismo realiza-se no interior de várias instituições e organizações como família, educação, jurídico etc., as quais são denominadas por Althusser de aparelhos ideológicos de Estado (AIE). O autor acrescenta que “eles não se confundem com o aparelho (repressivo) do Estado” (p.67), pois o “que distingue os AIE de Aparelho (repressivo) do Estado, é a seguinte diferença fundamental: o aparelho repressivo do Estado

“funciona através da violência” ao passo que os Aparelhos Ideológicos de Estado “funcionam através da ideologia””.¹⁴ (p.69).

Em relação aos AIE e aparelho repressivo do Estado, a crítica acusou Althusser de apresentar as instâncias que constituem os AIE com função primordial de subordinar os sujeitos. Nessa ótica, o assujeitamento à ideologia dominante no complexo dos AIE se daria de forma mecânica, sem luta entre as classes para tirar essa ideologia de seu posto de comando das condições sociais. Contudo, Althusser, em *Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)*, (1985), argumenta afirmando que “penso, no entanto, que não leram, com suficiente atenção, as notas finais de meu ensaio, em que sublinhava o caráter abstrato de minha análise e punha explicitamente no centro de minha concepção a luta de classes”. (p.109).

Ainda para Althusser, a ideologia dominante não é algo estanque, que se dá independentemente da luta de classes. Pelo contrário, essa ideologia se dá por sucessivos e infundáveis conflitos com a antiga ideologia dominante e com a ideologia da classe dominada para assegurar sua posição, para reproduzir-se. Por isso, os AIE não são apenas o lugar que exige uma ideologia suprema, mas também são domínios onde há luta de classes, resistência.

Pêcheux e Fuchs (1975, 2010) explicam que, para Althusser, os AIE são lugares onde se dá a luta de classes e destacam que as posições políticas e ideológicas, em confronto nesse embate, organizam-se em formações denominadas *formações ideológicas*, as quais mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação. As formações ideológicas são “um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classe* em conflito umas com as outras”. (PÊCHEUX; FUCHS, ([1975], 2010, p.166)¹⁵.

Ao mobilizar os conceitos de formação ideológica e formação discursiva, Pêcheux (2009) não só esclareceu o modo pelo qual ideologia e discurso estão ligados, mas também demonstrou que o discurso, sob a ótica da AD, está sempre inserido em alguma formação discursiva, que, por sua vez, pertence a alguma formação ideológica.

Para Pêcheux (2009), a tese sobre o processo de interpelação ideológica, de Althusser, produz duas evidências: a do sujeito e a do sentido, as quais são argumentos para contestar o idealismo enquanto posição epistemológica. Em relação ao sentido, Althusser forneceu as bases para a compreensão de que a transparência da linguagem, defendida por

¹⁴ Grifos do autor.

¹⁵ Grifos dos autores.

certos linguistas, não é uma propriedade do sistema, mas uma ‘evidência’ produzida pela intervenção da ideologia em todos os discursos. No que concerne aos sujeitos, o filósofo expressou que onipotência e liberdade são ilusões produzidas pela ideologia.

Essas formulações althusserianas influenciaram a teoria de Michel Pêcheux, cuja ideia era interligar o processo de produção de sentidos à temática da subjetividade. Pêcheux (2009) afirma que nesse processo se dá o “caráter material do sentido”, e este se filia ao “todo complexo das formações ideológicas” (p.160). Devido a essa filiação, os sentidos não podem ser compreendidos presos aos significantes, mas constituídos a partir das “posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (PÊCHEUX, 2009, p. 160).

Orlandi (2001), a partir das formulações de Pêcheux, entende que ideologia é o que produz e determina os sentidos, fazendo com que os sujeitos o tomem como evidentes, no interior de uma formação discursiva. Na concepção da autora, “a ideologia não é ocultação mas função da relação necessária entre linguagem e o mundo. Linguagem e mundo se refletem no sentido da refração, do efeito imaginário de um sobre o outro”(p.47). Pensando dessa forma, Orlandi (2001) propõe um deslocamento da noção marxista e althusseriana de ideologia, uma vez que essa noção é entendida como ocultação da realidade. Ao contrário, a autora afirma que “não há aliás realidade sem ideologia. Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito necessário do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido” (p. 48).

No dizer de Orlandi (2001), a ideologia se faz quando o homem é levado a interpretar diante de qualquer objeto simbólico. Nesse movimento de interpretação, há a evidência do sentido, “como se estivesse já sempre lá” (p.46). Assim, há interpretação, mas ao mesmo tempo, essa interpretação é negada. A autora explica que

Neutraliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposições de formas materiais em outras, construindo-se transparências – como se a linguagem e a história não tivessem espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam imutáveis, neutralizadas. Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.

A proposta de Orlandi sobre ideologia é elaborada a partir da teoria materialista do discurso preconizada por Pêcheux. Ao considerar a ideologia na perspectiva da interpretação, é fundamental compreender que a interpretação é regulada perante as suas possibilidades, em

suas condições, garantida pela memória. Essa retomada da memória nos leva ao interdiscurso, pois Orlandi, assim como Pêcheux, relaciona o interdiscurso à memória.

Pêcheux entende que o interdiscurso é aquilo que já foi falado anteriormente, em outro momento, que dá sentido ao que se diz. Esse conceito nos leva a pensar em memória discursiva definida pelo autor, ou seja, o reestabelecimento dos implícitos, os quais que surgem na interpretação de um texto¹⁶. (PÊCHEUX, 2010).

No entanto, na AD, outra noção de interdiscurso é elaborada por Maingueneau (2002). Este entende que o interdiscurso é anterior e constitutivo do discurso, ou seja, “o discurso só adquire sentido no interior de um universo discursivo de outros discursos, lugar no qual ele deve traçar seu caminho” (p.55). Segundo Possenti (2003), a noção de interdiscurso de Maingueneau difere da noção de Pêcheux, pois esta é “menos pomposa, mas mais operacional e mais produtiva”. (POSSENTI, 2003, p.262).

Nesse sentido, o fato de *o discurso da reforma* se constituir com base na tensão entre a Universidade como Instituição e a Universidade como Organização (materializada na polêmica do científico com o pedagógico) responde aos conceitos de FI, de memória e de interdiscurso propostas por Pêcheux. Já a análise do *corpus*, ou seja, dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Letras, condiz com a noção de interdiscurso proposta por Maingueneau.

Assim sendo, propomos desenvolver, no item seguinte, o conceito e o funcionamento de interdiscurso concebido por Maingueneau.

2.3 A prevalência do interdiscurso

O interdiscurso, como definido por Maingueneau, precede o discurso, uma vez que este se constitui nas relações com outros discursos. Melhor dizendo, a precedência do interdiscurso sobre o discurso é reveladora de que o discurso não nasce encerrado em si mesmo para depois se relacionar com outros discursos, mas “de um trabalho com outros discursos”. (MAINGUENEAU, 1993, p.120).

Para entender melhor o funcionamento do interdiscurso, Maingueneau (2008) aponta para uma tríade que evidencia quais as condições que permitem ao analista estudar um

¹⁶ Para o autor, implícitos são tecnicamente o que ele denomina de pré-construídos, isto é, o que é dado ou conhecido ou já dito pelos participantes e se originam, no interdiscurso, fora dos sujeitos. (Pêcheux, 2009).

determinado *corpus*, sendo, pois, uma representação para compreender a ordem das coisas e o modo como o analista se coloca frente a elas. A tríade é composta de *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*.

Por *universo discursivo*¹⁷, o autor especifica o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem em determinadas circunstâncias. Porém, segundo Maingueneau (2008, p.33), “é de pouca utilidade para o analista e define apenas uma extensão máxima, o horizonte a partir do qual serão construídos domínios suscetíveis de ser estudados, os “campos discursivos””.

Por *campos discursivos*, Maingueneau (2008, p.34) entende “um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo”. O termo concorrência é considerado de maneira mais ampla, ou seja, o confronto pode ocorrer de forma aberta, neutra, em união, como em discursos que tenham a mesma função social, embora apresentem divergências sobre o seu funcionamento. Pode ser o campo político, filosófico, gramatical, educacional entre outros. Ainda sobre campos discursivos, Maingueneau (2008, p. 34-35) postula:

É no interior de um campo discursivo que se constitui um discurso, e levantamos a hipótese de que essa construção pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes. O que não significa, entretanto, que um discurso se constitua da mesma forma com todos os discursos desse campo; e isso em razão de sua evidente heterogeneidade: uma hierarquia instável opõe discursos dominantes e dominados e todos eles não se situam necessariamente no mesmo plano. Não é possível, pois, determinar *a priori* as modalidades das relações entre as diversas formações discursivas de um campo.

Para o autor, apesar da delimitação do *corpus*, a análise por campo ainda é muito obscura e suas características ainda são zonas de estudos que exigem muitos cuidados.

Por fim, para Maingueneau *um espaço discursivo* é como subconjuntos que compõem as formações discursivas que o analista julga serem pertinentes para atingir seus objetivos. Essa formação de subconjuntos deve proceder de “hipóteses fundadas sobre um conhecimento dos textos e um saber histórico” (2008, p.35), que podem ser confirmadas ou refutadas durante a pesquisa. No espaço discursivo, os interesses do analista não devem apresentar marcas de abstração, uma vez que a análise parte de objetivos e hipóteses aplicadas.

¹⁷ Possenti (2003) diz que a noção de universo discursivo lembra a noção de interdiscurso de Pêcheux.

Essa tríade proposta por Maingueneau confere à noção de interdiscurso uma natureza menos vaga, por ser mais delimitado historicamente e mais operacional metodologicamente. Ao postular o primado do interdiscurso, Maingueneau (2008) concebe o discurso como uma dispersão de textos, que vai além da heterogeneidade, inscritos historicamente como um espaço de regularidades enunciativas.

Maingueneau (2008) propõe *um sistema de restrições semânticas globais*, que se manifesta ao restringir a *planos* discursivos, como o vocabulário, a intertextualidade, os temas, o estatuto do enunciador e do destinatário, a dêixis enunciativa, o modo de enunciação, o modo de coesão. Esses fatores são incluídos, pelo autor, à noção de competência interdiscursiva, ou seja, um enunciador tem domínio de regras que permitem interpretar e produzir enunciados que pertençam a sua própria formação discursiva.

Esse *sistema de restrições semânticas globais* apresenta condições de possibilidades de um espaço de trocas na discursividade, um sistema de articulações sem anular a identidade de cada instância discursiva. Para o analista dar conta desse espaço de trocas é imprescindível perceber que “o caráter constitutivo da relação interdiscursiva faz a interação semântica entre discursos parecer um processo de tradução, *interincompreensão* regulada” (MAINGUENEAU 2008, p.21). Em outras palavras, todo discurso possui um sistema de restrições semânticas que permite ao enunciador enunciar conforme a sua formação discursiva, como também entender de outra forma os enunciados pertencentes a outras formações discursivas. Isso quer dizer que um discurso só consegue estabelecer relação com Outro discurso sob forma de tradução, isto é, de um *simulacro*.

Para observar como o *discurso da reforma* se manifesta nos Projetos Políticos Pedagógicos de um curso de Letras, tomaremos a noção de interdiscurso com base em uma semântica global do discurso, tal como se considera na proposta de Maingueneau. Isso se deve ao fato de tal noção ser mais operacional e produtiva, como indica Possenti (2003).

O espaço discursivo recortado, para observar o *discurso da reforma* nos Projetos Políticos Pedagógicos, é composto por dois discursos: o discurso pedagógico, que trata da formação para o mercado de trabalho e o discurso científico, que trata da ciência, da produção de conhecimentos.

Para análise dos dados, tomamos como pressuposto que os discursos recortados se desenvolvem a partir de uma relação dialógica marcada pela polêmica estabelecida entre eles, pois partilham de certos traços comuns no espaço semântico.

Para isso, Maingueneau (2008) explica que no conjunto de restrições semânticas que rege cada discurso, há um conjunto de semas que de um lado são semas *positivos* ou reivindicados e, de outro, semas *negativos* ou rejeitados. Assim, para um enunciador inscrito em certa formação discursiva interpretar o enunciado do Outro, significa compreender não a partir do sistema semântico de origem, mas a partir de sua própria formação discursiva, traduzindo-o em forma de simulacro.

Nessa perspectiva, Maingueneau (1993, p. 120) acrescenta que

(...) as eternas polêmicas em que as formações discursivas estão envolvidas não surgem de forma contingente do exterior, mas são a atualização de um processo de delimitação recíproca, localizados na própria raiz dos discursos considerados. Dizer que a interdiscursividade é constitutiva é também dizer que um discurso não nasce, como geralmente é pretendido, de algum retorno às próprias coisas, ao bom senso, etc., *mas de um trabalho sobre outros discursos*.

O processo de gênese dos discursos se desenvolve numa relação dialógica marcada pela polêmica entre discursos que partilham de certos traços comuns no espaço discursivo. A constituição de um discurso depende de Outros discursos, os quais se modificam e são por eles modificados. Deste modo, se estabelece aquilo que Maingueneau chama de polêmica como interincompreensão. Esclareçamos o que denomina essa expressão.

2.3.1 Polêmica como interincompreensão

A polêmica como interincompreensão, como descreve Maingueneau (2008), é componente criador para que o discurso se constitua na relação com o outro. Nessa relação com o outro é que acontece de forma pontual o processo de interincompreensão das diferentes posições enunciativas, seja por oposição ou por adesão, que “em um mesmo movimento, funda o desentendimento recíproco” (MAINGUENEAU, 2008, p.99)

O processo de interincompreensão ocorre quando o espaço discursivo é considerado como rede de interação semântica. Assim sendo, a interincompreensão estabelece, a partir das formações discursivas, a própria condição de possibilidades das diversas posições enunciativas. Conforme Maingueneau (2008), no espaço da interincompreensão polêmica, o discurso é incapaz de convencer, conforme os estudos retóricos atuais, mas trabalha as argumentações que, no entanto, são perceptíveis por aqueles que já possuem um pré-alinhamento para acatar o discurso do outro.

Assim, os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Letras serão observados seguindo uma orientação argumentativa, em que os sentidos são construídos numa situação discursiva, estabelecida através do processo de restrições semânticas que rege cada discurso.

Nesse capítulo recorreremos à Análise do Discurso como abordagem teórica e metodológica, mesmo entendendo que não estamos em um lugar tranquilo, pois na AD são mobilizados conceitos de outras áreas possibilitando uma aproximação entre o histórico, o social e o ideológico, sem prescindir o linguístico.

Dessa forma, mobilizamos os conceitos de formação discursiva, formação ideológica e memória de Pêcheux para fundamentar a constituição do *discurso da reforma* e de Orlandi para explicar o conceito de ideologia que está presente em tal *discurso*. Por fim, tomamos a noção de interdiscurso de Maingueneau, lembrando o que diz Possenti (2003, p.262) por ser “menos pomposa, mas mais operacional e mais produtiva”, para análise do *corpus*.

Em relação ao *corpus*, passaremos a descrevê-lo no item abaixo.

2.4 O *corpus*

A constituição do *corpus* se dá em função da caracterização do *discurso da reforma*. Essa caracterização é constituída de elementos que funcionam como evidenciadores do conflito existente entre o discurso pedagógico e o discurso científico e da tensão com a memória e os sentidos que se atribuem historicamente ao que constitui a Universidade. Por essa razão, o nosso objetivo é confirmar se tal conflito permanece nos currículos dos cursos de graduação. A nossa análise delimita-se, por questões já citadas na introdução deste trabalho, aos cursos de graduação em Letras que oferecem Licenciaturas em Língua Portuguesa.

Na década de 1990, com a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, decretos, resoluções e pareceres foram publicados, com a finalidade de colocar em funcionamento os dispositivos da Lei supracitada. Alguns desses documentos referem-se aos cursos de Licenciaturas, como o Decreto 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica; o Parecer CNE/CES nº 492, de 09 de setembro de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras; a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de

fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; o Parecer CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005, que altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.

Com base nesses dispositivos, todos os cursos de graduação são chamados a reelaborarem ou elaborarem os seus Projetos Políticos Pedagógicos. Por esse motivo, nosso objeto de análise são os Projetos Políticos Pedagógicos de dois cursos de Licenciatura em Letras, de duas universidades: uma pública e outra privada.

A escolha dos dois Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Letras escolhidos para esta análise justificam-se em decorrência de: 1) o primeiro ser de uma universidade pública que oferece ensino de Licenciatura e pesquisa nas áreas de Linguística e Educação, fator este que supostamente estreita os laços entre ensino e pesquisa; 2) o segundo ser de uma instituição privada que oferece ensino de Licenciatura, mas não desenvolve pesquisa científica.

Outro critério para a escolha deve-se ao fato dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) já terem sido reestruturados e implantados, conforme o Decreto 3.276, de 06 de dezembro de 1999, sendo, pois, representativo de outros cursos de Universidades de Ensino Superior Público e de Instituições de Ensino Superior Privado.

3 APROXIMAÇÃO ENTRE CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE, DE CURRÍCULO E DE LINGUAGEM

A universidade na sociedade moderna insere-se na dinâmica de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais decorrentes do processo de globalização. Nesse contexto, decorrem discussões em torno do ensino superior, seja em função de um discurso de afirmação da universidade, seja em função de um discurso de sua desconstrução. O discurso de afirmação da universidade confere-lhe um sentido de ser um campo de saber, por meio do desenvolvimento da ciência, da produção de conhecimentos e da formação profissional. Já o discurso de desconstrução da universidade confere-lhe um sentido de ser uma prestadora de serviço, na qual o ensino é centrado na instrumentalidade para atender de imediato as necessidades do mercado de trabalho.

Essas discussões produzem efeitos diretamente nos modos de conformação dos currículos dos cursos de ensino superior, uma vez que os currículos são elaborados de acordo com os modelos de universidade que se projetam em cada momento histórico. Como os modelos projetados coexistem em tensão, as correlações de forças, num dado momento histórico condicionam os modos de organização das universidades e suas respostas curriculares às demandas que lhe são contrapostas pelo contexto social mais amplo em que se inserem. Considera-se que o tensionamento próprio ao processo de formação e reforma dos currículos, resultante do embate entre vertentes ideológicas concorrentes, é constitutivo da própria ordem acadêmica, e fundamenta a possibilidade de existência da universidade.

Uma vez que analisamos, no presente trabalho, Projetos Políticos Pedagógicos de cursos de Letras, consideramos também que concepções de linguagem, objeto de conhecimento primeiro desses cursos, participam desse processo de tensionamento acima referido, pois se associam a vertentes ideológicas e a concepções de formação distintas e concorrentes. Observaremos, assim, a linguagem como também uma força concorrente no processo de formação e reforma do currículo dos cursos de Letras.

Tentamos, assim, estabelecer paralelos a fim de observar de que modo determinada concepção de universidade se relaciona a uma concepção de currículo e a uma concepção de linguagem. O objetivo é relacionar grandes linhas que possam referenciar a caracterização do discurso da reforma. A proposta é de aproximar: a) um modelo clássico de universidade a uma perspectiva tradicional de currículo, que, por sua vez, pode ser observada proximalmente

a uma concepção de base racionalista de linguagem; b) um modelo social de universidade, a que se pode aproximar uma perspectiva crítica de currículo e uma concepção sócio-histórica de linguagem; e, c) um modelo operacional de universidade como organização, aproximada a uma perspectiva tecnicista de currículo, a que se aproxima, por sua vez, uma concepção relacional, ou funcionalista, ou sistematizante, de linguagem.

A aproximação entre concepções de universidade, de currículo e de linguagem não se fará de modo a observar-se algum tipo de equivalência entre elas, mas apenas de modo a se produzir um dispositivo que auxilie no trabalho de caracterização do discurso da reforma e na análise dos dados. Elabora-se um exercício de compreensão sobre os modos como diferentes concepções se integram de modo a se produzirem efeitos de aproximação, de repulsa, de exclusão, de tensionamento, constitutivos do *discurso da reforma*, que aqui se procura caracterizar.

A aproximação a ser proposta a seguir se fundamenta em tentativas de relacionar similitudes entre concepções de referência que fundamentam determinadas forma de conceituação de universidade, de currículo e de linguagem, como mencionado. Trata-se, portanto, de se encontrarem proximidades nos modos como se estabelecem significados para determinados modelos de universidade, teorias de currículo e concepções de linguagem. Trata-se, portanto, de se observarem proximidades semânticas nos modos como concebida a referência em concepções concorrentes de universidade, de currículo e de linguagem.

Universidade, currículo e linguagem serão observados a seguir, portanto, com o objetivo de subsidiar o trabalho de caracterização *do discurso da reforma*, objeto de estudo desta pesquisa, caracterização esta que se realizará no próximo capítulo. Os Projetos Políticos Pedagógicos de Cursos de Letras, *corpus* deste trabalho, serão analisados de modo a responder às características encontradas, o que será feito em capítulo subsequente ao da caracterização do *discurso da reforma*.

3.1 Modelos de universidade

Na Idade Média, nos séculos XII e XIII, surgem num contexto em que a Igreja Católica detinha o poder, as primeiras universidades como a Universidade de Bolonha (1190), A Universidade de Oxford (1214), a Universidade de Paris (1215), as quais traduziam um

conceito de universidade como campo de conhecimento. Segundo Trindade (1999, p.7), o modelo de universidade medieval estava voltado para “uma formação teológica-jurídica que responde às necessidades de uma sociedade dominada por uma cosmovisão católica”. Nesse modelo, o conhecimento era fundamento por documentos e por uma cultura preservada no mundo antigo, e pela filosofia cristã/Escolástica¹⁸. No século XV, o Estado rompe com a igreja e esta perde o monopólio da universidade, que passou a ser controlada pelo próprio Estado. A partir dessa época, começa-se a pensar numa universidade como construção do saber, vindo a acontecer com o surgimento da universidade moderna.

A universidade moderna, referência para o que se compreende atualmente sobre ensino e pesquisa inseparáveis, surge com a criação, em 1808, da Universidade de Berlim¹⁹, que tem como principal fundador Guillermo de Humboldt. Em seu famoso texto “Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim”²⁰, Humboldt destaca a pesquisa como principal função da universidade, ao lado do ensino, tornando-as, pois, elementos indissociáveis para a caracterização do que seria uma universidade. A universidade, para Humboldt, apresenta essencialmente duas tarefas: o desenvolvimento máximo da ciência, de um lado, e, por outro, a produção de conhecimento responsável pela formação intelectual e moral da nação. Com base nessas tarefas, propõe-se a indissociabilidade entre pesquisa e ensino para a formação.

Para Santos (2011, p.64), o apoio nessa concepção de universidade para se considerar qual seja sua função social tem produzido o problema de se fazer “passar facilmente por universidade aquilo que o não é”. Isso ocorre devido às muitas funções conferidas à universidade ao longo do século XX, sem investimento do Estado, o que teria facilitado a abertura do mercado para o ensino superior. Dessa abertura, surgiu a ‘universidade’ mercadológica, que não se filia nem à concepção clássica, nem à concepção moderna de universidade, o que, no limite, implica na configuração de outro tipo de instituição que não a universitária, como as que se consolidaram como redes de ‘ensino’ superior privado.

O ensino superior privado, no Brasil, surgiu na primeira República com as escolas superiores *livres*, que não dependiam do Estado, chamadas de particulares, e tinham como

¹⁸ Conjunto de doutrinas teológico-filosóficas da Idade Média, caracterizada sobretudo pelo problema da relação entre a fé e a razão.

¹⁹ Apesar de ser uma forte referência, o modelo alemão não foi o único entre as universidades do mundo ocidental que se constituíram como instituição da modernidade. Há os modelos da universidade inglesa e o da universidade francesa e a dos países socialistas (caracterizados como modelos funcionalistas).

²⁰ HUMBOLDT, Guillermo. Sobre a organização interna e externa dos estabelecimentos científicos superiores em Berlim. In: *La Idea de La universidad em Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1959.

objetivo suprir a necessidade técnico-econômicas da sociedade da época. No entanto, a efetivação do ensino superior privado aconteceu no final dos anos 1960 e início de 1970, devido à necessidade em atender a demanda que surgia com o crescimento da classe média e com as novas oportunidades de trabalho. A Lei 5.540/68, que estabelece a Reforma Universitária, valida o ensino superior privado em seu Art. 4º: *As universidades e os estabelecimentos de ensino superior isolados constituir-se-ão, quando oficiais, em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares, sob a forma de fundações ou associações.*

Nesse período, conforme Durham (2003), o poder público não dispunha de aparelhamento necessário para a criação de novos cursos, pois “o setor público precisaria criar não apenas outros tipos de curso, mas outros tipos de instituição” (p.18). A autora relata ainda que “nos Estados Unidos, quando se avolumou a procura pelo ensino superior, no início do século XX, a democratização do acesso se fez através da criação de *Community Colleges*, que se mostraram muito eficazes no atendimento desse tipo de demanda”. (p. 18).

No Brasil, o setor privado tomou para si essa tarefa, transformando-a num grande e lucrativo negócio. Nos cursos do setor privado, o aluno termina a graduação, sem muitas exigências acadêmicas e com baixos custos financeiros. Grande parte dos estabelecimentos privados de ensino superior foi criada a partir de escolas de ensino médio. Entretanto, na década de 1990, do século XX, a privatização do ensino superior chegou ao seu ápice, com os ajustes impostos pela globalização do capitalismo, baseado em uma ideologia neoliberal, com consequente abertura ao mercado e a reorganização do espaço social em função de preceitos econômico-financeiros, de acordo com uma racionalidade própria a esse viés ideológico. Esse processo foi resultante do movimento de reforma do Estado brasileiro, que afetou diretamente a educação, em geral, e a educação superior especificamente. Esse movimento atendeu a orientações de organismos econômico-financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Para Chaves (2010):

Esse movimento de reforma do Estado capitalista, para adequar-se ao novo modelo de acumulação flexível, se manifesta, no Brasil, de forma acentuada, por meio da mercantilização da educação, em especial do seu nível superior. Esse processo de mercantilização provoca mudanças substanciais na organização e no funcionamento do sistema nacional de ensino superior. (p.485).

Para tornar ainda mais sólida a mercantilização do ensino superior no Brasil, a LDB/96 assegurou no Art. 7º que:

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e respectivo sistema de ensino; II – autorização de funcionamento e avaliação da qualidade pelo Poder Público; III. Capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.²¹

Esse dispositivo legal reduziu ainda mais a presença do Estado na educação superior, tirando do poder público a responsabilidade por sua oferta. Entretanto, o Estado passa a indiretamente financiar o ensino superior privado por meio de bolsas para os estudantes e pela redução de investimentos nas universidades públicas. “Assim, a educação superior deixa de ser direito social, transformando-se em mercadoria”. (CHAVES, 2010, p.483). A forma ‘indireta’ de financiamento do Estado para as instituições privadas de ensino superior reforça o crescimento desse mercado e descapitaliza a universidade pública.

Ademais, na reforma do Estado, como relata Chauí (2001), estariam previstos os serviços que são exclusivos do Estado, e aqueles não-exclusivos, com base nas noções de “agências autônomas” e de “organizações sociais”. As primeiras, são instituições de direito público e “realizam as atividades exclusivas do Estado”; já as segundas, são “as instituições públicas não-estatais²², que operam no setor de serviços” (CHAUÍ, 2001, p.176). Nessa ordem estabelecida, a universidade se apresentaria como uma organização social, pois prestaria um serviço ao Estado, por meio de um contrato de gestão. Isso implicaria que a universidade deixasse de ser uma instituição de direito público para ser uma prestadora de serviços.

A universidade, conforme Chauí (2001), desde seu surgimento na Europa, foi sempre uma *instituição social*, cujas práticas sociais eram fundamentadas no reconhecimento público que se diferenciava das outras instituições sociais pela legitimidade de suas atribuições através de normas e valores internos à própria universidade. Na sociedade moderna, a universidade legitima-se:

Na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades iminentes a ele, tanto do ponto de vista de sua intervenção ou

²¹ Art. 213: Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitária, filantrópica ou confessional, definidas em lei. (Constituição Federal de 1988)

²² “Os serviços Não-Exclusivos do Estado, isto é, aqueles que podem ser realizados por instituições não-estatais, na qualidade de prestadora de serviços; o Estado provê tais serviços, mas não executa uma política, nem executa diretamente o serviço, Nesses serviços estão incluídas a educação, a saúde, a cultura, as utilidades públicas”. (CHAUÍ, 2001, p.176).

descoberta como no de sua transmissão. Por isso mesmo, a universidade europeia tornou-se inseparável das ideias de *formação, reflexão, criação e crítica*.²³

Com base em Michel Freitag²⁴, Chauí faz a distinção entre instituição social e organização social:

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida no conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de um objetivo particular. (...) Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por quê, para que e onde existe. (p.187).

Chauí adverte que é possível à universidade passar da condição de instituição social à condição de organização prestadora de serviço. Isso pode acontecer devido às mudanças geradas pela nova forma do capital e ocorre em três etapas sucessivas: na primeira, a universidade torna-se *funcional*; na segunda, uma *universidade de resultados*; e, na terceira, uma *universidade operacional* (CHAUÍ, 2001, p. 189). A autora relata como isso aconteceu no Brasil, isto é, como a universidade passou da condição de instituição social à de organização prestadora de serviço. As três etapas aconteceram durante o século XX: a primeira, a *universidade funcional*, dos anos de 1970, veio como “prêmio de consolação” oferecido pela ditadura militar para a classe média, com a massificação e a abertura desordenada de cursos superiores; a segunda, nos anos de 1980, seria a *universidade de resultados*, que continuava com o objetivo da primeira, mas com a novidade da parceria entre universidade pública e empresas privadas, o que garantia emprego aos profissionais universitários e bolsas aos estudantes; a terceira, a *universidade operacional*, dos anos de 1990, diferiria das outras por se estruturar como uma organização.

Na universidade operacional, a docência é entendida como uma maneira rápida de transmissão de conhecimentos, com o aligeiramento da graduação para atender o mercado de trabalho. Nessa universidade, a pesquisa torna-se uma “estratégia de intervenção e de controle”, criando obstáculos para a organização. Assim sendo, não há lugar para a pesquisa na universidade operacional. Para Chauí (2001, p.191), “essa nomenclatura pretende marcar a ruptura com as ideias clássicas e ilustradas, que fizeram a modernidade”, uma vez a

²³ Grifos de Chauí.

²⁴ FREITAG, Michel. *Le naufrage de l'université*. Paris: La Découverte, 1996.

autonomia universitária dá lugar à heteronomia, com o “aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões, relatórios etc.”. (p.190).

As ideias de Chauí nos levam a refletir sobre como a universidade no Brasil foi instituída. Desde a sua criação, a universidade no Brasil se estabeleceu em parte como instituição social, nos moldes de desenvolvimento da pesquisa e da produção de conhecimentos, e, em parte, como organização centrada no ensino e na instrumentalidade para atender ao mercado. A universidade como instituição social tem seu caráter próprio e não se alterara na sua essência, ou seja, ensino e pesquisa permaneceram concebidos em sua indissociabilidade. Esse discurso institucional sustenta as universidades que não se colocam com a finalidade de atender às necessidades do mercado, diferentemente daquelas que oferecem o ensino como uma mercadoria. Entretanto, a oferta de ensino como produto não pode ser vista como característica exclusiva das ‘universidades’ mercadológicas, uma vez que pode se fazer também em universidades públicas, do tipo operacional. Chauí (2001) alerta que

Essa universidade [a operacional] não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas. (p.193).

Em síntese, os modelos de universidade podem se caracterizar em uma concepção clássica, compreendida a instituição como campo de conhecimentos; em uma concepção de universidade moderna, instituição social, com a indissociabilidade entre pesquisa e ensino; e a um modelo contemporâneo de ‘universidade’, a organização social, que não se filia nem ao modelo clássico, nem ao modelo moderno, mas se propõe como operacional, nos termos de Chauí (2001). Nesse modelo não se prevê a pesquisa, nem produção de conhecimentos científicos, mas que pode chegar ao extremo da exploração do ensino superior pelo mercado. As redes de ensino superior são exemplos desse tipo de instituição.

A cada um desses modelos, percebemos uma base lógica fundamentada num tipo específico de concepção de referência: ao modelo clássico, estaria relacionada uma concepção de conhecimento de base racionalista, em que o sujeito cognoscente produziria juízos sustentados nas possibilidades que a linguagem lhe ofereceria de categorizar os fatos de realidade e comunicar suas descobertas, agregando conhecimento ao já produzido e acumulado anteriormente; ao modelo moderno, a produção de conhecimentos se

fundamentaria em concepção de linguagem de base sócio-histórica, em que se volta à compreensão da realidade de modo a explicitarem-se seus condicionantes e possibilitar a alteração dos meios de produção, com base em novas formas de trabalho (o que se volta à transformação inclusive dos próprios instrumentos de produção de conhecimentos, dentre eles a linguagem); ao modelo operacional, corresponderia à concepção de conhecimento de base estratégica, em que o sujeito cognoscente produz conhecimento sobre a realidade a partir de um projeto de poder e com objetivos de atuar e modificar a realidade conhecida, na qual a formação intelectual é abstraída (submetendo o sujeito a requisitos exteriores ao trabalho intelectual).

3.2 Teorias de currículo

Como mencionado anteriormente, o objetivo neste momento é o de caracterizar concepções de currículo de modo que se possam observar semelhanças entre os modos de referência previstos em dada concepção e aqueles que se podem associar a diferentes modelos de universidade e a concepções de linguagem.

Os teóricos sobre currículo, grosso modo, apresentam uma grande preocupação com a relação de poder, seja econômico, político e social, que configura toda estruturação curricular. Essa preocupação vem acontecendo desde quando as teorias de currículo surgiram, nos estados Unidos, com a consolidação da educação em massa.

Na década de 60 do século XX, muitos movimentos sociais e políticos aconteceram em vários países²⁵ e influenciaram nas teorias de currículo. Nos Estados Unidos, surgiu o *movimento de reconceptualização*, isto é, os estudiosos da educação começaram a perceber que compreender o currículo como uma prática fundamentalmente técnica não tinha como se harmonizar com as teorias sociais que se originavam na França ou na Inglaterra, quais sejam, a fenomenologia, o marxismo e a hermenêutica. Já na Europa, o destaque foi para a chamada *nova sociologia da educação*, baseada nas ideias do inglês Michael Young, que tomava como foco a sociologia do conhecimento, em que não se preocupava em saber que conhecimento é considerado falso ou verdadeiro, mas em saber o que é considerado como conhecimento. Para as discussões, também contribuíram as obras, entre outras, de franceses como Althusser, com

²⁵ Nos Estados Unidos, os conflitos da guerra do Vietnã, o movimento feminista, a liberação sexual, os movimentos de contracultura etc. Na Europa, os movimentos de independência das antigas colônias. No Brasil, o movimento contra a ditadura militar. (Silva, 2003).

A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado, e Bourdieu e Passeron, com *A reprodução*. Para Silva (2003), no Brasil, a obra de Paulo Freire, principalmente o livro *Pedagogia do oprimido*, que teve um papel importante para as teorias de currículo.

Todos esses movimentos aconteceram quase simultaneamente, como uma explosão revolucionária, que favoreceu o surgimento das teorias críticas do currículo. Em oposição à teoria tradicional, as teorias críticas questionavam a técnica do *como fazer* defendida pelos curriculistas tradicionais. Silva (2003) traça um paralelo em relação a essa oposição:

As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (p.30).

As teorias tradicionais de currículo se baseiam numa concepção humanista e conservadora de uma cultura fixa, herdada, estável e do conhecimento como informação ou fato. Essas concepções de cultura e do conhecimento apresentam uma perspectiva conservadora da função social, entendida aqui como dominação e exclusão. Assim, a educação era desenvolvida na forma dos chamados *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética). O currículo, nesse período, tinha como objetivo ensinar sobre as grandes obras literárias e artísticas da herança greco-latina, além do domínio da língua, ou seja, *a arte do bem falar*. Para De Certeau (1995), a uma homogeneidade dos estudantes, seguia a seleção dos que estivessem aptos para receber essa cultura de elite. Nesse sentido, o que imperava era o mito da originalidade da língua e a cultura era um bem próprio a um grupo de eleitos, ou seja, aqueles que possuíam riqueza e poder.

Com o advento da industrialização, surge uma visão tecnicista de currículo que, em muitos aspectos, se assimila à conservadora e humanista, mas enfatiza as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação. A escola²⁶ passa a ter a função de preparar o estudante para o trabalho e a vida profissional adulta. Não havia, portanto, preocupação com as finalidades últimas da educação, a preparação para a vida como um todo. A ocupação determinava o que deve ser ensinado na escola, através de um mapeamento:

²⁶ Escola, nesse item, se refere tanto a educação básica quanto à educação superior.

habilidades, técnicas de como fazer algo (profissional). Nessa visão, o currículo é uma organização econômica, que funciona como uma fábrica, baseado numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista. O tecnicismo é uma marca da reprodução do discurso da classe dominante.

As relações de poder na dinâmica da sociedade capitalista se fazem em torno da dominação de classe. A economia determina como a escola deveria agir, pois sendo a economia e a produção o centro da dinâmica social, a escola é o local de reprodução social. Essa reprodução aconteceria através do conhecimento imposto por aqueles que detinham o poder: o conhecimento particular, um currículo particular. O conhecimento se legitimava em detrimento de outros, por interesses meramente econômicos. Para Silva (2003, p.30), esses modelos “restringiam-se às atividades técnicas de como fazer o currículo, (...) eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação”. O currículo era apenas organização e elaboração do que deveria ser ensinado nas escolas.

Nos anos de 1970 do século XX, com o surgimento de uma abordagem crítica em relação aos estudos sobre currículo, e com o fracasso do tecnicismo, tanto nos Estados Unidos quanto na Europa, coloca-se no centro das discussões o conhecimento escolar. Os estudiosos do currículo se voltaram então para entender o domínio do conhecimento e o poder das classes sociais. Difundiu-se o conceito de *currículo oculto*, entendido como valores, normas, ideologias, ensinados na escola, mas não inclusos nos objetivos do currículo *manifesto ou prescrito*, aquele determinado pelas práticas políticas, econômicas e sociais, com base em que se determinava o que deveria ser ensinado. Como explica Moreira:

Essa nova visão de currículo inclui: planos e propostas (o currículo formal), o que de fato acontece nas escolas e nas salas de aula (o currículo em ação), bem como as regras e as normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem nas salas de aula (o currículo oculto). (MOREIRA, 1997, p.15).

Nesse sentido, currículo é uma relação de poder, melhor dizendo, aqueles que detêm o poder, seja na esfera político-econômica, ou nas relações administrativas das dependências da escola ou dentro da sala de aula, cada um estabelece o seu poder, a sua ação, a sua legitimação, representado pelas documentações, pelas imposições, pelos interesses, pelas disputas, pelos conflitos e lutas por uma ideologia.

Na década de 1990, ainda do século XX, novas identidades culturais e sociais vêm à tona e com isso as teorias de currículo são renovadas. Surgem as críticas pós-estruturalistas

em reação ao estruturalismo de Saussure, assim como uma repulsa aos princípios teóricos marxista e hegeliano. Na concepção pós-estruturalista, os processos de significação são ampliados para o texto, para o discurso, para as práticas discursivas. O significado não é dado, pré-existente, mas cultural e produzido socialmente. Definições filosóficas de *verdade* são questionadas e até abandonadas por teóricos como Derrida.

Na visão pós-estruturalista de currículo, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação, há uma preocupação com o conteúdo e com a natureza do conhecimento passado pelas instituições educacionais. Silva explica como se compreende esse currículo:

É o impacto das teorizações pós-modernistas e pós-estruturalistas, tais como representadas sobretudo pelos Estudos Culturais e sintetizadas na chamada “virada lingüística”, que vem modificar radicalmente essas concepções iniciais. Nas novas concepções, ganham centralidade o papel da linguagem e do discurso na constituição social. De forma conseqüente, a cultura entendida principalmente como prática de significação, assume um papel constituidor e não apenas determinado, superestrutural, epifomenal. São essas renovadas concepções do cultural e do social que deverão ter impacto considerável sobre a teoria curricular.²⁷ (SILVA, 2003b, p.14).

Essa concepção sugere ver o currículo como texto, em que palavras e intenções constroem significados. Há quem afirme, como Silva, que o currículo não é constituído como um texto qualquer, mas como um texto de poder. A relação de poder deixa de lado a linearidade do texto e deriva efeitos de sentido. Nesse caso, currículo não é somente um texto, mas um discurso, que envolve sujeitos e objetos. Walkerdine (1984) acrescenta que o currículo produz os objetos de que trata: saberes, competências, sucesso, fracasso; como produz também sujeitos aos quais fala: os indivíduos que interpela. Essa afirmação de Walkerdine nos levar a pensar nos sujeitos pós-modernos que a universidade está formando, e sobre como estes objetos estão presentes nas novas diretrizes curriculares e refletidos nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação.

Os estudos sobre currículo, ao longo da história, questionam uma série de interrogações que giram em torno das perguntas: *o que ensinar?* Quais conhecimentos são valiosos? Por que determinados conhecimentos são selecionados em detrimento de outros conhecimentos? Para Apple (2006), a questão não é saber qual conhecimento é verdadeiro, mas que conhecimento é considerado verdadeiro e que interesses orientaram a seleção desse

²⁷ Grifos de Silva.

conhecimento particular. Dependendo das respostas encontradas, é possível descobrir quais as relações de poder que determinam o currículo. Mas, mesmo descobrindo quais relações de poder determinam o currículo, ensinar um conteúdo em lugar de outro significa que o que se ensina é o verdadeiro, é o absoluto, é o certo. Geralmente são os valores tidos como universais, ou seja, em consonância com a lógica, que sustentam as crenças sobre o que é certo e o que é errado; o que é verdade e o que é mentira. Esses valores, na cultura ocidental, servem de afirmação ou negação para a exclusão de um terceiro, que conforme Aristóteles mantém essa relação binária de certo ou errado, não podendo existir outra possibilidade, um terceiro elemento (DERRIDA, 2008).

No entanto, essa concepção eleita pode ser transgredida pelos atores da educação. Isto é, no currículo, o que ensinar e como ensinar são determinados pelas relações de práticas políticas, econômicas e sociais, que se definem no currículo *manifesto, formal, prescrito ou explícito*: o que normalmente é transformado em lei, em documentos oficiais. Porém, na execução do currículo *explícito*, manifesta-se o que está implícito ao objetivo que se quer alcançar, o currículo *oculto*. Para Apple (2006), o currículo oculto envolve “as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos” (p.127). O autor chama de *aprendizagem incidental* o que é ensinado no currículo oculto e acrescenta que esse aprendizado é bem mais importante para a socialização política do aluno do que o ensino prescrito, isto é, as normas, as regras, as aulas de civismo e outras formas de ensino deliberado.

Sacristán (1998) vai mais além e explica que “o significado da escolaridade para os alunos, o dos conteúdos reais, não pode ser separado do contexto em que eles aprendem, porque este é um marco de socialização intelectual e pessoal em geral” (p.138). O autor ainda afirma que na experiência escolar o *oculto* é muito mais amplo e sutil do que o *manifesto*. O conceito de currículo *oculto*, apesar de impreciso, auxilia a compreensão sobre o que realmente acontece na sala de aula.

Diante dessa forma de pensar, surge também uma preocupação com a construção do conhecimento, como ele é produzido, tanto em instituições escolares (privadas ou públicas), como em práticas sociais e culturais específicas e em seus determinados contextos históricos. Ao considerar o currículo como identidade, saber e poder, que no pensamento pós-crítico pode ser tudo o que já foi descrito, desde técnicas e formação de valores, até a comparação

com as metáforas modernas, é possível explicar como um determinado conhecimento passa a ter mais *status* e é escolhido, pelos atores do currículo, para ser ensinado. Entretanto, esses atores não fazem tal escolha de forma subjetiva. Escolhem-se aqueles conhecimentos definidos previamente por juízos de valor, que definem como esse conhecimento se torna uma regra a ser seguida.

De acordo com esse entendimento, o currículo é resultante de um jogo de forças em que a linguagem participa como força ordenadora, contribuindo para definir-se o que ensinar, ou seja, os conteúdos, que se sistematizam no currículo. Nesse sentido, às concepções de currículo elaboradas historicamente, tentamos fazer associar uma determinada concepção de referência: às teorias tradicionais, que se fundamentam numa ideia de cultura como algo fixo, herdado, estaria correlacionada uma concepção de referência estabilizada, em que os conhecimentos corresponderiam a reflexos da realidade conhecida; às teorias críticas, corresponderia uma concepção de referência como refração da realidade, condicionada ideologicamente e associada à perspectiva de que a produção de conhecimentos é uma prática transformadora da realidade; às teorias tecnicistas de currículo se associariam perspectivas instrumentalistas de linguagem, que concebem a referência como algo resultante de uma ação em contexto, e, portanto, decorrente das intencionalidades dos sujeitos em sua vontade de modificar a realidade em função de uma necessidade pragmática.

Ao entendermos que a linguagem participa do currículo como força ordenadora, pressupomos que há efeitos decorrentes das concepções de referência para as concepções de currículo e de Universidade, e, portanto, a correlação entre essas concepções produz efeitos no *discurso da reforma*. Desse modo, faz-se necessário observar como se desenvolvem historicamente determinadas concepções de linguagem e como essas concepções podem ser observadas de modo a se possível compreender que efeitos produzem no discurso em análise.

3.3 Concepções de linguagem

A observação de determinadas concepções de linguagem neste item tem como finalidade contribuir para a compreensão de seus efeitos sobre a constituição do discurso da reforma, em suas relações com modelos de Universidade e teorias de currículo.

Os estudos sobre a linguagem, ao longo da história, têm apresentado rupturas, deslocamentos e continuidades de pensamentos. Para Auroux (2009), o saber é limitado

porque “possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospectão, assim como um horizonte de projeção” (p.12). Isto é, o saber se constitui de fatos do passado que projetam o futuro. A busca pelo aperfeiçoamento do saber está em cada fato histórico e, este, lançado ao devir.

Desse modo, procuramos fazer uma discussão histórico-filosófica sobre a linguagem, descrevendo a influência da norma teórica da gramática de Port Royal, do estruturalismo de Saussure, do gerativismo de Chomsky, bem como a influência do pensamento de Bakhtin para os estudos linguísticos, evidenciando que, em cada teoria, há princípios de normatização internos aos próprios processos de sistematização de fatos linguísticos descritos. A observação desses princípios contribui neste trabalho para se depreenderem que concepções de referência subjazem a esses processos.

3.3.1 O caráter normativo de uma tradição gramatical

Na segunda metade do século XVII, surge o caráter normativo de uma tradição gramatical que vem até os nossos dias. Segundo Padley (2001), nesta tradição, dois aspectos são relevantes para a noção de norma: o uso da língua falada ou escrita e a norma teórica. Este último aspecto diz respeito às escolhas feitas para serem consideradas como modelo de descrição, ou seja, os gramáticos e filósofos elegem elementos da língua para serem estudados, num determinado momento, baseados nos grandes autores da época.

A herança latina do uso dos *melhores* autores desempenha um papel importante para favorecer a tradição gramatical, determinando as estruturas das línguas vivas a serem recomendadas como *corretas*. Esta tradição foi estabelecida pelos primeiros gramáticos do período entre 1500 e 1700. Entretanto, com a publicação da *Grammaire générale et raisonnée*, em 1660, de Port Royal, surge uma nova norma teórica, que será comentada adiante.

Na tradição gramatical greco-latina, os estilos de Cícero, Quintiliano, Donato e Prisciano foram os que mais espelharam a criação de várias gramáticas européias. As línguas vivas eram consideradas vulgar pelos gramáticos da época como os italianos Perotti e Sulpizio. Para esses autores, a gramática não deve ser somente normativa, mas “uma arte que se aprende nas páginas dos poetas e prosadores” (PADLEY, 2001, p.57). A influência é tão forte que as línguas faladas eram consideradas corrompidas e teriam que se adequar à norma

latina.

No entanto, alguns gramáticos tentam refutar essa ideia de seguir o modelo latino e apresentam algumas teorias normativas baseadas no *bon usage* das línguas particulares. Segundo Padley (2001), a obra de Vaugelas, *Remarques*, (1647), tem seu ponto culminante, pois todo o estudo teórico baseado na razão filosófica de Aristóteles é deixado de lado, em função do culto da correção e da uniformidade em nome do bom uso. O advento da norma baseada no uso tem como objetivo elevar a gramática como algo exterior à língua e suas regras devem ser aplicadas à língua com a finalidade de preservá-la da corrupção, ou seja, purificá-la das metalinguagens vulgares e da razão aristotélica. Nessa norma, mesmo a razão não sendo inteiramente excluída, ela não tem nenhum poder de atuação. Para Padley (2001), com a exclusão da razão, só restava a esse tipo de gramática fazer um inventário do *bon usage*, com o intuito de uniformizar a língua.

Porém, a praticabilidade e a utilidade da norma baseada no uso são postas em dúvida em favor da razão. Começa o reinado da lógica como norma toda poderosa. Nessa norma, o uso cede lugar à razão, isto é, faz valer o direito da razão sobre a autoridade. A *Grammaire* de Port Royal (1660), como observou Padley (2001, p.80), busca descobrir “as razões do que é comum a todas as línguas”. A norma de Port Royal investiga a razão universal e as categorias gerais da gramática ditadas pela razão que se sobrepõem a todas as línguas. Mesmo assim, conforme Cardoso (2003), ao fazer investigação do que era comum a todas as línguas, percebiam-se as variações que ocorriam nessas línguas, embora não fosse esse o objetivo, chegavam a simples conclusão de que, em muitos casos da língua, não se explicavam através da razão. Pode-se citar o caso do uso do artigo em algumas línguas particulares e que, em outras, esse uso não acontecia.

Os princípios de Port Royal fundamentavam-se no cartesianismo e apontavam as seguintes hipóteses: a natureza da linguagem é racional porque os homens pensam e através da linguagem os homens expressam esses pensamentos. Partindo dessas hipóteses, todas as categorias gramaticais da teoria gramatical ou de uma língua particular eram justificadas pela concepção de que *a linguagem é representação do pensamento*. Tendo em vista essa concepção, na Gramática de Port Royal, a linguagem tinha como base os signos. Mas esses signos, na verdade, eram os signos do pensamento. Em relação a isso, Cardoso (2003) explica:

A natureza desses signos é linguística, já que são constituídos de sons (os signos da fala), mas sua função (Port Royal não se refere a função, mas a significação) é expressar o pensamento. Os sons e os caracteres da linguagem são, portanto, signos do pensamento, isto é, expressam, significam o pensamento. As palavras, ou seja, “sons distintos e articulados”, “aquilo que se pronuncia em separado”, foram transformadas em signos pelos homens para que seus pensamentos ganhassem expressão exterior, ou pudessem ser conhecidos²⁸.(p.22)

No entendimento de Port Royal, o homem se relaciona com a natureza através do seu pensamento e expressa esse pensamento através da linguagem. Ou seja, o homem percebe o mundo pelo seu espírito e essa forma de perceber concebe o que resulta em signos da linguagem. Essa ação de poder do espírito é fundamental para a norma de Port Royal, uma vez que a realidade exterior não determina a linguagem, mas o que a determina é o modo como se considera a própria linguagem, sempre baseado na razão.

Na Gramática de Port Royal, a norma é baseada em uma proposição lógica contendo sujeito e um atributo ou predicado ligado pelo verbo ser. Como observou Chevallier, citado por Padley (2001), essa proposição é a pedra fundadora de toda análise sintática. Conforme Arnauld e Lanceloti (1992), a partir de então, a norma de Port Royal passa a influenciar todas as gramáticas filosóficas dos séculos posteriores.

Como já observado anteriormente, a razão não dá conta de explicar todos os fenômenos da língua. A razão como norma é contrariada muitas vezes pelo uso e pela evolução histórica de uma língua. Quando a teoria de Port Royal buscava o que era comum em todas as línguas, prescrevendo como norma para uma Gramática Universal, há que se entender que tais fatos não eram determinados pela lógica, pela razão, mas por questões já inscritas na própria língua.

Já no século XIX, mesmo com a especulação filosófica em torno da linguagem, o estudo da evolução das línguas e a filiação histórica dessas línguas foi o maior interesse dos linguistas europeus, que concebiam as línguas como entidades autônomas. Descrever uma língua particular era tarefa dos comparatistas sobre os estudos da linguagem, que, conforme observa Auroux (2009, p.7), era uma disciplina entendida pelos estudiosos da época como “ciência”, por apresentar três fatores: “i) ela perseguia um objetivo de conhecimento puramente desinteressado; ii) ela construía a representação dos fenômenos linguísticos; iii) ela não exercia – e não devia exercer – nenhuma ação sobre esses fenômenos”.

O estudo das línguas particulares, por não exercer nenhuma ação sobre os fenômenos

²⁸ Grifos da autora.

descritos, não pregava uma norma específica, mas normas particulares de cada língua observada. O caráter normativo dessas línguas se dá pelo que já é inscrito na própria língua, uma vez que não era necessário explicar os fatos, mas apenas descrevê-los e compará-los a outras línguas, como fez Franz Bopp com o Sânscrito. A preocupação maior era com o aspecto diacrônico das línguas.

No entanto, descrever línguas e não explicar os fatos não dá um estatuto científico aos estudos da linguagem. Apenas no século XX, com a teoria de Saussure, considerado o pai da linguística moderna, é que esse estatuto é adquirido. Termina, então, segundo Aurox (2009), a revolução sobre o processo de gramatização e começa a supremacia do objetivismo abstrato.

3.3.2 Os princípios da linguística no século XX

No século XX, as ideias de Saussure rompem com a tradição filosófica. Para Saussure, a linguagem é um *sistema*, no qual é a relação entre os elementos, e não os próprios elementos, que são responsáveis pelo significado. Ou seja, é a relação que existe entre a matéria fônica e a ideia que a mesma desperta no falante – o significante e o significado – que constituem o signo linguístico.

Com essa noção de signo linguístico, a teoria de Saussure é explicada por fatores internos à língua sem nenhuma relação com a noção clássica de signo. Diferentemente de Port Royal, para quem a significação está no pensamento, para Saussure a significação está na relação da palavra com os objetos do mundo. Enquanto para Port Royal a estrutura da língua é um produto da razão, na teoria saussuriana a língua é um conjunto de regras que determina o emprego dos sons, das formas e das relações sintáticas necessárias para a produção dos significados.

Essa concepção configura a língua como estrutura e função, sendo que essa função é inerente ao próprio sistema. Dessa forma, explica-se, pois, o funcionamento da língua, mas não a língua em funcionamento. Para Saussure, essa última só se podia justificar através das forças sociais, das causas externas que atuam sobre a língua.

O objetivo da teoria saussureana é estudar a estrutura da língua e do seu uso coletivo, razão pelo qual designa a *langue* (língua) como social e a *parole* (fala) como individual. Assim sendo, a língua social é homogênea e dinâmica. Ou seja, a sua estrutura apresenta uma

norma comum aos usuários de uma língua, o que a difere da fala que é individual. Martelotta (2008, p.54) observa que “ao colocar de lado a *parole*, Saussure isolou a linguagem dos indivíduos que a utilizam, dando-lhe uma vida independente”, o que indica que ao eleger a língua como objeto de estudo, o pai da linguística moderna constitui um objeto que não privilegia as questões do sujeito e da sua relação com o mundo.

Saussure explica, em seu Curso de Linguística Geral, que a relação entre o significado e o significante, componentes do signo linguístico, é indissociável, pois “estão intimamente unidos e um reclama o outro” (Saussure, 1999, p.80). O autor formulou duas hipóteses para o entendimento dessa relação: (i) no início das suas teorias, a relação entre o significante e o significado é arbitrária; (ii) já no segundo momento, lançou mão do conceito de valor linguístico, isto é, o valor de um signo dentro de um sistema é estabelecido por meio da comparação entre os demais signos que compõem esse sistema. Há, portanto, uma relação de semelhança e dessemelhança entre os termos.

Como os estudos saussureanos privilegiaram a fonologia, as diferenças fônicas diferenciavam as significações. Desse modo, o significado é algo que se institui através dos jogos das diferenças. Para realizar o jogo das diferenças, o usuário da língua vai jogando com as diferenças fônicas e encontrando novos significados. Como se percebe, esse processo não é externo à língua, mas é constitutivo da própria língua, da própria estrutura de funcionamento da língua. É a supremacia do linguístico enquanto relação com o linguístico. Em outras palavras, é a estrutura linguística que explica os próprios fatos linguísticos, sem interferência de fatores externos à língua.

De acordo com esse entendimento, a teoria postulada por Saussure recebe o *status* de ciência. Influenciado pelo positivismo, que considera como ciência aquela que apresenta um objeto e um método de estudo, Saussure define o objeto e o método de estudo da linguística. Assim, os conhecimentos linguísticos ganham sua autonomia diante das outras ciências, por ter um objeto de pesquisa claramente definido – a linguagem verbal humana – e por apresentar métodos próprios de análise aceitos pela comunidade científica da época, a análise sincrônica.

Para Bakhtin (2010, p.86-87), a teoria de Saussure “mostra-se como a mais brilhante expressão do objetivismo abstrato do nosso tempo”, ao considerar a língua como um sistema de elementos constitutivos e finito, estruturado por regras; isto é, os elementos do sistema linguístico são separados a fim de determinar as relações de combinação entre esses

elementos na estrutura da própria língua. As regras de combinação são determinadas pela relação que um elemento tem com outro. Nesse sentido, Saussure torna claro que na língua há um sistema interno à própria língua e que esse sistema é elaborado por regras.

A teoria de Saussure foi fundamental para o desenvolvimento da ciência moderna da linguagem. Partindo de toda essa base teórica, novos pesquisadores puderam ampliar os conhecimentos linguísticos, acrescentando novas concepções. **3.3.3 Retomando os princípios de gramática clássica**

Mesmo com a predominância das ideias de Saussure, no século XX, Chomsky, na década de 1950, anuncia a *Gramática Gerativa*, chamada de *segunda revolução cognitiva*²⁹, prestando uma homenagem às ideias inovadoras sobre linguagem e mente na filosofia do século XVII. Para Chomsky, a linguagem é um objeto natural que compõe a mente humana e é inata ao próprio ser humano.

Ao retomar a tradição cartesiana, Chomsky estuda a linguagem como um reflexo da mente humana, pois, segundo Belletti e Rizzi, editores do livro *Sobre natureza e linguagem*, ele entendia que “cada língua interna tem os meios de construir objetos mentais que usamos para expressar nossos pensamentos e para interpretar a ilimitada sequência de expressões manifestas que encontramos” (CHOMSKY, 2006, p.2).

Em conformidade com Saussure, Chomsky considera a língua como objeto específico da linguagem. Entretanto, não concorda com o seu caráter estruturalista por não levar em consideração a capacidade linguística do falante de uma língua em produzir e entender um número indefinido de expressões com que nunca havia se deparado, no uso normal da linguagem. Essa capacidade, fora do comum, é considerada por Chomsky como uma característica da linguagem fundamentalmente inata ao ser humano: a criatividade.

A teoria chomskiana, assim como a de Saussure, deixa de lado a situação real de uso da língua – a fala (ou o desempenho) – para se dedicar ao que é abstrato – a língua (ou a competência). Seu foco de estudo é “a língua como um instrumento ou ferramenta, tentando descrever sua estrutura sem qualquer referência explícita à forma como esse instrumento é colocado em uso” (Chomsky, 2002, p.103). Isso só é possível a um falante ideal, pois o fenômeno não pode ser observável, mas investigado cognitivamente.

A *Gramática Gerativa* considera a língua como um conjunto (finito ou infinito) de

²⁹ A primeira revolução cognitiva refere-se à Gramática de Port Royal.

regras ordenadas que produzem frases, “cada uma finita no seu tamanho e construída a partir de um conjunto finito de elementos” (Chomsky CHOMSKY, 2002, p.13). Essas regras se manifestam através de um estado cognitivo inicial passando para um estado estável particular. O estado cognitivo inicial é chamado por Chomsky de Gramática Universal, i.e., uma gramática comum a todos os falantes, independente de uma língua vernácula, que definia uma regra geral que os sistemas de regras específicas eram obrigados a seguir. Nessa concepção, a gramática é entendida como um recurso que gera frases infinitamente. O estado estável é determinado pelos sistemas de regras específicas, chamado de gramática particular, que são definidas pelo conhecimento nativo de uma língua natural. Isto é, a língua que cada falante expressa para se comunicar, a língua individual de um falante, como as línguas portuguesa, inglesa, chinesa, dentre outras.

A grande contribuição da gramática gerativa é mostrar a regularidade que existe na sintaxe de uma língua natural, através de modelos precisos e recursivos. Esses modelos explicam como a recursividade gera frases infinitas, que podem ser reaplicadas sucessivamente, derivadas de outra frase já sobreposta. Entretanto, a regularidade exata de uma frase é guiada por regras, que se revelam no estado cognitivo inicial passando para um estado estável particular. Isso quer dizer que, há um sistema implícito ao cérebro-mente do falante de uma língua que acontece constantemente de modo automático. Para Chomsky, esse sistema é um *dispositivo de aquisição da linguagem* que o falante já traz ao nascer. Esse sistema é composto por um conjunto de regras e restrições que permitem ao falante fazer a distinção do que é ou não gramatical. É um processo completamente abstrato, sem interferências externas à língua, com objetivo de explicar a aquisição da linguagem, através do funcionamento da língua falada.

Chomsky (2002) explica como se dá a aquisição da linguagem:

Parece evidente que a aquisição da linguagem se baseia na descoberta pela criança daquilo que, de um ponto de vista formal, constitui uma teoria profunda e abstrata – uma gramática gerativa de sua língua – da qual muitos dos conceitos e princípios se encontram apenas remotamente relacionados com a experiência através de cadeias longas e complexas de etapas inconscientes e de natureza quase dedutiva. (p.141).

Nessa perspectiva, a linguagem é um componente da mente humana e pertence ao universo biológico da faculdade inata da espécie³⁰. Para Chomsky, o homem nasce com a

³⁰ Conforme Darwin, uma “tendência instintiva” para a linguagem. (Chomsky, 2006).

capacidade de elaborar regras e de transformá-las em linguagem. Além disso, a teoria de Chomsky retoma a utopia de uma língua universal, que chegou a inspirar, no final do século XIX, a criação de línguas artificiais, como o esperanto e, no século XVII, como já foi colocado, a busca pela razão universal da língua, como a gramática de Port Royal.

A universalidade da língua ocupa também o pensamento filosófico desde muito tempo. Para ilustrar, vale a pena citar que Platão postulava uma língua com base na natureza, enquanto Descartes pregava a ideia de uma língua universal bastante fácil de ser aprendida e Rousseau mostrou as transformações das primeiras línguas humanas.

Com a ideia de uma língua universal ou uma Gramática Universal, a teoria de Chomsky trata da aquisição da linguagem, privilegiando a sintaxe, deixando de lado vários aspectos importantes para o ato da linguagem, como o semântico e o pragmático, além dos aspectos sociais. Esses aspectos são tratados por Bakhtin, como descrevemos no item seguinte.

3.3.4 A perspectiva bakhtiniana

Em função do movimento filosófico denominado “virada lingüística”³¹, que caracteriza o pós-estruturalismo, muitas concepções passaram por modificações. Tal processo demandou um amplo trabalho de reflexão e articulação conceitual no âmbito dos afazeres filosóficos e científicos. É o que propõe Bakhtin ao divulgar uma teoria contrária a universalidade da língua. O autor postula que a verdadeira substância da língua não se constitui por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem por uma enunciação que aconteça de forma monológica e isolada, muito menos pelo ato psicofisiológico da produção, mas por uma interação verbal. (BAKHTIN, 2006).

Nessa perspectiva, a estrutura da língua dá lugar à estrutura do texto e este ao discurso. Uma concepção de linguagem é proferida por Bakhtin: linguagem como interação verbal, que é realizada através da enunciação. Para ele um enunciado não pode ser isolado do seu processo de enunciação e transformado apenas numa abstração linguística, pois perde o que tem de essencial, a sua natureza dialógica. O dialogismo é constitutivo da linguagem. Por

³¹ Ver Rorty, 1994.

isso, as palavras não são signos neutros, nelas estão embutidas as relações históricas, sociais e de poder, nas quais os indivíduos se inserem.

No entanto, assim como para Saussure, a língua para Bakhtin é um fato social. Mas não um fato social unificante, que segundo Marina Yaguello, no prefácio do livro *Marxismo e filosofia da linguagem* (2006, p.14), “faz da língua um objeto abstrato ideal, que se consagra a ela como sistema sincrônico homogêneo e rejeita suas manifestações (a fala) individuais”. Bakhtin trata a língua como um fato social ao reconhecer a fala individual, a enunciação como manifestação do diálogo social.

Bakhtin não considera a enunciação interior, mas exterior ao indivíduo, situado no meio social em que ele vive. Também não considera como uma reação fisiológica que comunica algo, mas como uma interação verbal marcada ideologicamente:

A enunciação humana, na mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinada pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN, 2006, p. 12).

Ao contrário de Saussure, Bakhtin afirma que a língua evolui historicamente na comunicação verbal, pois essa comunicação é sempre entrelaçada por atos de caráter não verbal, como atos simbólicos, de satisfação ou insatisfação. Nesse sentido, a evolução da língua é dinâmica e muda conforme as transformações sociais em que vive o indivíduo. Como uma mudança acarreta variação, Bakhtin (2006) afirma que a variação é inerente à língua:

As relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua.(p.128).

Porém, quando refere que a língua varia, Bakhtin não está afirmando que as regras implícitas da língua, que tornam o enunciado como gramatical, não sejam importantes, muito menos que essas regras não existam. É o que se percebe quando o autor propõe analisar os problemas de sintaxe na enunciação como formas concretas mais próximas dos atos de fala. Nessa análise, Bakhtin (2006) traz à tona elementos linguísticos que inscrevem a presença do outro no discurso, tornando-o heterogêneo. Esses elementos estão presentes, conforme o

autor, no *discurso citado*, ou seja, no discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre.

No entanto, o que interessa à teoria bakhtiniana não é descrever o lugar linguístico que os elementos ocupam no discurso, mas mostrar que a língua é dialógica, influenciada pelos sujeitos, pelas práticas sociais em que esses sujeitos se inserem e pela própria história. Conforme Authier-Revuz (2004), não é intenção de Bakhtin tomar terreno da linguística, mas “reconhecer a existência de dois campos distintos a serem articulados, dos quais um único, o da “fala concreta, é seu objeto””³². (p.27).

Esses campos distintos, segundo Bakhtin, são o linguístico e o extralinguístico. O campo linguístico postula uma linguagem *monológica*, uma relação simples do indivíduo com o seu sistema de língua, de forma abstrata e reiterável. Mas é preciso que nos afastemos da vida concreta para percebermos essa abstração. Para Bakhtin, isso não passa de uma ficção que se abstrai na mente do indivíduo, uma vez que a linguagem concreta, no cotidiano, não é única, desinteressada, mas uma interação verbal, permeada de outras linguagens, outras ideias, outras intenções, outros discursos e de interlocutores que são inseridos em contextos histórico e social. Todos esses fatores pertencem ao campo extralinguístico que explicam a natureza de uma linguagem plurilingue.

Dessa natureza plurilíngue da linguagem, duas forças sociais e históricas são postuladas por Bakhtin, denominadas de *forças centrípetas* e *forças centrífugas*. As primeiras são aquelas que unificam a língua, que tratam de superar o plurilinguismo se opondo à diversidade do discurso. Para Bakhtin (2010, p. 81), é uma “força real” que “assegura um certo *maximum* de compreensão mútua e centralizando-se na unidade real, embora relativa, da linguagem falada (habitual) e da literária “correta”³³. O autor admite que essa linguagem única é um sistema de normas linguísticas. Porém, essas normas não são dadas abstratamente, mas elas advém dessas forças que objetivamente se opõem às diversidades, ou seja, às *forças centrífugas*. Estas, por sua vez, estão sempre atuando nas variações e estratificações da linguagem, sejam em termos linguísticos como os dialetos, sejam em discursos diferenciados ideológico e socialmente. Essas forças, para Bakhtin, ocorrem simultaneamente, pois

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela

³² Grifos da autora.

³³ Grifos do autor.

basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilinguismo vivo o seu aspecto linguístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma “língua única” (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilinguismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras).³⁴ (BAKHTIN, 2006,p.82).

A relação entre as forças centrípetas e as centrífugas aponta para uma articulação entre o linguístico e o extralinguístico. Essa articulação não contempla a linguística do objetivismo abstrato e a estilística do subjetivismo individualista, pois não são consideradas pelo autor como aspectos vivos da linguagem, mas o fenômeno social de uma linguagem essencialmente dialógica, concreta, ocorrendo uma imbricação de várias linguagens que centralizam em uma única língua, chamada por Bakhtin de *língua nacional*.

Ora, ao reconhecer essas forças que centralizam e ao mesmo tempo descentralizam, desunificam a língua, através de um fenômeno simultâneo que pode se modificar e evoluir conforme a interação do saber humano, Bakhtin aponta para um caráter totalizante de concepção de linguagem, no sentido de que essas forças sempre irão ocorrer na articulação entre o linguístico e o extralinguístico. Nesse entendimento, é possível perceber que as regras sociais se apresentam de forma intrínseca a fim de produzir um princípio normatizador da língua, ou seja, mesmo na diversidade ou na unidade de uma língua nacional, normas são seguidas naturalmente “como forças criadoras da vida da linguagem”, permeadas de concepção de mundo, de opinião, que engloba não só os interlocutores, mas os objetos de mundo aos quais pertencem, e que nos chegam repletos de valores previamente estabelecidos (BAKHTIN, 2010, p.81).

Não obstante, mesmo uma língua nacional se estratificando internamente “em dialetos sociais, maneirismos de grupos, jargões profissionais, linguagens de gêneros (...)” (BAKHTIN, 2010, p.74), há sempre uma inserção de regras sócio-política e cultural que normatizam cada variedade linguística para garantir uma compreensão mútua.

O dialogismo de Bakhtin é o limiar de uma mudança radical nos estudos linguísticos contemporâneos. Para Brait (2003, p.23), “essa mudança somente pode ser compreendida como projeto em andamento, projeto inconcluso não por falta de tempo, mas pela *natureza constitutivamente ideológica*”. A teoria de Bakhtin, considerada como filosófica, contribui de

³⁴ Grifos do autor.

forma a integrar aos estudos linguísticos uma nova perspectiva de linguagem que inclui não somente a língua como objeto de comunicação, mas a história e o sujeito.

As questões descritas até aqui, sobre os fatos linguísticos que evidenciam princípios normatizadores em atividades de descrição e análise linguística em contextos distintos, seja no subjetivismo idealista, na busca de uma língua universal, na comparação de línguas particulares, no objetivismo abstrato e na interação verbal, todos eles nos mostram como a língua de fato guarda uma memória discursiva dos vários acontecimentos que fazem parte da história da língua.

As diferentes perspectivas de linguagem guardam também uma memória de um paradigma de ciência moderna, seja porque integra o paradigma dominante do objetivismo abstrato de Saussure, seja porque ameaça suas bases com a interação dialógica proposta por Bakhtin.

As diferentes concepções de referências que subjazem a cada uma das perspectivas teóricas sobre linguagem acima abordadas: a uma concepção de linguagem de base lógica, corresponde uma concepção de referência de base reflexiva; a uma concepção de linguagem de base estruturalista, corresponde uma concepção de referência em que a significação se sustenta na diferença entre os significantes que compõem um determinado sistema; e a uma concepção de base sócio-histórica, corresponde uma concepção de linguagem de base refrativa, em que se considera que a relação linguagem-realidade é perpassada por processos históricos e ideológicos.

A cada uma dessas concepções de referências que fundamentam concepções distintas de linguagem podem se aproximar concepções de referências subjacentes a modelos de universidade e a teorias de currículos. Assim, traçamos no quadro abaixo um paralelo entre modelos de universidade, teorias de currículo e perspectivas sobre linguagem, a fim de melhor possibilitar a visualização da aproximação que aqui se sugere em relação às concepções de referências que subjazem aos três elementos que compõem o centro de atenção da presente pesquisa – universidade, currículo e linguagem.

Ademais, não é objetivo, desta pesquisa, traçar nenhuma dicotomia entre termos e teorias que aparecem na relação, podendo, no entanto, haver combinações outras para diversas facetas da realidade entre os termos que compõem o quadro abaixo.

Modelos de Universidade	Teorias de Currículo	Perspectivas sobre Linguagem
Clássica (universidade como campo de saber).	Teorias tradicionais (cultura fixa, herdada).	Tradição gramatical
Moderna - Instituição Social (pesquisa, ensino e formação indissociáveis).	Teorias críticas (o que o currículo faz)	Sócio-histórica
Operacional	Teorias tecnicistas (instrumentalistas)	Sistêmica ou estruturalista

Quadro 1- Aproximação entre os modelos de Universidade, teorias de currículo e perspectivas sobre linguagem

Sobre o Quadro 1, cabe ressaltar que a relação estabelecida entre modelos de Universidade, teorias de currículo e concepções de linguagem, não é nem excludente, nem determinada: podem coexistir em qualquer direção que se possa ler os elementos que compõem o quadro. Assim, é possível encontrar a presença de mais de uma teoria de currículo e de perspectiva de linguagem que norteiem a elaboração do projeto de um curso de graduação. O mesmo se pode afirmar em relação aos modelos de universidade e às concepções de linguagem. Os modos como aproximados para a composição de um determinado projeto de curso resultarão em relações que se caracterizem pelo contraste, pelo conflito, pela integração, pela separação. São essas relações e seus efeitos que constituem o *discurso da reforma*, que se pretende caracterizar no próximo capítulo.

4 CARACTERIZAÇÃO DO DISCURSO DA REFORMA

Com o objetivo de mostrar como o *discurso da reforma* se constitui, traça-se, neste capítulo, uma trajetória histórica considerando a contextualização socioeconômica que afetou as políticas de Governo para o ensino universitário. Com a inserção do Estado e, consequentemente, da educação no *sistema capitalista*, no qual tudo ou quase tudo é transformado em força produtiva, destaca-se o papel econômico da educação no Brasil, especificamente do ensino superior. Assim, tal ensino se situa numa zona de conflitos, pois há os que defendam um ensino superior didatizado e pedagogicamente instrutivo e há também os que acreditam que a prioridade deste nível de ensino é o desenvolvimento da ciência. Nesse sentido, a nossa hipótese é a de que o *discurso da reforma* se caracteriza pelas disjunções entre o discurso pedagógico, relacionado ao mercado de trabalho, e o discurso científico, relacionado à ciência.

O presente capítulo está organizado em períodos históricos, com base na obra de Boris Fausto, *História concisa do Brasil* (2014), a saber: o Brasil colônia e monárquico, a primeira república, o Estado getulista, a experiência democrática, o regime militar e a transição para a democracia e o período democrático.

4.1 O Brasil colônia e monárquico

As intenções de criação de uma universidade brasileira existiam desde os tempos em que o Brasil era Colônia de Portugal. Os jesuítas, no século XVI, tentaram criar uma instituição de ensino superior que foi negada pela política de dominação da Coroa portuguesa, pois esta não via necessidade de uma instituição desse gênero na Colônia. No entendimento de Portugal, a elite da época (entenda-se: os alunos dos colégios jesuítas), poderia ir para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias.

A transferência da sede da Coroa de Portugal para o Brasil e a “emergência do estado Nacional, pouco depois, geraram a necessidade de se modificar o ensino superior herdado da Colônia, ou melhor, de se fundar todo um grau de ensino completamente distinto do anterior” (CUNHA, 2007, p. 63). Inicialmente, são criados cursos e academias destinados apenas a formar profissionais especializados a serviço do Estado.

O Quadro 2 organiza esses cursos de ensino superior por ano e local em que se instalaram.

ANO	CURSO	LOCAL
1808	Cirurgia e Economia. Cirurgia e Anatomia (um ano depois abririam também o de Medicina).	Bahia Rio de Janeiro
1809	Matemática	Pernambuco
1812	Agricultura	Bahia
1814	Agricultura	Rio de Janeiro
1817	Química Desenho e História	Bahia Vila Rica
1818	Desenho Industrial	Bahia
1821	Retórica e Filosofia	Minas Gerais

Quadro 2: Cursos de ensino superior criados no período monárquico.

Em relação ao Quadro 2, os cursos de medicina e cirurgia e o de matemática foram estabelecidos na Academia Militar e na Academia da Marinha. O objetivo primeiro desses cursos era prover médicos e cirurgiões para a Marinha e o Exército. Os conhecimentos da matemática eram usados em prol da guerra. Os demais cursos foram criados para formar especialistas “nas atividades mais numerosas da burocracia do Estado, os da legislação (elaboração e interpretação), da diplomacia e da administração” (CUNHA, 2007, p. 64).

Além desses cursos, foram criadas também “A Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios”, em 1816, e transformada, quatro anos depois, em Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil; hoje, Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1818, foi criado o Museu Nacional no Rio de Janeiro, chamado inicialmente de Museu Real.

Após a independência do Brasil, foram criados apenas dois cursos jurídicos, em 1827, que passaram a funcionar em 1828, um no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda.

Os cursos de ensino superior se mantinham isolados e sempre a serviço daqueles que detinham o poder político e econômico na sociedade brasileira. Essa dependência é um mecanismo de uma política instaurada por Portugal no Brasil colonialista. Segundo Teixeira (1998, p.93-94), o ensino organizava-se em dois princípios de alienação, o primeiro com o ensino voltado para o passado, que “nos levava ao desdém pelo presente”, e o segundo é a alienação cultural, pois “toda a cultura transmitida era a cultura europeia. E nisso tudo o Brasil era esquecido”.

Ainda em relação à criação de universidade, o Brasil trilhou com muito atraso o caminho de sua formação cultural, ao contrário de seus países vizinhos. Sobre isso, Cunha (2000, p.152) discorre: “diferentemente da Espanha, que instalou universidade em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil”. Mas, para o autor, não se deve exagerar nesse argumento, pois ao considerar as faces da colonização espanhola e portuguesa é possível traçar outros motivos. Em seu livro *Raízes do Brasil*, Sérgio Buarque de Holanda (1995) faz uma longa distinção entre a colonização portuguesa e a castelhana na América.

Na colonização espanhola, havia uma grande preocupação com a estabilidade e ordenação das cidades a serem fundadas, a fim de assegurar, não só o domínio militar, mas também o desenvolvimento econômico e político; havia uma disciplina, imposta pela Espanha, para conter a rivalidade entre os novos e os velhos habitantes e assim a exploração não foi puramente comercial, como a de Portugal, mas de fazer das colônias uma expansão da Espanha. Um exemplo é a criação de universidades nas colônias espanholas:

Já em 1538, cria-se a Universidade de São Domingos. A Universidade de São Marcos, Lima, com os privilégios, isenções e limitações da de Salamanca, é fundada por cédula real de 1551, vinte anos apenas depois de iniciada a conquista do Peru por Francisco Pizarro. Também de 1551 é a da cidade do México, que em 1553 inaugura seus cursos. Outros institutos de ensino superior nascem ainda no século XVI e nos dois seguintes, de modo que, ao encerrar-se o período colonial, tinham sido instaladas nas diversas possessões de Castela nada menos de 23 universidades, seis das quais da primeira categoria (sem incluir as do México e Lima). (HOLANDA, 1995, p.98)

Essa vontade criadora, apontada pelo autor, revela particularidades da relação que espanhóis e portugueses estabeleceram com suas colônias na América Latina: enquanto os primeiros consideravam as colônias *um novo mundo*, os segundos, por sua vez, diziam estar só de passagem pela colônia brasileira.

Ao longo do primeiro e do segundo Império, a intenção de criar uma universidade foi incessante. Porém, houve resistência por parte de distintos grupos, especialmente dos positivistas. Mendonça (2000) cita Teixeira (1989) ao se referir a nada menos que 42 projetos de constituição de universidades elaborados nessa época, do de José Bonifácio ao de Rui Barbosa, todos foram sistematicamente recusados pelo governo e pelo parlamento.

Há também um fator relevante que atrasou a instauração de universidade no Brasil, a instituição católica. Segundo Santos (2007, p. 117), havia uma desconfiança de uma “facção conservadora” sobre os conteúdos que seriam lecionados na universidade, ou seja, essa facção desconfiava do ensino laico. Diferentemente do que acontecia na Europa, onde a igreja católica preferiu controlar o saber que era transmitido na universidade³⁵, no Brasil essa instituição fez uma ostensiva oposição à criação de uma universidade.

Com a proclamação da República, as tentativas e intenções de instauração da universidade no Brasil continuaram. É sobre esse assunto que se trata na próxima seção.

4.2 A primeira República

A proclamação da república se deu por um golpe de Estado, no desfecho de uma conspiração que reuniu liberais, positivistas e monarquistas³⁶. A Constituição promulgada em 1891 manteve o ensino superior como atribuição do Poder Central.

Entretanto, durante a primeira República, período que começa em 1889 e termina com a Revolução de 1930, o ensino superior passou por várias mudanças. Para Cunha (1980), o início dessas mudanças se dá com a influência ideológica da política educacional positivista de Benjamin Constant³⁷, em 1890, acentuando-se ainda mais com a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental da República redigida pelo Ministro do interior, Rivadavia da Cunha Corrêa, chamada de *reforma educacional positivista*.

³⁵ A instalação das primeiras universidades europeias esteve muito ligada à igreja católica, pois esta era responsável pelas escolas isoladas que deram origem à universidade. Além disso, para controlar o saber transmitido pela universidade, a Igreja inseriu a teologia no currículo e os seus clérigos como mestres-escolas (Ribeiro, 2010)

³⁶ Para ilustrar, pode-se citar liberais como Rui Barbosa, positivistas como Benjamin Constant e monarquistas como Marechal Deodoro da Fonseca.

³⁷ De 1890 a 1892 Benjamin Constant assumiu a pasta de Instrução, Correios e Telégrafos e promoveu a reforma do ensino secundário que consistiu na mudança curricular do colégio D. Pedro II introduzindo o estudo de ciências como Sociologia, Moral, Direito e Economia Política e transformando-o no Ginásio Nacional, condição essa que manteve até 1911 (XAVIER, 1994, p. 106).

A Lei Orgânica foi promulgada por decreto pelo presidente Marechal Hermes da Fonseca, em 05 de abril de 1911. Além de instituir o ensino livre, isto é, as escolas superiores não dependiam totalmente do Governo Federal. Vale a pena destacar outros pontos dessa lei: os estabelecimentos governamentais passaram a ser corporações autônomas, podendo suas congregações eleger os diretores, ter completa autonomia didática, administrativa e financeira (para essas instituições terem autonomia financeira, cobravam taxas dos alunos); foi instituído o *exame de admissão*; as escolas superiores criadas pelos estados ou por particulares deixaram de sofrer qualquer fiscalização do governo federal; foi criado o Conselho Superior de Ensino; também foi criada a figura do livre-docente, inspirada no ensino superior alemão. (CUNHA, 2007).

Nesse contexto, Fávero (2006, p.21) relata que “o regime de “desoficialização” do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal, para a dos Estados”. Nesse ínterim, foram criadas, como instituições livres, porém fadadas a curta duração, a Universidade de Manaus, em 1909 e extinta em 1926; a de São Paulo, em 1911 e extinta em 1917; a do Paraná, em 1912 e extinta em 1915.

Em 07 de setembro de 1920, por meio do Decreto 14.343, o presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), reunindo a Escola Politécnica, o curso de Medicina e o de Direito. Sobre isso Fávero (2006, p.22) afirma que “a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características”. Dessa justaposição, não ocorreu nenhuma mudança nos currículos desses cursos, bem como em todas as práticas interiormente desenvolvidas. Entretanto, apesar de todas essas impropriedades, a criação de uma universidade revigora o debate sobre o ensino universitário no Brasil, principalmente no que diz respeito às atribuições de uma universidade para os grupos civis, que se organizavam em torno dessa luta.

É oportuno observar, no entanto, em que contexto político, social e econômico se encontrava o país nesse momento. Na chamada Primeira República, os Estados (antigas Províncias) passam a ter autonomia para diversas atividades, entre elas contrair empréstimos internacionais e decretar imposto sobre exportação de mercadorias. Havia as oligarquias estaduais que monopolizavam o poder político com a conhecida política do “café com leite”, a qual se constituiu na alternância de líderes políticos no poder central, ora oriundos de São

Paulo, ora oriundos de Minas Gerais. O peso do setor cafeeiro foi o eixo da economia nesse período.

Outro fator importante que se estabeleceu na Primeira República foi a imigração em massa, que causou mudanças importantes no setor socioeconômico do país. Europeus e asiáticos vinham para o Brasil com a esperança de trabalho e ascensão social. Muitas cidades cresceram, porém, a capital de São Paulo foi a que mais se desenvolveu.

Aliados à expansão industrial, vieram, dentre outras coisas, o aumento da população urbana e o crescimento do movimento operário. Inicia-se o processo de burocratização, dada a ampliação das funções do Estado e o fortalecimento da presença da indústria no país. Deste modo, configura-se uma dinâmica econômica caracterizada pela industrialização e exportação, bem como pela penetração de empresas dos Estados Unidos da América, maior importador do café brasileiro, à época. Na esfera internacional, os tratados comerciais e políticos, assim como os empréstimos financeiros ainda se originavam da Grã-Bretanha, apesar da crescente presença estadunidense no país. Tudo isso acontecia com base no princípio de modernização do país.

Ademais, a classe média crescia e se tornava influente na política, apoiando representantes que erguessem a bandeira “de um liberalismo autêntico, capaz de levar à prática as normas da Constituição e as leis do país, transformando a República Oligárquica em República liberal” (FAUSTO, 2014, p.171). Conclamava-se por reformas sociais, tendo como centro a educação do povo, o voto secreto e a criação de uma Justiça eleitoral.

No ensino superior da Primeira República, destacam-se o aumento do acesso, devido à ampliação de faculdades e às transformações econômicas, e o fator ideológico, melhor dizendo, a luta de liberais e positivistas pelo ensino *livre*. O ensino *livre* marca legalmente a criação do ensino superior privado no Brasil, pois pessoas e entidades podiam abrir escolas, cursos e faculdades com consentimento do Governo Federal. Sobre isso Cunha (2007) tece as seguintes considerações:

Foi durante esse período que surgiram as escolas superiores livres, isto é, não dependentes do Estado, empreendidas por particulares. Seu crescimento foi bastante grande, tendo ocorrido correlativamente à facilitação do ingresso no ensino superior. Esse fenômeno foi produto de determinações técnico-econômicas, como a necessidade de aumentar o suprimento da força de trabalho dotada de alta escolaridade, e, também, de determinações ideológicas, como a influência do positivismo. (p.133)

Essas questões resultaram em alterações quantitativas e qualitativas do ensino superior. Houve uma multiplicação dos estabelecimentos de ensino que não eram subordinados ao Estado, mas a pessoas ou entidades particulares. Dessa forma, cada escola superior determinava sua estrutura administrativa e didática, quebrando a uniformidade existente no período monárquico. Essas características se fazem presentes no ensino superior, dominado por uma ideologia positivista. Entretanto, em 1924, é criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), com vistas a uma nova concepção de universidade contrária ao positivismo. A próxima seção tratará mais detalhadamente sobre este tema.

Esses fatores contribuem para emergir o *discurso da reforma*, pois todos os conflitos até agora apontados se constituem de dois movimentos: o de mudança, feito por aqueles que defendiam o preparo das classes dirigentes para atender o sistema econômico, portanto, lutavam por um ensino didatizado ou pedagogicamente instrutivo; e o de resistência, feito pelos que acreditavam em um ensino superior voltado para o desenvolvimento da ciência pura, ou seja, no ensino superior como produção de conhecimentos.

No entanto, após a primeira Guerra Mundial (1918), os Estados Unidos tinham se transformado em uma potência mundial, com uma economia crescente que causava bastante euforia entre os empresários. As indústrias americanas produziam e exportavam em grandes quantidades, principalmente para a Europa. Entretanto, com a reconstrução dos países europeus, devido à destruição causada pela guerra, houve, pois, uma diminuição das exportações para Europa por parte dos Estados Unidos. As indústrias norte-americanas ficaram com seus estoques encalhados, pois não conseguiam vender como antes. A maioria dessas empresas tinha ações na Bolsa de Valores de Nova York e milhões de americanos tinham investimentos nessas ações. Em outubro de 1929, os investidores percebendo a desvalorização de suas ações, trataram de vendê-las, porém as ações, em poucos dias, já tinham desvalorizado. Empresas faliram, o desemprego atingiu quase 30% dos trabalhadores. Foi a maior crise de toda a história dos Estados Unidos, conhecida como ‘A Grande Depressão’. Como nesse período muitos países mantinham relações com os EUA, a crise se espalhou por quase todo o mundo.

No Brasil, a crise de 1929 abalou completamente a cafeicultura. A importação do café diminuiu muito e os preços começaram a cair. Porém, para que não houvesse uma desvalorização excessiva, o governo brasileiro comprou e queimou toneladas de café. Faltava,

pois, uma política econômica capaz de superar a crise, causando desentendimentos entre o setor cafeeiro e o governo federal.

Além disso, uma crise política se instaurava no governo de Washington Luís, tal crise contribuiu para o fim da primeira República. Em 1930, Júlio Prestes venceu as eleições para presidente contra a candidatura de Getúlio Vargas. Porém, o resultado das eleições não agradou a oposição, o que gerou um movimento revolucionário, resultando na posse de Getúlio Vargas como presidente da República.

Com a revolução de 1930, o Brasil passa a viver um contexto político que pode ser dividido em três períodos: o primeiro, de 1930 a 1934, teve Getúlio Vargas no poder, como Governo Provisório; o segundo período, de 1934 a 1937, Vargas foi eleito pelo Congresso Nacional; no terceiro e último período, de 1937 a 1945, denominado de “Estado Novo”, Vargas exerceu o poder sustentado pelas Forças Armadas, representando os interesses das classes dominantes.

4.3 O Estado getulista

Getúlio Vargas assumiu o governo provisoriamente e foi eleito pelo voto indireto. O chamado Governo Provisório começou em meio a incertezas, como relata Fausto (2014, p.187), “A crise mundial [de 1929] trazia como consequência uma produção agrícola sem mercado, a ruína dos fazendeiros, o desemprego nas grandes cidades. As dificuldades financeiras cresciam: caía a receita das exportações e a moeda conversível se evaporava”.

O Governo Provisório dissolveu o Congresso e passou a legislar por meio de decretos-leis. Vargas centralizou todas as decisões econômicas, financeiras e políticas. Nascia um novo tipo de Estado, que deu destaque ao capitalismo nacional, tendo duas bases de sustentação: as Forças Armadas, no aparelhamento do Estado e, na sociedade, uma coalizão entre a burguesia industrial e a classe trabalhadora urbana. (FAUSTO, 2014).

A inconstitucionalização do Governo Provisório causou revolta nas classes dominantes de São Paulo, espalhando-se depois pelo país. Essa revolta culminou na realização, em todos os estados, das eleições em maio de 1933 para a escolha de deputados à Assembleia Constituinte. Em 16 de julho de 1934, a nova Constituição foi promulgada e Vargas foi eleito pela Assembleia como Presidente constitucional do Brasil.

A nova Constituição brasileira, que foi inspirada na Constituição alemã, instituiu a República Federativa e apresentou vários aspectos novos, dentre eles três títulos que nunca foram tratados em Constituições anteriores, são eles: da ordem econômica e social, da família, educação e cultura e da segurança nacional. Segundo Fausto (2014, p. 193),

O primeiro deles tinha intenções nacionalistas. Previa a nacionalização progressiva das minas, jazidas, minerais e quedas d'água, julgadas básicas ou essenciais à defesa econômica e militar do país. Os dispositivos de caráter social asseguravam a pluralidade e a autonomia dos sindicatos, dispondo também sobre a legislação trabalhista. (...) No título referente à família, à educação e à cultura, a Constituição estabelecia o princípio do ensino primário gratuito e de frequência obrigatória. O ensino religioso seria de frequência facultativa nas escolas públicas, sendo aberto a todas as confissões e não apenas à católica. (...) Aparecia pela primeira vez o tema da segurança nacional. Todas as questões referentes a ela seriam examinadas pelo Conselho Superior de Segurança Nacional, presidido pelo presidente da República e integrado pelos ministros e os chefes dos Estados-maiores do Exército e da marinha.

A nova Constituição causava a impressão de que o país iria viver um regime democrático. Porém, em 1937 foi instaurado por Vargas o Estado Novo, por meio de golpe de Estado, com apoio das Forças Armadas. Era, pois, o início da ditadura do governo getulista.

O Estado Novo teve apoio da classe dominante. O Congresso foi novamente destituído e os comunistas que faziam oposição ferrenha ao Governo fora reprimido. No entanto, esse regime não representou uma ruptura com o passado, pois muitas práticas vinham acontecendo desde 1930, como a centralização do poder que se tornou plena com o Estado Novo. Porém, “a centralização do Estado não significa que ele se deslocou da sociedade” (FAUSTO, 2014, p. 201). Os interesses sociais continuaram via órgãos técnicos do aparelho do Estado, já que o Congresso fora dissolvido.

A política trabalhista do Estado Novo, ainda conforme Fausto (2014, p. 206), pode ser vista sob dois aspectos: “o das iniciativas materiais e o da construção simbólica da figura de Getúlio Vargas como protetor dos trabalhadores”. O primeiro aspecto diz respeito às questões trabalhistas que foram sistematizadas na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em junho de 1943. Já o outro aspecto se definiu pelo aparecimento de Getúlio em várias cerimônias e pelo uso intensivo dos meios de comunicação. Na comemoração do dia 1º de maio, reunia-se grande massa de operários e o povo em geral, em estádios de futebol, para ouvir o discurso de Getúlio, o qual iniciava com os termos ‘Trabalhadores do Brasil’ e anunciava alguma medida muito esperada pela população. A propósito disso, Fausto afirma que:

Com esses e outros elementos construiu-se a figura simbólica de Getúlio Vargas como dirigente e guia dos brasileiros, em especial dos trabalhadores, como amigo e pai, semelhante na esfera social ao chefe de família. O guia e pai doava benefícios a sua gente e dela tinha o direito de esperar fidelidade e apoio. Os benefícios não eram fantasia. Mas sua grande rentabilidade política se deve não só a ganhos materiais como à eficácia da construção da figura presidencial que ganhou forma e conteúdo no curso do Estado Novo. (p.207)

Em sua política econômica, houve um avanço da indústria em termos proporcionais ao setor agrícola. Segundo Fausto (2014, p. 216), “em 1920, a agricultura detinha 79% do valor da produção total e a indústria 21%. Em 1940, as proporções correspondiam a 57% e 43% respectivamente, como resultado das taxas anuais de crescimento da indústria, bem superiores às da agricultura. Na educação, também houve um crescimento na taxa de escolarização. Estima-se, conforme Fausto, que, em 1920, o índice de meninos e meninas entre 5 a 19 anos que frequentavam o ensino primário ou médio era cerca de 9%. Em 1940, houve um aumento aproximadamente de 21%. Quanto ao ensino superior, o crescimento chegou a 60% no número de alunos frequentando cursos superiores.

Em suma, no Governo getulista, além do autoritarismo, o capitalismo nacional foi destaque³⁸, tanto no aparelhamento do Estado, com as Forças Armadas, quanto na sociedade, com alianças promovidas entre a burguesia e a classe trabalhadora. A partir de ideias desenvolvimentistas, a industrialização, segundo Fausto (2014), foi projetada mais pelos quadros técnicos do governo do que pelos industriais.

Depois de traçado este breve quadro sócio-político-econômico do Governo getulista, faz-se necessário discorrer sobre os acontecimentos no ensino superior nesse período, com a finalidade de obter subsídios que contribuam para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, como o *discurso da reforma* se constitui historicamente e como opera em momentos históricos distintos.

No Governo getulista, especificamente na primeira fase, o campo educacional era disputado por duas correntes políticas contrárias: “a autoritária, predominante no âmbito federal, e a liberal, em certas unidades da decadente federação e gozando de crescente influência na Sociedade Civil” (CUNHA, 2007, p. 250). Nesse cenário, em 1930, o governo federal provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, nomeando Francisco Campos como Ministro. Em 1931, o então Ministro elabora e implementa reformas voltadas tanto para o ensino secundário quanto para o ensino superior, a chamada Reforma Campos.

³⁸ Ver Bastos (2006).

Em relação a este último nível de ensino, são promulgadas várias medidas, dentre elas: a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei 19.851/31), a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei 19.852/31) e a instauração do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei 19.850-31) (FÁVERO, 2006, p.23).

A Reforma Campos para o ensino superior está consubstanciada no Estatuto das Universidades Brasileiras. O Estatuto atribui à universidade uma função não apenas didática, mas também de se preocupar com a ciência pura e com uma cultura desinteressada. A universidade passa a ter uma função dual, ou seja, dedicar-se ao ensino, formando profissionais, e ao fazer científico puro, por meio da pesquisa. Essa função dual decorria de uma ação conciliatória nacional.

Essa dualidade no ensino universitário resulta das propostas de dois grupos formados na Associação Brasileira de Educação (ABE). O primeiro grupo, formado por professores do ensino secundário, propunha a criação da Escola Normal Superior para a formação especializada dos professores do ensino secundário e normal, bem como a padronização desse ensino no Brasil. Esse grupo era defendido pelos católicos, que viam no ensino secundário a oportunidade para a homogeneização de uma cultura média, moralizando o país em seu caráter nacionalista e resgatando o domínio da igreja no ensino. Já o segundo grupo, decorrente de profissionais do Ensino Técnico e Superior, lutava pela criação de universidades voltadas para o desenvolvimento da pesquisa científica e a produção de conhecimento, com o objetivo de constituir *elites pensantes* para o progresso do país. Esse grupo contava com o apoio de profissionais egressos da Escola Politécnica, que defendiam a criação da Faculdade de Ciência totalmente destinada à ciência pura e descomprometida, deixando de lado a função técnica de formação especializada, como no caso da formação de professores.

A respeito do último grupo, duas correntes do liberalismo se formaram na ABE. Uma defendia o liberalismo elitista, que se preocupava com a educação das classes médias e dos dirigentes – essa corrente era liderada por Fernando de Azevedo³⁹. A outra corrente propunha o liberalismo igualitário e tinha como líder intelectual Anísio Teixeira⁴⁰. Esse grupo, em 1932, lança o seu Manifesto ao povo e ao Governo e passa a ser chamado de Manifesto dos

³⁹ Jornalista d'A *Folha de São Paulo* que realizou, em 1926, uma pesquisa sobre os problemas da instrução pública de São Paulo, com isso traçou um diagnóstico e/ou projeto sobre o ensino público. Mas suas idéias só foram difundidas na Era Vargas.

⁴⁰ Bacharel em Direito que ocupou o cargo de inspetor geral de ensino no Estado da Bahia. Estudou na Universidade de Columbia, onde conheceu John Dewey – pensador do liberalismo igualitário.

Pioneiros da Educação Nova⁴¹, explicitando o seu programa de reforma da educação, que incluía a criação de *verdadeiras* universidades. Porém, não havia homogeneidade no discurso, como afirma Cunha (2007): “o manifesto apresenta, também, a dualidade de posições que permeia todo o seu discurso. Ao lado da função atribuída à universidade de formar a elite dirigente, dinâmica e aberta, aparece a de criar e difundir os ideais políticos, tomando partido na construção da democracia” (p.247).

Entretanto, o Estatuto das Universidades Brasileiras ou Reforma Campos não atendeu às manifestações dos Pioneiros da Educação Nova. Mendonça (2000) destaca como principal inovação do Estatuto a possibilidade de incluir entre as escolas que comporiam a universidade uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que seria “uma instituição meio híbrida, que deveria se constituir, por um lado, em um órgão de *alta cultura ou de ciência pura e desinteressada*, e, por outro, ser, *antes de tudo e eminentemente*, um Instituto de Educação, destinado a formar professores especialmente para o ensino normal e secundário.”⁴²(p.138).

O fato de se criar uma Faculdade com objetivos distintos não agradou a nenhum grupo. A intenção de promover uma ação conciliatória acabou não acontecendo. Outros fatores também foram responsáveis pela falta de conciliação, como a tutela do ensino superior que continuaria sob o poder do Estado, sem interferência da igreja.

Nesse sentido, o discurso sobre o ensino superior que perpassa todo Governo getulista traz uma heterogeneidade que se mostra na função dual da universidade, ou seja, uma função acadêmica com base na ciência e na pesquisa e uma função didático-pedagógica destinada a formar professores. Observa-se aqui o conflito que caracteriza o *discurso da reforma*, a disjunção entre o discurso científico e o discurso pedagógico.

A chamada Reforma Campos para o ensino universitário, na verdade, ficou só no discurso por não atingir o objetivo de encontrar um ponto catalisador entre os grupos que discutiam a universidade, mas também pela impossibilidade, naquele momento, de ser implantada. Em razão disso, esse padrão de universidade foi postergado. No entanto, a Reforma contribui para explicitar os problemas pelos quais a universidade brasileira estava passando e, também, para que continuassem as discussões respeito do modelo de universidade a ser adotado no Brasil.

⁴¹ Conhecidos também como escolanovistas.

⁴² Grifos de Mendonça.

Ademais, no Governo getulista foram criadas universidades que desempenharam papéis importantes para o desenvolvimento do ensino superior. Em janeiro de 1934, foi criada a Universidade de São Paulo (USP) através do decreto estadual nº. 6.283/34, assinado pelo então governador de São Paulo, Armando de Salles Oliveira. Fávero (2006, p.24-25) cita as finalidades dessa instituição:

a)promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou seja, úteis à vida; c) formar especialista em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (art.2º)

A USP obedeceu ao Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, ao incorporar os cursos e escolas profissionalizantes já existentes. Porém, o que de novo apresentava-se era a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com a finalidade de ser um centro integrador da busca e da crítica do saber.

Em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal graças ao esforço e persistência de Anísio Teixeira, através do decreto municipal nº. 5.513/35, no Rio de Janeiro, capital da República. Conforme Mendonça (2000, p.139), “a sua estrutura é radicalmente diferente das universidades até então criadas no país e a própria denominação das escolas é indicativa da ruptura com o modelo de agregação de escolas profissionalizantes”. Apenas cinco escolas constituem a UDF: as Escolas de Ciências, Educação, Economia e Direito, Filosofia e o Instituto de Artes. A concepção da UDF é de uma universidade que tenha atividade científica livre e cultura desinteressada, como propunha a ABE.

Ora, com esse projeto de universidade como um *locus* de investigação e de produção do conhecimento criava-se o exercício da liberdade e da autonomia universitária, o que se torna uma ameaça ao governo sobre o seu poder centralizador e ditatorial. Em meio ao clima do Estado Novo, as ideias de Anísio não foram aceitas pelo Governo Federal, impondo obstáculos que renderam na extinção da UDF em 1939.

Por iniciativa de Gustavo Capanema, ministro da Educação de 1934 a 1945, foi instituída, em 1937, a Universidade do Brasil (UB), como universidade-padrão, cujo modelo deveria ser seguido por todas as instituições similares existentes e também por aquelas que seriam criadas no país. A respeito disso, Fávero (2006, p.27) transcreve o que Capanema

assinala sobre a UB: “À universidade, instituída, mantida e dirigida pela União, há de caber, sob todos os pontos de vista, uma função de caráter nacional”.

Os cursos da UDF, ora extinta, foram incorporados a UB. O modelo de universidade da UB fora delineado no Estatuto das Universidades Brasileiras. Porém, o objetivo, conforme Mendonça (2000), não era a integração dos cursos, mas a abrangência da universidade, se estabelecendo como modelo-padrão e objetivando formar os professores da escola secundária. É importante ressaltar, que a Universidade de São Paulo conseguiu ficar fora da abrangência da UB. Para Martins (1987), a explicação se deve, principalmente, à forte presença de professores estrangeiros no seu quadro docente (mais de dois terços desse quadro). Já para Mendonça (2000), o que justifica a autonomia da USP em relação ao governo federal, seria o respaldo financeiro do governo de São Paulo dado à instituição, além de estar ligada ao grupo de intelectuais que se articulava em torno do jornal *O Estado de São Paulo*, entre os quais estava Fernando de Azevedo.

Como se pode ver, as mudanças no ensino universitário advêm de políticas econômicas que têm como princípio norteador a modernização do país. No Governo getulista, o discurso modernizante era voltado à industrialização e à formação da classe trabalhadora para atuar nas indústrias. Com isso, o modelo profissional de universidade prevalecia na justaposição ou aglutinação de escolas ou faculdades. Além do mais, havia o predomínio da função didático-pedagógica da universidade, em outras palavras, da formação de professores, sem nenhuma preocupação com a pesquisa científica.

Nesse período, é possível identificar alguns fatores como constituintes do *discurso da reforma*: a tutela do ensino superior em poder do Estado, o movimento que evoca uma ou mais ideologias na criação de universidades, as leis que determinam o nivelamento legal do ensino universitário, a criação de universidades baseada em um modelo de aglomeração ou justaposição de cursos já existentes e a função dual da universidade.

Tais fatores produziram um efeito centralizador e intervencionista decorrentes das políticas de Estado e de uma ideologia nacional-desenvolvimentista⁴³. Esses fatores estão pautados na ideia de modernização do país, na tutela do ensino superior em poder do Estado. Essa função da universidade de atender às necessidades pedagógicas, por um lado, e às científicas, por outro, vem gerando conflitos desde o início da história da universidade

⁴³ Conforme Bastos (2006), o ideário do nacional-desenvolvimentista é vinculado “ao interesse nacional com o desenvolvimento, ativado pela política concentrada no Estado, de novas atividades econômicas, particularmente industriais, associadas à diversificação do mercado interno”. (p.241).

brasileira. É nessa relação que se caracteriza o *discurso da reforma*, ou seja, a disjunção entre o pedagógico e o científico, entre a formação para o mercado de trabalho e a formação para a pesquisa científica.

Com a destituição do presidente Vargas e o fim do Estado Novo⁴⁴ em outubro de 1945, uma nova fase inicia-se no Brasil com a chamada ‘experiência democrática’ materializando-se com a promulgação de uma nova Constituição, em 16 de setembro de 1946. Antes, porém, o povo brasileiro escolheu, em 1945, através de eleições diretas, o General Eurico Gaspar Dutra, que havia sido ministro da Guerra no Governo de Getúlio Vargas, como presidente da República. Boris (2014) observa que a nova Constituição se afastava da Carta de 1937, pois adotava um modelo liberal-democrático, mas em alguns pontos prevalecia o modelo corporativo. É sobre essa fase que trata o item seguinte, isto é, a contextualização política social e econômica do Brasil e o lugar do ensino superior.

4.4 A experiência democrática

O governo Dutra, em sua política econômica, inicialmente foi marcado pelo modelo liberal. Aboliu a intervenção estatal estabelecida pelo Estado Novo, abriu a livre importação de bens no mercado em geral, com a intenção de gerar mais divisas para o país. No entanto, com a liberdade de importar e com a valorização da moeda brasileira, as divisas foram desaparecendo, levando o governo a tomar novas medidas econômicas ao estabelecer critérios para importar. Tais critérios favoreceram bons resultados ao país, o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), por exemplo. Contudo, houve aumento significativo da inflação.

Antes mesmo de chegar à metade do mandato de Dutra, já se especulava no meio político sobre sua sucessão. Getúlio era o nome mais atraente para ser o novo presidente e fez campanha moldando seu discurso de acordo com os problemas dos estados que percorria. Em 03 de outubro de 1950, Getúlio Vargas foi eleito presidente da República, dessa vez pelo voto direto, e tomou posse em 31 de janeiro de 1951.

Nesse governo, Getúlio seguiu o regime democrático e tentou transitar entre as causas sociais e políticas. Na política, havia uma divisão ideológica entre os nacionalistas que defendiam o desenvolvimento do país baseado na industrialização, com um sistema

⁴⁴ Em maio de 1945, chega ao fim a segunda Guerra Mundial com a vitória das forças Aliadas, liderada pelos Estados Unidos, sobre as Forças nazi-fascistas.

econômico autônomo das relações internacionais, e os adversários do nacionalismo que “defendiam uma menor intervenção do estado na economia, não davam tanta prioridade à industrialização e sustentavam que o progresso do país dependia de uma abertura controlada do capital estrangeiro” (FAUSTO, 2014, p.225).

Na economia, o governo adotou medidas no setor industrial. Entretanto, ao dar uma dinâmica maior à economia, os problemas sociais repercutiam com força diante do avanço da inflação. Além disso, a política americana para países do terceiro mundo mudou de rumo, exigindo uma posição dos países sobre o comunismo e adotando uma linha econômica rígida para o setor estatal, privilegiando o setor privado. Segundo Fausto (2014, p.227), “essa mudança de orientação dificultou a execução do significativo Plano Nacional de Reaparelhamento Econômico, conhecido como Plano Lafer, a ser implementado posteriormente no governo de Juscelino Kubitschek”.

Getúlio Vargas, com ideias populistas⁴⁵, optou cada vez mais por medidas que desagradavam os conservadores. Assumiu na economia uma linha nacionalista e culpava o capital estrangeiro pelos problemas sociais. Diante de muitas pressões e armadilhas políticas, cometeu suicídio em 24 de agosto de 1954.

Nesse contexto político, social e ideológico, a situação em que se encontravam as universidades no Brasil era precária. Vários setores da sociedade começavam a tomar consciência, de forma mais ou menos explícita, de que uma reforma concreta no ensino superior era necessária. A tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com a discussão escola pública *versus* escola privada, consolidava essa conscientização, sobretudo, na segunda metade dos anos 1950. Culminavam também os debates sobre a Reforma Universitária entre a comunidade científica organizada, o próprio Estado e o movimento estudantil. Em relação a este último, observa-se que a sua participação na Reforma Universitária foi muito forte e influente. Segundo Fávero (2006), o movimento estudantil, através da União Nacional dos Estudantes (UNE), discutiu em seminários propostas contra o caráter elitista e arcaico das universidades. A autora destaca as seguintes propostas da UNE:

⁴⁵ Segundo Weffort (2003), o populismo compreende o período de 1930 a 1964. Já Octávio Ianni (1971) afirma que o populismo brasileiro corresponde ao período de 1945 com o fim do Estado Novo até o Golpe Militar, em 1964.

a) autonomia universitária; b) participação dos corpos docente e discente na administração universitária, através do critério de proporcionalidade representativa; c) adoção do regime de trabalho em tempo integral para os docentes; d) ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas; e) flexibilização no currículo. (Fávero, 2006, p.29)

Nessas circunstâncias, Juscelino Kubitschek, eleito Presidente da República, toma posse em 31 de janeiro de 1956. Como destaca Boris (2014, p. 233), “os anos JK podem ser considerados de estabilidade política. Mais do que isso, foram anos de otimismo, embalados por altos índices de crescimento econômico, pelo sonho realizado pela construção de Brasília”. O lema de campanha de JK, “cinquenta anos em cinco”, tomou conta de toda a população, saindo, pois, de uma ideologia nacionalista para uma desenvolvimentista. JK, em conformidade com as Forças Armadas, começou a governar com o lema de “desenvolvimento e ordem”.

O Governo definiu um programa de metas para a economia que abrangia 31 objetivos, “distribuídos em seis grandes grupos: energia, transporte, alimentação, indústrias de base, educação e a construção de Brasília, chamada de metassíntese” (BORIS, 2014, p. 235). Para cumprir essas metas e fugir da burocracia, o governo criou vários órgãos paralelos ao governo, dentre eles a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Além disso, no setor de infraestrutura, incentivou a industrialização, mas também facilitou a entrada de capitais estrangeiros, principalmente da indústria automobilística. Grandes multinacionais instalaram-se no ABC paulista. O Programa de Metas foi bem sucedido, sobretudo no setor industrial. O crescimento do PIB alcançou uma taxa anual de 7%, que, conforme Boris (op.cit. p. 236), correspondia a uma taxa *per capita* de quase 4%, sendo, portanto, “três vezes maior do que o do resto da América Latina”.

No entanto, no governo JK, a construção de Brasília ficou na memória do povo como a grande realização. Mas os problemas financeiros abalaram o governo com o alto crescimento da inflação, devido a construção de Brasília e a manutenção do programa de industrialização do país.

No Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, a educação básica ficou em plano secundário, assim como todos os aspectos sociais. As transformações advindas do processo de industrialização, inicialmente adotado por Getúlio e depois por JK, geraram impactos na vida dos brasileiros e a educação se voltava para o trabalho, isto é, a qualificação do trabalhador para exercer sua função com eficácia e qualidade nas indústrias. Entretanto, essa qualificação era de responsabilidade da própria indústria.

Não obstante, houve uma expansão do ensino superior. Inúmeras instituições foram reconhecidas ou tiveram licenças para funcionar como faculdades privadas isoladas. Há de se destacar a lógica da federalização como forma de constituir novas universidades e da criação da Universidade de Brasília, tema que será tratado mais adiante.

Em meio a muitos problemas na área econômica para sustentar o Plano de Metas, o governo de Juscelino entrou em declínio em todos os setores. A esperança da população estava na eleição presidencial que se aproximava. Em 03 de outubro de 1960, Jânio Quadros vence as eleições presidenciais e João Goulart elege-se vice-presidente da República.

O governo de Jânio Quadros não chegou a durar sete meses. Ao administrar o país sem contar com uma base política de apoio, logo renunciou ao cargo, deixando o Brasil em uma grave crise política. O vice-presidente, João Goulart (Jango), conforme a Constituição, deveria assumir a presidência. Porém, os militares viam em Jango o favorecimento ao sindicalismo e ao comunismo. Como o vice-presidente se encontrava viajando, o presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli, assumiu a Presidência da República e os ministros militares vetaram a volta de João Goulart ao país.

No entanto, o Congresso mudou a Constituição, “o sistema de governo passou de presidencialista para parlamentarista e João Goulart tomou posse, com poderes diminuídos, a 7 de setembro de 1961” (BORIS, 2014, p.243). Mesmo assim, com Jango no poder, muitas mobilizações, greves, pressões sociais aconteceram. A ideologia reinante era a do nacionalismo, baseada em reformas sociopolíticas ou reformas de base. Para Boris (2014), as reformas de base não tinham o objetivo de implantar o socialismo, mas “(...) de modernizar o capitalismo e reduzir as profundas desigualdades sociais do país a partir da ação do Estado. Isso, porém, implicava uma grande mudança, à qual as classes dominantes imprimiram forte resistência”. (p.247).

Vale ressaltar que, desde o Estado Novo, a política brasileira se caracterizava pelo populismo, nacionalismo e desenvolvimentismo. O populismo se concentrava na manipulação de massas, mas controlada pelos grupos dominantes (WEFFORT, 2003). O nacionalismo defendia que “o processo decisório sobre a locação de recursos no Brasil ficasse nas mãos de agentes nacionais, fossem eles estatais ou privados” (BIELSCHOWSKY, 2011, p.18). O nacionalismo surgiu entre grupos políticos, tecnocratas e militares. Já o desenvolvimentismo

defendia a participação do Estado na condução do desenvolvimento econômico, adotando estratégias políticas, econômicas e sociais⁴⁶.

Em janeiro de 1963, através de um plebiscito, o regime presidencialista retorna e João Goulart, enfim, torna-se Presidente da República. Entretanto, o país estava numa grave crise financeira com um alto índice de inflação. Nem mesmo o Plano Trienal lançado pelo economista Celso Furtado⁴⁷, que objetivava conciliar o crescimento econômico, as reformas sociais e o combate à inflação, conseguiu resultados satisfatórios. As reformas ministeriais também foram desastrosas.

A influência externa crescia no interior da Escola Superior de Guerra (ESG)⁴⁸ que considerava o governo de Goulart subversivo, comunista, incapaz de manter a ordem e o desenvolvimento econômico. Outros órgãos, financiados pela Agência Central de Inteligência (CIA), se agruparam a ESG como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) com o intuito de por fim ao governo de Jango. Boris resume bem essa situação ao relatar: “à medida que o governo Goulart se radicalizava e se instabilizava, firmava-se nos círculos associados da ESG-IPES-IBAD a convicção de que só um movimento armado poria fim à anarquia populista, contendo o avanço do comunismo”. (BORIS, 2014, p.249).

Todos esses acontecimentos influenciaram de forma direta ou indiretamente movimentos pela modernização do ensino superior no Brasil que, segundo Mendonça (2000, p.1440), “vão começando a ensaiar mudanças na estrutura pedagógico-administrativa do ensino superior, algumas das quais serão posteriormente incorporadas à Reforma de 68”, como a criação, em 1955, da Universidade Federal do Ceará, retomando a concepção nucleadora da Faculdade de Filosofia; a criação, entre 1957 e 1962, da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, articulada à USP; a criação, em 1958, da Universidade Rural de Minas Gerais, hoje Universidade Federal de Viçosa; as Escolas Superiores de Agricultura de Piracicaba e Rio Grande do Sul, criadas em 1963, resultando na lógica da federalização da universidade. No entanto, o ápice de todo esse processo resulta na criação da Universidade Nacional de Brasília (UNB), instituída pela Lei n° 3.998, de 15 de dezembro de 1961, pela sua especificidade e originalidade de sua proposta, que se caracterizava com a finalidade de ser

⁴⁶ Segundo Bielschowsky (2011), “nem sempre vem acompanhado de melhor distribuição de renda, e quase jamais caminha com a preservação ambiental”. (p.15)

⁴⁷ Ver Furtado (2003).

⁴⁸ “Fundada em 1949 com a assistência de conselheiros franceses e americanos. A missão dos Estados Unidos permaneceu no Brasil de 1948 a 1960”. (BORIS, 2014, p.249)

uma instituição de pesquisa e centro cultural, na qual a ciência e a tecnologia modernas se juntariam ao o humanismo e a criação cultural, para manter, ainda junto ao governo, especialistas altamente qualificados⁴⁹.

Mendonça (2000) descreve como se organizava a estrutura pedagógico-administrativa da UNB:

Sua estrutura era composta por institutos centrais e faculdades, organizados, por sua vez, em departamentos. Os institutos forneciam um ensino introdutório de dois ou três anos, completado pelo ensino especializado das faculdades. Além disso, eram responsáveis pelos cursos de formação de pesquisadores e de pós-graduação. Os professores eram todos contratados pela legislação trabalhista e a cátedra transformava-se de cargo em grau universitário. Havia os estudantes regulares e os *especiais*, que apenas assistiam aos cursos sem pretensão de obtenção de graus ou certificados e para os quais se reservavam 10% das vagas disponíveis (com isso, retomava-se, curiosamente, a concepção de extensão universitária dos anos 30). A instituição de uma Fundação mantenedora, com sólido patrimônio, seria a garantia da sua autonomia em todas as dimensões e o governo da universidade seria exercido pelos órgãos colegiados nos seus diversos níveis. Por meio desses órgãos, a participação dos estudantes era sensivelmente maior do que nas demais instituições de ensino superior. (p.144)

Devido a sua finalidade e a sua organização institucional, a UNB é, nesse período, considerada a universidade mais moderna do país, assim como foram a USP e a UDF nos anos de 1930. A Universidade de Brasília foi projetada por Darcy Ribeiro e teve como reitor Anísio Teixeira. Por ser uma instituição que representava um papel fundamental no desenvolvimento econômico do país e na sua independência científica e cultural, com o golpe militar a “Universidade de Brasília foi fortemente atingida, culminando com a invasão do seu campus em 65 e a intervenção governamental que viria a descentralizar totalmente o seu projeto original”. (MENDONÇA, 2000, p. 146).

Ainda sobre ações para a Reforma Universitária, no início dos anos 60 do século XX, algumas universidades, entre elas a Universidade do Brasil (UB), elaboram planos de reformulação estrutural, avaliados por uma comissão do Conselho Federal de Educação (CFE), instaurado em 1962, que deu origem às *Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil*, aprovado pelo Conselho Universitário, mas devido ao golpe militar não houve sustentação.

Nesse contexto, é aprovada a Lei 4.042/61, criando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/61). A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil, aprovada

⁴⁹ Ver Darcy Ribeiro, *Universidade necessária*, 1975.

no governo Jango, vinha sendo discutida em confronto duro entre o grupo dos escolanovistas e o grupo tradicional da igreja católica desde 1947 e, enfim, aprovada em 1961. Como relata Rothen (2008, p.454), as questões relevantes que levaram a LDB/61 passar por um longo período de discussão para só então ser aprovada, são a “centralização ou não pela União do processo educativo, a defesa da escola pública *versus* a escola privada e a vinculação ou não da educação ao desenvolvimento econômico”.

Essas questões são fundamentais na caracterização do *discurso da reforma*, pois, mais uma vez, o conflito se faz presente por meio da disjunção entre o ensino voltado para atender as necessidades do mercado e o ensino desvinculado dessa função, voltado para a produção de conhecimentos. Na LDB/61, há também o conflito entre o ensino público, centralizado pela União, e o ensino privado, com consequente da descentralização do poder público, que irá se reproduzir, no ensino superior, em universidade privada que forma para o mercado e universidade pública que ainda luta pelo desenvolvimento científico.

Na LDB/61, o Título IX trata do ensino universitário em três capítulos. O Capítulo I dispõe sobre o Ensino Superior: no art. 66, “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível superior”; os artigos 67 a 69 tratam dos estabelecimentos de ensino superior e os níveis de ensino superior que podem ser ministrados nesses estabelecimentos; os art. 70 a 73 tratam do currículo mínimo, as obrigações de alunos e professores e a duração dos cursos que deverão ser fixados pelo Conselho Federal de Educação; o art. 76 trata dos diretores dos estabelecimentos oficiais federais de ensino superior, que deverão ser nomeados pelo Presidente da República dentre os professores catedráticos, por meio de uma lista tríplice e, finalmente, o art. 78 trata da representação discente: “o corpo discente terá representação, com direito a voto, nos conselhos universitários, nas congregações, e nos conselhos departamentais das universidades e escolas superiores isoladas, na forma dos estatutos das referidas entidades”.

Já o Capítulo II dispõe sobre As Universidades: o art. 80 aborda a autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar das universidades que será exercida na forma de seus estatutos; o art. 83 diz respeito à gratuidade do ensino público superior, tanto nas universidades como nos estabelecimentos federais, para aqueles que provarem falta ou insuficiência de recursos (conforme o art. 168, II da Constituição).

Por fim, o Capítulo III dispõe sobre os Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior: de acordo com o art. 86, “os estabelecimentos isolados, constituídos sob a forma de fundações, terão um conselho de curadores, com as funções de aprovar o orçamento anual, fiscalizar a sua execução e autorizar os atos do diretor não previsto no regulamento”; ao passo que o art. 87 estatui que “a competência do Conselho Universitário em grau de recurso será exercida, no caso de estabelecimentos isolados, estaduais e municipais pelos conselhos estaduais de educação e, no caso de estabelecimentos federais, ou particulares, pelo Conselho Federal de Educação”⁵⁰.

Na LBD/61, o art. 66, ao estabelecer que “o ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível superior”, reafirma a função dual da universidade, com dois objetivos distintos para o ensino superior, isto é, um voltado para a produção de conhecimentos com o desenvolvimento da pesquisa e da ciência e o outro voltado para a formação de profissionais para atuarem no mercado de trabalho. Esse conflito marcado pela disjunção entre o científico e o pedagógico é característico do *discurso da reforma*.

Para Rothen (2008), a LDB/61 apresenta diversas lacunas, uma delas é sobre o sistema departamental, pois:

No artigo 78 definia-se que os alunos teriam representação no conselho departamental e nos outros órgãos decisórios. Em nenhum outro ponto da LDB/61 foi definida a existência dos departamentos. Assim sendo, tinha-se a questão: Por estar prevista a representação estudantil nesse conselho, isso implicaria ou não na existência dos departamentos?

Essa é uma fase de *jurisprudência*, que influenciará muito a Reforma Universitária de 1968, uma vez que o CFE começa a deliberar em favor das lacunas deixadas pela LDB/61. (ROTHEN, 2008).

Na chamada ‘experiência democrática’, é possível considerar alguns fatores como constituintes do *discurso da reforma*, com base em uma ideologia nacional-desenvolvimentista, que produziu um efeito de conscientização da sociedade sobre a urgência de uma Reforma Universitária. Esses fatores estão relacionados na lógica de modernização do país e, conseqüentemente, do ensino superior, centrado no princípio da educação para o desenvolvimento do país com a criação de universidades federais, a facilitação do

⁵⁰ Os artigos 74, 75, 77, 79, 81, 82, 85 foram vetados.

funcionamento de faculdades privadas, na criação da UNB como uma instituição destinada à produção científica, na criação da primeira LDB e do Conselho Federal de Educação.

Em 1964, os militares assumem o poder com o lema de livrar o país da corrupção e do comunismo e restaurar a democracia. Vejamos de que modo as coisas se desenrolaram.

4.5 O regime militar

O governo dos militares, assumido pela cúpula das Forças Armadas, dividiu-se em três correntes: os castelistas, a linha dura e os nacionalistas. Uma das características marcantes do regime militar é a forma de governar por meio de Atos Institucionais (AI). Em 09 de abril de 1964, foi baixado o AI-1 pelos comandantes do Exército, Marinha e Aeronáutica, mantendo a Constituição de 1946, mas com várias modificações, além de manter o funcionamento do Congresso. Sobre isso, Boris (2014) comenta:

Este último aspecto seria uma das características do regime militar. Embora o poder real se deslocasse para outras esferas e os princípios básicos da democracia fossem violados, o regime quase nunca assumiu expressamente sua feição autoritária. Exceto por pequenos períodos de tempo, o Congresso continuou funcionando e as normas que atingiam os direitos do cidadão foram apresentadas como temporárias. O próprio AI-1 limitou sua vigência até 31 de janeiro de 1966. (p.257).

O General Castelo Branco foi o primeiro Presidente Militar do Brasil, que por meio do AI-1 passou a ter poderes excepcionais, independentes do Congresso. Muitas ações decorrentes do AI-1 foram impostas, como a suspensão da imunidade parlamentar, ou seja, o político poderia ser cassado e ter seus direitos políticos suspensos por 10 anos. A partir dessas medidas, começaram as perseguições políticas aos adversários do regime, implicando em prisões e torturas. Mesmo assim, o regime não era totalmente fechado, ainda havia a possibilidade de *habeas corpus* e a imprensa ainda tinha alguma liberdade.

Outro fator importante, diz respeito à atuação dos estudantes da UNE, que tiveram um papel relevante no governo anterior. Os estudantes foram alvo de repressão e começaram a agir na clandestinidade. As universidades também se tornaram alvo da repressão: um exemplo foi invasão da UNB pelo Exército, que a considerava subversiva por apresentar propostas modernas e inovadoras.

Ainda no governo de Castelo, o AI-2 foi baixado para reforçar ainda mais os poderes do Presidente que poderia governar por meio de decretos-leis. Ademais extinguiu os partidos

políticos e estabeleceu a eleição para presidente e vice-presidente realizada por maioria absoluta do Congresso.

Em janeiro de 1966, por ordem presidencial, o Congresso aprovou uma nova Constituição. “A Constituição de 1967 incorporou a legislação que ampliara os poderes conferidos ao Executivo, especialmente em matéria de segurança nacional. Mas não manteve figuras excepcionais que permitiriam novas cassações de mandatos, perda de direitos políticos etc.”. (BORIS, 2014, p.263).

No plano econômico, Castelo lançou o Programa de Ação Automática do Governo (PAEG). Para colocar em prática os objetivos do PAEG, o governo nomeou Roberto Campos, como ministro do Planejamento e Otávio Gouveia de Bulhões, como ministro da Fazenda. Os objetivos do PAEG eram, entre outros, reduzir o déficit do setor público, contrair crédito privado e comprimir os salários. O Programa obteve êxito, pois conseguiu reduzir a inflação e déficit público. Entretanto, a sociedade foi sacrificada por medidas autoritárias e drásticas. Ademais, no plano internacional, o governo de Castelo Branco alia-se ao governo americano. O problema da dívida externa foi provisoriamente resolvido com ajuda do FMI (Fundo Monetário Internacional) e do governo dos Estados Unidos através da Aliança para o Progresso.

Em março de 1967, o general Artur da Costa e Silva toma posse para presidente da República. Era visto como linha dura pelas Forças Armadas. Porém, seu governo levou em consideração as pressões da sociedade em geral e estabeleceu uma conexão com a oposição. No entanto, alguns acontecimentos cessaram essa *boa ação*. A luta armada, a morte de um estudante pela polícia militar, a passeata dos 100 mil pela redemocratização, as greves e a formação de guerrilhas fizeram com que Costa e Silva baixassem o AI-5.

A partir do AI-5, o núcleo militar do poder concentrou-se na chamada comunidade de informação, isto é, naquelas figuras que estavam no comando dos órgãos de vigilância e repressão. Abriu-se um novo ciclo de cassação de mandatos, perda de direitos políticos e de expurgos no funcionalismo, abrangendo muitos professores universitários. Estabeleceu-se na prática a censura aos meios de comunicação; a tortura passou a fazer parte dos métodos do governo. (BORIS, 2014, p.265).

Em meio a esse regime, o país conseguiu equilibrar suas finanças, por meio de uma recessão relativamente curta, implantada pelos ministros Campos e Bulhões. Com isso, o crescimento econômico aumentou e o então ministro da fazenda, Delfim Netto, facilitou a expansão do crédito. Houve também um crescimento da indústria, especialmente

automobilística, de produtos químicos e de material elétrico. Outro fator relevante diz respeito ao crescimento da construção civil, graças aos recursos financiados pelo Banco Nacional de Habitação (BNH).

Com a finalidade de dar continuidade ao projeto de desenvolvimento em que se tornara sócio e ao mesmo tempo dependente dos centros hegemônicos do capitalismo internacional, o regime militar investe na chamada modernização do ensino superior. Para isso, várias medidas oficiais são adotadas dentre as quais merecem destaque: i. o Plano firmado entre o MEC/USAID, que consistia na assistência técnica para os países subdesenvolvidos, especialmente na América Latina, como estratégia de hegemonia pelos Estados Unidos e ii. o Plano Atcon, baseado no estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon, contratado pelo MEC. Em seus estudos, Atcon faz várias sugestões e recomendações a propósito de um ensino universitário adequado às necessidades do país, tais recomendações são incorporadas no documento editado pelo MEC *Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira*, em 1966. Algumas dessas sugestões fazem parte do projeto da Reforma Universitária como:

defesa dos princípios de autonomia e autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime do trabalho docente; criação de centro de estudos básicos. (FÁVERO, 2006, p.31).

Antes, porém, o Executivo, com o intuito de controlar as instituições federais de ensino superior, solicitou ao ministro da Educação, mediante Aviso Ministerial ao Conselho Federal de Educação, a elaboração de um anteprojeto para reestruturar as universidades brasileiras, com objetivos de doutrinar essas universidades. Esse anteprojeto se constituiu no Decreto-Lei n° 53/66 e não alcançou os resultados esperados. Novamente, com a participação do CFE, é elaborado outro anteprojeto, transformado no Decreto-Lei 252/66, que consagra o Decreto anterior e revoga algumas disposições do Estatuto do Magistério (principalmente a ênfase dada à cátedra).

Não obstante, no final de 1967, o governo institui a Comissão Meira Mattos, criada por meio do Decreto n° 62.024, para reprimir a *insubordinação dos estudantes*. Os trabalhos desenvolvidos pela Comissão resultaram em um relatório – Relatório Meira Mattos – que tinha como objetivo

(...) emitir pareceres sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis, assim como quanto à proposição de medidas capazes de possibilitar a melhor aplicação das diretrizes governamentais no âmbito das entidades de ensino, visando o seu efeito sobre o corpo discente. (Relatório Meira Matos, 1969, p.199-200).

No entanto, a mobilização estudantil, proporcionando intensos debates no interior das universidades e manifestações de rua, pressiona o governo a tomar medidas a fim de solucionar a crise pela qual as universidades estavam passando. Em 02 de julho de 1968, o governo cria, em caráter de urgência, por meio do decreto 62.937, o Grupo de Trabalho (GT) para resolver tal crise. Ao GT⁵¹ foram concedidos trinta dias para concluir seus estudos e projetos, iniciados em 10 de julho de 1968 e terminados exatamente 30 dias depois, resultando no Relatório do Grupo de Trabalho.

O decreto que instituiu o GT atribuiu-lhe a missão de “estudar a reforma da universidade brasileira, visando sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país”. Entretanto, no Relatório, o GT expõe seus princípios, ao afirmar que “não temos a veleidade de outorgar uma reforma plenamente elaborada, mesmo se tivéssemos a convicção da excelência do modelo proposto” (Relatório do Grupo de Trabalho, 1983, p.15) e acrescenta

O objetivo do grupo não é, portanto, fazer a reforma universitária, mas induzi-la, encaminhá-la sob duplo aspecto: de um lado, menos óbices, eliminando pontos de estrangulamento que entravam a dinâmica universitária; doutra parte, proporcionando meios, dotando a instituição de instrumentos idôneos que possibilitem sua auto-realização na linha de uma conciliação difícil, mas necessária, entre o ensino de massa, de objetivos práticos e imediatos, e a missão permanente da Universidade, a de constituir-se o centro criador e a expressão mais alta da cultura de um povo. (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1983, p.16)

Como se pode ver, o Relatório do GT relaciona, em seus objetivos, o que seria para a Universidade “uma conciliação difícil, mas necessária”, isto é, por um lado atender às necessidades pedagógicas com “objetivos práticos e imediatos”, formando a massa e, por outro lado, levar a cabo a “missão permanente da Universidade”, a de produzir

⁵¹ Foram nomeados pelo Governo 13 integrantes para o GT: Professor Antônio Moreira Couceiro, Padre Fernando Bastos de Ávila, Reitor João Lira Filho, Doutor João Paulo dos Reis Velloso, Doutor Fernando Ribeiro do Vai, Professor Roque Spencer Maciel de Barros, Professor Newton Sucupira, Professor Valnir Chagas, além de dois estudantes universitários os quais, entretanto, embora convocados, preferiram abster-se de dar a sua colaboração. (Relatório do Grupo de Trabalho, 1983).

conhecimentos, ciência pura. Essa “conciliação difícil” é o que vem gerando conflitos entre a função da Universidade, a qual caracteriza o *discurso da reforma*.

O Relatório apresenta respostas concretas em relação ao ensino superior nas seguintes áreas: formação jurídica, administrativa e estrutura da Universidade; formação, carreira, regime de trabalho e remuneração do corpo docente; participação do estudante na vida universitária e na administração da instituição; expansão do ensino superior; recurso para a educação e mecanismos de financiamento da universidade; organização dos cursos e dos currículos e articulação com a escola média; criação de uma superestrutura destinada à pesquisa avançada e à formação do professorado. Estas duas últimas áreas determinam especificamente o *discurso da reforma*, pois, novamente, faz-se presente o conflito em torno da função da Universidade: a de atender ao pedagógico, por um lado, e a de atender ao científico, por outro.

A partir das observações feitas no Relatório, o GT elaborou um Anteprojeto de Lei (geral) sobre a Organização e Funcionamento do Ensino Superior e mais cinco anteprojeto especiais

modificando o Estatuto do Magistério Superior, criando o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, instituindo incentivos fiscais para o desenvolvimento da educação, dispondo sobre um adicional sobre o Imposto de Renda a ser utilizado no financiamento de pesquisas relevantes para a tecnologia nacional, e modificando a destinação do Fundo Especial da Loteria Federal. (Relatório do Grupo de Trabalho, 1983, p.04).

O GT, por meio do Relatório, argumenta que

a crise atual da Universidade brasileira, que sensibiliza os diferentes setores da sociedade, não poderia deixar de exigir do Governo uma ação eficaz que enfrentasse de imediato o problema da reforma universitária, convertida numa das urgências nacionais. (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1983, p. 17).

O Relatório foi o documento mais importante para a Reforma Universitária, pois, além de exigir tal Reforma, a maioria de suas sugestões foi incorporada a Lei 5.540/68.

Em 28 de novembro de 1968, entrou em vigor a Lei 5.540 que estabelece as normas sobre o funcionamento do ensino universitário no Brasil – a Lei da Reforma Universitária –. Enfim, o *discurso da reforma* (DdR) se materializa em forma de uma Lei para o ensino superior. Essa materialização não aconteceu nas reformas anteriores porque as mesmas não eram elaboradas especificamente para o ensino superior. Ademais, a sociedade organizada e

mais consciente da importância da Universidade para o desenvolvimento do país cobrou do Governo a Reforma Universitária como “urgência nacional”. Nesse entendimento, todos os fatos sociais, políticos e econômicos descritos até aqui, tecidos pela História, permitiram essa materialização, ou seja, de um acontecimento a outro, a Lei 5.540/68 foi se constituindo.

A Reforma Universitária é baseada no modelo norte-americano⁵² e, como já foi citado, a maioria das medidas advém do anteprojeto elaborado pelo GT. A Lei da Reforma Universitária extinguiu a cátedra e fixou os departamentos; introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores; dividiu o curso de graduação em dois períodos, o ciclo básico e o ciclo profissional; criou o sistema de créditos por disciplinas e instaurou a periodicidade semestral; instituiu o vestibular unificado, a carreira do magistério e a pós-graduação; as entidades privadas passaram a ser assistidas pelo poder público e o ensino ficou organizado a partir de uma tríplice função: ensino, pesquisa e extensão, sendo que ensino e pesquisa tornaram-se objetivo principal da Universidade na Reforma Universitária.

A materialização do DdR produziu muitos efeitos. No entanto, três merecem algumas considerações, em razão de suas controvérsias que perduram até hoje, como a autonomia financeira da Universidade que não foi efetivada devido ao regime autoritário e centralizador do poder federal, atrelando os recursos financeiros e materiais às políticas governamentais. Essa falta de autonomia também se estende a parte administrativa, com a nomeação de reitores pelo Governo e à questão científica e didático-pedagógica, uma vez que os currículos dos cursos são orientados por Decretos Presidenciais, como ainda acontece atualmente.

Outro efeito é a expansão do ensino universitário, principalmente por meio do crescimento do ensino superior privado, estimulado pelo governo para atender a uma grande demanda, pois, mesmo com o vestibular unificado e com o ciclo básico, como medida de racionalização econômica e administrativa do governo, não foi possível frear a procura pelo ensino superior.

O último item acima é, talvez, o efeito mais complexo da Lei 5.540/68, que vem cada vez mais se proliferando. A oferta privada aprovada pelo Conselho Federal de Educação, nos anos de 1970, causou uma massificação no ensino superior, através de instituições isoladas, criadas e mantidas pela iniciativa privada. Sobre esse efeito, Mendonça (2000) tece as seguintes considerações:

⁵² Propostas do Plano MEC/USAID.

Dessa forma, constituiu-se, a meu ver, um sistema dual, formado, por um lado, pelas universidades, principalmente públicas, e, por outro, por um sem-número de instituições isoladas que não se diferenciam das primeiras por um critério de especialização, mas, na prática, pela qualidade do ensino oferecido. (p. 14).

A qualidade do ensino oferecido pelas instituições isoladas que se transformaram ao longo do tempo em ‘universidades’ privadas, ainda hoje é motivo de muita polêmica, pois, para muitos pesquisadores⁵³, essas universidades priorizam apenas a mercantilização do ensino.

Mais um efeito que merece comentários é a implantação da pós-graduação. Ao longo de toda história da universidade brasileira, o ensino sempre foi o principal foco da instituição. Contudo, com a Lei 5.540/68 que extinguiu o regime de cátedra, especificamente na década de 70 do século XX, houve uma primazia pela produção de ciência, de cultura e de tecnologias, tal primazia dava à universidade um tom de modernidade e singularidade. Esse fato inaugura o que o GT chamou de “a missão permanente da Universidade, a de constituir-se o centro criador e a expressão mais alta da cultura de um povo”. Em relação a esse fato, Cunha (1989, p.8) afirma que “uma nova identidade parecia assumir o primeiro plano – a da produção de ciência, de cultura e de tecnologia, a que estaria subordinado o ensino”. Isso só foi possível com os cursos de pós-graduação nas universidades públicas, tornando-se, à época, os mais abrangentes da América Latina, qualificando com padrões de excelência mestres e doutores, garantindo a qualificação de docentes universitários.

Nesse sentido, pela primeira vez, o discurso científico sobrepõe o discurso pedagógico, isto é, a função da universidade está mais voltada à produção de conhecimentos, à pesquisa, do que à formação pedagógica para atender ao mercado.

Mas essa mudança não durou muito. Na década seguinte, especialmente na segunda metade, os recursos governamentais destinados à pós-graduação e à pesquisa diminuíram muito em relação à demanda. Ademais, conforme Cunha (1989), houve também, “as resistências da burocracia universitária, entrincheiradas nos departamentos”, levando tais programas a submeterem-se ao controle desses departamentos. Para o autor, a fragilidade da pós-graduação e da pesquisa faz parte da crise de identidade pela qual a Universidade vem passando atualmente.

⁵³ Ver Chauí (2001), Chaves (2010), Cunha (2003), Santos (2011).

Em 25 de outubro de 1969, o general Emílio Garrastazu Médici é escolhido Presidente da República pelo Alto Comando das Forças Armadas. O Governo Médici é conhecido pelo período do “milagre”, graças às baixas taxas de inflação, grande expansão do comércio exterior, crescimento da indústria automobilística e grande avanço nas telecomunicações, ou seja, um período de grande estabilidade econômica.

Mas há também pontos vulneráveis no período do “milagre”, de ordem social, como a diminuição dos salários da classe baixa, concentração de renda e o abandono dos programas sociais por parte do Estado. O país apresentava indicadores muito baixos de saúde, educação, habitação. O *capitalismo selvagem*, como observa Fausto (2014. p.269), “caracterizou aqueles anos e os seguintes, com seus imensos projetos, que não consideravam nem a natureza nem as populações locais”, exemplo disso é o grandioso projeto da rodovia Transamazônica. Ocorreu também a primeira crise internacional do petróleo, que afetou profundamente o Brasil, pois o país importava mais de 80% do total necessário para seu consumo.

Em 20 de maio de 1970, por meio do Decreto nº 66.600, Médici nomeia um grupo de trabalho para elaborar uma nova Lei de Diretrizes e Bases para o 1º e 2º graus. A Lei 5.692/71 teve como principal meta o ensino profissionalizante, com função de retroalimentar a economia capitalista e os anseios dos tecnocratas da época. Embora essa Lei faça parte de um conjunto de reformas pelas quais o ensino, de forma geral, vem passando atualmente no Brasil, ela não será discutida neste trabalho, por não tratar do ensino universitário.

Em janeiro de 1974, foi eleito Presidente o General Geisel pelo Colégio Eleitoral, composto pelo Congresso e delegados das Assembleias Legislativas dos Estados. O novo presidente tomou posse em 15 de março do referido ano.

Sobre o governo Geisel, Fausto afirma (2014, p. 170-271) que:

O governo Geisel se associa no início da abertura política, que o general-presidente definiu como lenta, gradual e segura. Na prática, a liberalização do regime, chamada a princípio de distensão, seguiu um caminho difícil, cheio de pequenos avanços e recuos. Isso se deveu a vários fatores. De um lado, Geisel sofria pressões da linha dura, que matinha muito de sua força. De outro, ele mesmo desejava controlar a abertura, no caminho de uma indefinida democracia conservadora, evitando que a oposição chegasse muito cedo ao poder.

Nesse período havia muitos movimentos sindicais. Com o aumento da inflação e uma perda salarial de 31,4% de seu salário real, devido o governo ter manipulado os índices oficiais da inflação, o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo, em São Paulo, fez

movimentos para a correção dos salários, que resultaram em duas grandes greves em 1978 e 1979, lideradas pelo então presidente do sindicato Luís Inácio Lula da Silva. Outros setores também se manifestaram, como relata Fausto (2014):

Em 1979, cerca de 3,2 milhões de trabalhadores entraram em greve no país. Houve 27 paralisações de metalúrgicos, abrangendo 958 mil operários; ao mesmo tempo, ocorreram vinte greves de professores, reunindo 766 mil assalariados. As greves tinham por objetivo um amplo leque de reivindicações: aumento de salários, garantia de emprego, reconhecimento das comissões de fábrica, liberdades democráticas. (p. 277).

Em meio a todos esses movimentos, o Presidente Geisel consegue fazer seu sucessor. Em 14 de outubro de 1978, o Colégio Eleitoral elege o General João Batista Figueiredo.

O governo do Presidente Figueiredo foi marcado pelo avanço da abertura política e o aprofundamento da crise econômica. Foi um período de recessão, gerando muito desemprego nas grandes cidades. Sem reservas em dólares, o Brasil teve que recorrer ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e aceitar suas imposições. Entretanto, após tantos sacrifícios, o país voltou a crescer, “mas o balanço daqueles anos se revela bastante negativo. A inflação cresce passando de 40,8% em 1978 para 223,8% em 1984. No mesmo período, a dívida externa subira de US\$ 91 bilhões”. (FAUSTO, 2014, p. 279).

Ainda sobre o regime militar, Fausto conclui que

O regime teve características autoritárias, distinguindo-se porém do fascismo. Não se realizaram esforços para organizar as massas em apoio ao governo; não se tentou construir um partido único acima do Estado, nem uma ideologia capaz de ganhar os setores letrados. Pelo contrário, a ideologia de esquerda continuou a ser dominante nas universidades e nos meios culturais. (p. 284).

O processo de abertura política foi mantido pelo presidente Figueiredo e, em 1982, mais de 48 milhões de brasileiros elegeram vereadores, senadores e governadores pelo voto direto. Após 17 anos, os governadores de estado foram eleitos pelo voto direto, pois antes eram nomeados pelo presidente da República. Essa eleição suscitou na população o desejo de eleições diretas para presidente. Houve muitas manifestações de rua, mas a eleição direta dependia de uma emenda constitucional, aprovada pelo voto de 2/3 dos congressistas. Porém, para frustração popular, a emenda não foi aprovada. Em 15 de janeiro de 1985, em eleição indireta, Tancredo Neves e José Sarney, ambos civis, foram eleitos pelo Colégio Eleitoral como presidente e vice-presidente da República.

O regime militar adotou a doutrina de Segurança Nacional para combater o comunismo e uma ideologia nacional-desenvolvimentista, porém, sem usar o populismo como poder e controle da massa. O regime foi uma ditadura de vários governantes, ou seja, da cúpula das Forças Armadas, que eram escolhidos, entre eles, como presidente da República para governar o país com prazo definido.

Em meio a essa ditadura militar, vários fatores são constituintes do *discurso da reforma*, como a mobilização dos estudantes através da UNE, cobrando a Reforma Universitária, a criação do Grupo de Trabalho com a finalidade de fazer um estudo para elaborar a Lei da Reforma Universitária e, a mais importante contribuição, a aprovação da Lei 5.540/68 que reforma o ensino universitário.

É imperativo ressaltar que o *discurso da reforma* chegou ao seu apogeu no regime militar com a Reforma Universitária, materializada na Lei 5.540/68. Todavia, o *discurso da reforma* está sempre em movimento e muitas mudanças irão acontecer no porvir.

4.6 O período democrático

A transição para o regime democrático não aconteceu conforme o esperado. O Presidente eleito Tancredo Neves não tomou posse, pois fora internado no hospital de Brasília para ser operado às pressas. O vice José Sarney toma posse no lugar do Presidente, assumindo temporariamente o Governo. Porém, o quadro de saúde de Tancredo se agrava e ele chegou a óbito.

O governo Sarney começou anunciando o Plano Cruzado, substituindo o cruzeiro pelo cruzado como moeda forte. Conforme Fausto (2014.), o Plano Cruzado “fora lançado em um momento de expansão das atividades econômicas e resultou em muitos casos em aumento reais de salário” (p.288), além do mais os preços estavam congelados e isso levou a população ao consumo desenfreado. Outro problema “era o do desequilíbrio das contas externas, provocado por um impulso às importações decorrentes do fortalecimento artificial da moeda brasileira”. (p.288).

A base aliada do governo conseguiu eleger seu candidato e depois das eleições, como afirma Fausto (2014), “os aumentos adiados de tarifas públicas e dos impostos indiretos contribuíram para que a inflação explodisse”. Outro problema “era o desequilíbrio das contas

externas, provocado por um impulso às importações decorrente do fortalecimento artificial da moeda.” (p. 288).

No final da década de 1970 e em toda década de 1980, aconteceu uma grande movimentação social a favor da democracia, da autonomia universitária, da participação popular, entre outros.

Um marco inicial para a democracia é a Constituição de 1988, que reestabeleceu eleições diretas para Presidente da República, governadores de estado e prefeitos; estabeleceu o direito de voto para analfabetos; definiu o voto facultativo para jovens de 16 a 18 anos de idade; definiu o sistema pluripartidário; acabou com a censura entre outras características. A Constituição “refletiu o avanço ocorrido no país na área da extensão dos direitos sociais e políticos aos cidadãos em geral e às chamadas minorias, aí se incluindo os índios”. (FAUSTO, 2014, p.289).

Em relação à educação, a Constituição de 1988, no Art. 205, a garante como *um direito de todos e dever do Estado e da família*. Quanto ao ensino superior, a Constituição, no art. 207, assegura que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Apesar da luta histórica por essa autonomia pela comunidade acadêmica, essa garantia constitucional ainda não foi efetivada plenamente. Já sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o art. 207 apresenta um modelo de universidade ideal, que também já vem da RU de 1968. Entretanto, essa organização é um norte a ser consolidado, haja vista o grande número de instituições privadas que se dedicam apenas ao ensino.

Todos esses efeitos caracterizam a regularidade do funcionamento do *discurso da reforma*, ou seja, temas sobre o ensino superior são recorrentes desde a criação da universidade no Brasil até o início do século XXI⁵⁴, e seus efeitos se mostram nos conflitos entre o discurso pedagógico e o discurso científico. Esses conflitos resultam das relações de poder entre aqueles que defendem o ensino superior voltado para atender o mercado e aqueles que argumentam que o ensino superior deve se voltar para a produção de conhecimentos, para a pesquisa científica. Esses conflitos estão atravessados pelas ideologias dominantes em cada período histórico que constitui o *discurso da reforma*.

⁵⁴ Mais especificamente durante os dois governos de Fernando Henrique Cardoso.

Voltemos à contextualização política, social e econômica nas últimas décadas do século passado: a primeira eleição direta para Presidente da República, garantida pela Constituição de 1988, ocorreu em 1989, foi um ato de grande importância para a democracia do país. Fernando Collor de Melo foi eleito Presidente da República. O Presidente Collor assumiu o governo com uma inflação a 80% e para conter tamanha taxa anunciou um plano econômico radical – Plano Collor – com o bloqueio de todos os depósitos bancários existentes no país, por um período de 18 meses. Simultaneamente, o Presidente deu início ao seu plano de modernização do país, privatizando estatais, facilitando a abertura ao comércio exterior, reduzindo o número de funcionários públicos sem nenhum critério qualitativo.

Entretanto, logo surgiram acusações de corrupção governamental e um processo de *impeachment* foi instaurado. Certo de uma derrota no Senado, Collor renunciou em dezembro de 1992. Não obstante, foi julgado e condenado por crime de responsabilidade, tendo seus direitos políticos suspensos por oito anos.

Assumiu a Presidência da República o vice Itamar Franco. Com uma inflação altíssima, devido ao fracasso do Plano Collor, o governo lançou o Plano Real, que foi idealizado pelo ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso com a finalidade de estabilizar a economia do país. Para tanto, uma nova moeda foi criada – denominada de real – com uma valorização acima do dólar. Além disso, não houve congelamento de preços, mesmo com a proposta diminuir a inflação. Segundo Fausto (2010), a iniciativa do Plano “foi facilitada pelo saneamento da dívida externa e pelo fato de que o Brasil acumulava reservas em torno de 40 bilhões de dólares” (p.292).

Fernando Henrique Cardoso (FHC) é eleito Presidente da República em outubro de 1994. Um dos fatores que contribuiu para isso foi a aceitação do Plano Real pela maioria da população e os resultados positivos causados por tal Plano, como a diminuição da inflação. FHC governou o país sob a lógica da ideologia neoliberal, que já vinha sendo ensaiada pelo governo Collor, passando pelo governo Itamar e aplicando-se de fato nas políticas de governo de Fernando Henrique. Todos esses governos sofreram forte influência das políticas externas dos organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o FMI e a Organização Mundial do Comércio.

A ideologia neoliberal implica em alterações de toda ordem, justificadas pela hegemonia das relações sociais capitalistas e pela globalização da economia. A estratégia da lógica neoliberal adotada por FHC resultou no combate à inflação, por meio da criação de

uma moeda forte, além de ajustes fiscais. Ademais, é imperativo citar a *reforma do Estado*, sobretudo com privatizações e a reforma administrativa. A respeito disso, Dourado (2002, p.236) critica:

No caso brasileiro, demarcado historicamente por um Estado patrimonial⁵⁵ as arenas tradicionais do poder político sofrem alguns ajustes na direção da mercantilização das condições sociais, agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado.

A reforma do Estado brasileiro começou a ser em debates sobre a distinção entre funções exclusivas e não exclusivas do Estado. Houve, portanto, uma racionalização dos recursos fiscais, por meio de abertura dos mercados, das privatizações de bens e serviços, enxugamento da máquina estatal entre outros. Na área social, houve uma reestruturação dos serviços sociais universais com “a descentralização, a implantação da prática de avaliação e a democratização da informação” (DRAIBE, 2003, p. 76) ⁵⁶.

A proposta de governo para o primeiro mandato de FHC foi elaborada por uma equipe coordenada pelo economista Paulo Renato Souza⁵⁷. Ao ser eleito presidente da República, Fernando Henrique nomeia Paulo Renato como ministro da Educação. Na proposta de governo de FHC, Cunha (2003, p. 39) destaca como meta prioritária o papel econômico da educação como “base do novo estilo de desenvolvimento, cujo dinamismo e sustentação provêm de fora dela mesma – do progresso científico e tecnológico”.

Tal proposta é baseada no documento *Ensino superior na América Latina e no Caribe: um documento estratégico*, distribuído pelo BID em 1996. Esse documento apresenta como objetivo avaliar a situação do ensino superior na América Latina e no Caribe com a finalidade de, conforme relata Chauí (2003, p. 197), “identificar as principais funções atribuídas a esse ensino, avaliar suas deficiências e problemas, propor reformas e soluções que sirvam de base para uma estratégia de financiamento”. Para isso, o BID se baseia nas experiências de reforma do ensino feitas na América Latina e no Caribe entre 1962 e 1984 (período da ditadura), mas, desta vez, com uma política diferente, ao invés de uma política

⁵⁵ Estado patrimonial é entendido como espaço de prevalência dos privilégios, mediados pela égide clientelística, em detrimento do Estado de direito. (DOURADO, 2002, p.247).

⁵⁶ Segundo Draibe (2003), a descentralização ocorreu de várias formas e por meio de medidas como a extinção da Legião Brasileira de Assistência (LBA), aceleração da municipalização, transferências de recursos a fundos estaduais e municipais e “uma das novidades, às próprias unidades responsáveis pela atividade final, como é o caso das escolas”. (p.76).

⁵⁷ Ex-secretário da Educação do Estado de São Paulo, ex-Reitor da Universidade de Campinas e durante a campanha de FHC era técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

assistencialista praticada até 1984, nos anos 1990, os recursos financiados passam a ser investimentos que devem produzir retorno.

A proposta de governo de FHC vai ao encontro do documento proposto pelo BID. O ensino superior deveria promover uma “verdadeira revolução administrativa”. O objetivo, conforme descreve Cunha (2003), seria:

A administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. Para isso as universidades deveriam ter uma “efetiva autonomia”, mas que condicionasse o montante de verbas que viesse a receber à avaliação de desempenho. Nessa avaliação, seriam levados em conta, especialmente, o número de estudantes efetivamente formados, as pesquisas realizadas e os serviços prestados. A racionalização dos gastos e o aumento da produtividade deveriam se refletir em aumentos salariais de professores e funcionários⁵⁸. (p.39)

A primeira grande investida do governo na educação foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)⁵⁹, aprovada em 20 de dezembro de 1996 – Lei 9.394/96 – que modifica o panorama da educação no país, em todos os níveis de ensino. A LDB/96 é, na verdade, a ordenação legal e pedagógica como parte de um projeto político discursivamente modernizante proposto pelo governo, ou seja, a reforma do Estado brasileiro. Sobre a LDB/96, Cunha (2003) tece as seguintes considerações:

Na montagem de suas políticas para o ensino superior – mas não só para essas -, o MEC traçou uma estratégia de enfrentamento parcial de problemas e de adversários. Uma estratégia semelhante à do governo como um todo no que se refere às reformas constitucionais. No caso da área educacional, ela foi ainda mais elaborada, já que os níveis mais baixos da legislação *atropelaram* os mais altos. Assim, em vez de investir, primeiramente, na reforma dos dispositivos da Constituição que diziam respeito à educação; depois, num projeto de LDB articulado com a nova redação da Carta Magna; em vez de investir numa lei geral para o ensino superior, o MEC foi traçando, *no varejo*, as diretrizes da educação nacional, não *contra* o que seria a lei maior de educação, mas por *fora* dela⁶⁰. (CUNHA, 2003, p.40).

Mesmo assim, a Lei 9.394/96 causou uma ampla e significativa reforma no ensino universitário, dando origem a uma variedade de decretos, resoluções, pareceres, portarias, documentos e publicações acadêmicas sobre o tema, possibilitando o entendimento da LDB/96, viabilizando a sua regulamentação e a efetiva aplicação. A Lei 9.394/96 é mais um

⁵⁸ Grifos de Cunha.

⁵⁹ Conhecida como Lei Darcy Ribeiro, por ser um projeto elaborado pelo então senador.

⁶⁰ Grifos de Cunha.

constituente do *discurso da reforma* nesse momento histórico, e produz efeitos que mudam o funcionamento do ensino universitário.

A Lei 9.394/96 tem um capítulo específico para a educação superior – o Capítulo IV – com 15 artigos, do Art. 43 ao Art. 57.

O Art. 43 define as finalidades da educação superior, enquanto o Art. 44 trata dos cursos de graduação e pós-graduação. Neste artigo, o acontecimento fica por conta da criação dos cursos sequenciais “por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência” (LDB-96), de formação específica ou complementação de estudos. Esses cursos são considerados de nível superior, embora tenham duração de dois anos, e só podem ser oferecidos por instituições de ensino superior que tenham cursos de graduação reconhecidos.

Já no Art. 45, a LDB/96 consolida a existência do ensino superior privado, quando se lê: “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Além disso, os cursos de graduação podem ser ministrados em instituições “não-universitárias”, podendo os diplomas ser registrados “em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação” (Art.48, § 1º).

Ora, percebe-se que a universidade como padrão de ensino, pesquisa e extensão não é mais o grande modelo da educação superior. O Art. 45 desfaz o tripé ensino-pesquisa-extensão, sobretudo ensino-pesquisa, que foi assegurado na Lei 5.540/68. Há, pois, uma valorização do ensino especializado, que forma para atender as necessidades do mercado. Não obstante, esse tipo de ensino é cada vez mais banalizado ao ser ofertado em quaisquer condições, principalmente por entidades privadas, sem nenhuma exigência quanto à produção científica, o que torna esse ensino um produto de mercantilização.

Desde o regime militar, a aproximação entre empresários de escolas, faculdades privadas e o Poder Público vinha acontecendo, principalmente nos Conselhos de Educação dos Estados. Impulsionados pela demanda de vagas, pela retenção na expansão das redes públicas de ensino e, especialmente, “pelas normas facilitadoras, as instituições privadas de ensino multiplicaram-se em número e cresceram em tamanho”, afirma Cunha (2003, p. 47). Segundo dados do INEP⁶¹, em 2012, o número de instituições de ensino superior no Brasil era de 2.416, sendo 304 públicas e 2.112 privadas. Obviamente que o número de matrícula nos cursos é maior nas instituições privadas, ou seja, 5.140.312 alunos, enquanto que nas públicas o

⁶¹ Ver INEP: Dados Gerais das Instituições. Número de instituições de educação superior, por organização acadêmica e localização, segundo a unidade da Federação e a categoria administrativa das IES – 2012.

número de matrícula é 1.897.376 alunos. Esses dados servem para ilustrar a expansão do ensino superior privado, gerado pelo sistema de massificação da educação e amparado pela legislação federal, como a LDB/96. Outro fator para que o ensino privado seja considerado uma mercadoria de grande valor financeiro é o formato institucional criado pelo Decreto 2.306/97, com base na LDB/96, que será discutido no capítulo III deste trabalho.

Ainda sobre o que trata a Lei 9.394/96, o Art. 46 dispõe sobre a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior que terão prazos limitados e serão renovados periodicamente, depois do processo regular de avaliação. Ou seja, o sistema de ensino passará sempre por reformas⁶², uma vez que a Lei não garante solidez às instituições de ensino superior. Isso é típico do neoliberalismo e seu princípio de flexibilização enfraquece, pois, o que é institucional, o que é do Estado.

No Art. 47, o período letivo regular é definido em, no mínimo, 200 dias de trabalho acadêmico, excluindo o tempo disponível aos exames finais. E o Art. 51 trata de outras formas de avaliação para ingresso nas universidades além do vestibular. Os processos seletivos são diversificados, desde que articulados com os órgãos dos sistemas de ensino.

Do Artigo 52 ao 57 há referências às instituições universitárias, ou seja, à definição de universidade, à titulação acadêmica do quadro de professores, à produção intelectual institucionalizada na pesquisa e às atribuições, tais como: fixar currículo dos seus cursos e programas, fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do meio, conferir graus, diplomas e outros títulos, elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais em vigência, entre outras.

A LDB/96 prevê para as universidades públicas um *estatuto jurídico especial*, na forma da Lei, por meio de um plano de cargos e salários para o seu pessoal. A referida Lei, em seu Art. 55, prevê ainda como obrigação da União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos para manutenção e desenvolvimento da educação superior.

O Art. 56 discorre sobre a gestão democrática da universidade por meio dos órgãos colegiados deliberativos, com a participação dos segmentos da comunidade institucional, local e regional. Todavia, o Parágrafo Único, assegura que 70% dos docentes ocuparão os “assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes”. Com essa prerrogativa, a gestão democrática fica limitada e a autonomia da universidade sofre uma ingerência nas suas

⁶² Uma reforma embutida em outra reforma.

decisões, isto é, a reforma continua controlada pelo Estado. O Art. 57 afirma que “nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas”.

O *discurso da reforma* vem mostrando, em toda História da Universidade brasileira, a tensão que existe entre o discurso pedagógico e o discurso científico, ou seja, formar para o mercado de trabalho e formar para a pesquisa científica. Na LDB/96, o DdR é fortemente caracterizado por essa tensão ao favorecer o ensino, inclusive com a regulamentação do ensino privado, desconsiderando a produção de conhecimentos, isto é, a pesquisa científica.

Diante disso, alguns efeitos são produzidos pela Lei 9.394/96 que constituem o DdR:

a) Fragmentação e alijramento da formação do discente, através de cursos sequenciais e de curta duração.

b) Legalização do funcionamento dos cursos de graduação em instituições “não-universitárias”, expandindo cada vez mais a privatização e a mercantilização do ensino superior.

c) Alteração no processo seletivo, ou seja, o vestibular não é mais o único meio de ingressar na universidade uma vez que, as instituições de ensino superior poderão levar em conta os critérios do ensino médio, desde que articulados com os órgãos normativos dos sistemas de ensino, como o exame nacional de ensino médio (ENEM). Este exame antes era adotado somente por instituições públicas, porém as instituições privadas estão começando a aceitar como uma opção de avaliação para o candidato, em outras palavras, o candidato pode optar pela nota do ENEM ou fazer o processo seletivo oferecido pela instituição de ensino.

d) Intervenção do Estado via sistema de avaliação para renovação do reconhecimento dos cursos e das instituições universitárias.

e) Autonomia da universidade por meio de um conjunto enorme de atribuições, porém *controlada* pelo sistema de avaliação.

Cury (1997) relata que a reforma universitária proposta pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 está estruturada em dois grandes eixos: a avaliação e a autonomia.

A avaliação é a forma que o Estado encontrou para controlar, por meio de resultados, a universidade. Esse tipo de avaliação implica em mudanças expressivas na reestruturação dos cursos, na formação de pessoal e de toda comunidade acadêmica. A partir dos resultados dessa avaliação, os recursos serão destinados às instituições em maior ou menor quantidade. Já a

autonomia, inclusive a didático-científica, agrega o sentido de flexibilidade, pois ao dispor de um conjunto de atribuições, as universidades podem deliberar, entre outros, quanto ao ensino, pesquisa e extensão até quanto ao plano de carreira docente, isto é, a reforma como parte do sistema. Cury (1997) aponta que a característica maior na reforma universitária proposta na LDB-96 é a autonomia universitária avaliada. A avaliação e autonomia como eixos estruturantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 são fatores que também constituem o *discurso da reforma*.

As principais reformas do ensino superior no Brasil, que produziram efeitos para a constituição do *discurso da reforma*, estão resumidas no quadro abaixo.

Momento Histórico	Ideologia	Reforma	Principais Efeitos
Primeira República 1889-1930	Positivista	Reforma Educacional <i>positivista</i>	Criação de escolas superiores <i>livres</i> (privadas); Criação do Conselho Superior de Educação; Criação da figura do livre-docente; criação da Associação Brasileira de Educação (ABE). Função do ensino superior: formar força de trabalho dotada de alta escolaridade.
Governo getulista 1930-1945	Nacionalista/desenvolvimentista	Francisco Campos (que foi consubstanciada no Estatuto das Universidades Brasileiras - Decreto-Lei 19.851/31)	Criação do Estatuto das Universidades Brasileiras; instauração do Conselho Nacional de Educação; criação de universidades pela justaposição de faculdades e cursos (USP, UDF, UB). Função dual da Universidade: a primeira com base na ciência e na pesquisa e a segunda função, a didático-pedagógica destinada a formar professores.
Experiência Democrática 1945-1964	Nacional/desenvolvimentista	Lei 4.042/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Conscientização da sociedade sobre a urgência de uma Reforma Universitária. Criação da UnB; criação do Conselho Federal de Educação. Função dual da Universidade: a primeira para formar profissionais qualificados para

			o trabalho; já a segunda para a produção de conhecimentos. Porém, a primeira função era prioridade.
Regime Militar 1964-1984	Nacionalista/desenvolvimentista ⁶³	Lei 5.540/68 – Reforma Universitária	Massificação da educação superior por meio de um sistema dual de ensino - público x privado. Ensino, pesquisa e extensão como função principal da Universidade.
Período Democrático Era FHC 1995-2002	Neoliberal	Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Autonomia da universidade controlada pelo Estado por meio um sistema de avaliação. Ensino como função principal da Universidade.

Quadro 3 - Síntese das principais reformas que envolve o ensino superior no Brasil da primeira República a era FHC.

O Quadro 3 resume o percurso que o *discurso da reforma* fez em um período de mais de um século de História do ensino superior no Brasil. Nesse percurso, percebe-se que foram realizadas reformas significativas no ensino universitário. As regularidades originadas desse percurso caracterizam o *discurso da reforma*. No entanto, os efeitos produzidos por essas reformas são decorrentes de interesses ideológicos, em diversos momentos históricos, influenciando os contextos político, econômico, social e cultural. Ademais, percebe-se que a educação desempenha papel fundamental para o desenvolvimento econômico do Brasil, especificamente o ensino superior, pois este pode contribuir na formação de agentes para atender as necessidades do mercado de trabalho, por meio de um ensino didatizado e pedagogicamente instrutivo, e, por outro lado, contribuir para o desenvolvimento da ciência, oferecendo um ensino superior voltado para a pesquisa.

Com esse percurso, é possível elencar três regularidades que constituem o DdR: 1) todas as reformas no ensino universitário partem de políticas econômicas, determinadas por ideologias que têm como princípio norteador a modernização do país; 2) o ensino superior está sempre a serviço do Estado; e 3) em todas as reformas há sempre a disjunção entre a

⁶³ A ideologia nacional/desenvolvimentista do regime militar não adota o populismo.

universidade para o Mercado e a universidade para a Ciência, ou seja, entre o discurso pedagógico e o discurso científico.

Ademais, os fatos descritos até aqui mostram como de fato o *discurso da reforma* guarda uma memória discursiva dos vários acontecimentos que fazem parte da História do ensino superior brasileiro. Memória não no sentido psicológico, individual, mas no sentido que concebe Pêcheux (2010, p. 56) como “um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização [...] Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”.

É no contexto de disjunções, de retomadas, de conflitos, de polêmicas que se constitui o *discurso da reforma*. E este se caracteriza pelo tensionamento entre os discursos pedagógico e científico, que, por sua vez, se relacionam um ao mercado de trabalho, outro à pesquisa científica.

Esse tensionamento por ser observado nos programas curriculares dos cursos de Letras, *corpus* desta pesquisa, que será tratado no capítulo seguinte.

5 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

Neste capítulo, observaremos de que modo o *discurso da reforma* se materializa em documentos normatizadores de ações de formação acadêmica. A partir de tal observação depreenderemos os efeitos que as regras discursivas historicamente constituídas nesse discurso produzem sobre as projeções do que deva vir a ser o licenciado em Letras. Para tanto, servirão de objeto de análise os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de cursos de Letras de duas universidades: uma pública e outra privada.

Para observar como o *discurso da reforma* se materializa nos Projetos Políticos Pedagógicos de um curso de Letras, tomaremos a noção de interdiscurso, proposta por Maingueneau (2008). Isso se deve ao fato de tal noção ser mais operacional e produtiva, como afirma Possenti (2003). Na proposta elaborada por Maingueneau, o interdiscurso precede o discurso, uma vez que este se constitui nas relações com outros discursos. Melhor dizendo, a precedência do interdiscurso sobre o discurso é reveladora de que o discurso não nasce encerrado em si mesmo para depois se relacionar com outros discursos, mas “de um trabalho com outros discursos”. (MAINGUENEAU, 1993, p.120).

O espaço discursivo recortado, para observar o *discurso da reforma* nos Projetos Políticos Pedagógicos, é composto por dois discursos: o discurso pedagógico, que trata da formação para o mercado de trabalho e o discurso científico, que trata da ciência, da produção de conhecimentos. Para análise dos dados, tomamos como pressuposto que os discursos recortados se desenvolvem a partir de uma relação dialógica marcada pela polêmica estabelecida entre eles, pois partilham de certos traços comuns no espaço semântico.

É imperativo afirmar que o Projeto Político Pedagógico é um documento representativo do *discurso da reforma* e tem como finalidade contemplar as novas políticas do Governo para o ensino superior. Essas novas políticas começaram com a LDB 9394/96 e são regulamentadas por meio de Decretos, Pareceres e Resoluções.

A elaboração dos PPPs se orientou pelo Parecer CNE/CES 492/2001, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (Diretrizes). Nesse sentido, nossa observação dos PPPs se realizará a partir dessas Diretrizes. Observaremos também quais concepções de universidade, de currículo e de linguagem orientam os cursos de Letras projetados e ainda, como se estabelece, nos documentos analisados, a relação entre tais concepções.

5.1 Projeto Político Pedagógico do curso de Letras de uma universidade pública⁶⁴

O Projeto Político Pedagógico (PP1) do curso de Letras de uma universidade pública, localizada na região Nordeste, foi elaborado em 2003. No PP1 estão descritos os referenciais ético-políticos, epistemológicos, educacionais e técnicos, tomados como pressupostos teóricos para a elaboração do referido Projeto. No documento em análise, o currículo é concebido como

[t]odo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso e que deve ser pensado desde o micro até o macro espaço da universidade, observando-se a correlação com o sistema educacional da sociedade brasileira e as necessidades globais e individuais dos alunos, para que estes possam, dessa maneira, contribuir para a transformação e desenvolvimento do meio social. (PPP, 2003, p.6).

É possível perceber nessa concepção uma generalização sobre o que se entende por currículo. Essa concepção está em consonância com o que se propõe nas Diretrizes Curriculares nacionais:

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos. (BRASIL, 2001, p. 29).

Observa-se, na passagem acima das Diretrizes oficiais, que se aproximam dois conceitos de universidade, isto é, a universidade como “produtora e detentora do conhecimento, mas também como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade”, levando em consideração o “mercado de trabalho” e as “condições de exercício profissional”. Essas duas definições de universidade associam-se, uma, à concepção de Universidade como instância de produção de conhecimentos; outra, à concepção tecnicista de currículo, às quais se soma também a proposição de universidade como “um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade,

⁶⁴ Parte desse texto foi publicada com o título “O lugar da formação de professores no currículo do curso de Letras”, In: SAMPAIO, Maria Lúcia, REZENDE, Neide Luzia, BONFIM, Maria Núbia B. *Ensino de língua portuguesa: entre documentos, discursos e práticas*. São Paulo: Humanitas, 2012.

transformando-a em termos éticos”, o que poderia sugerir a menção a uma perspectiva histórico-crítica no documento.

Nas duas primeiras definições contidas na justificativa das Diretrizes parece haver a busca por manter relação com dois modelos de universidade: como instituição social e como organização. Trata-se da coexistência de duas concepções concorrentes, da dupla função da universidade caracterizadora do DdR, ou seja: a que forma para atender as demandas do mercado de trabalho e a que desenvolve ciência e produz conhecimentos. Entretanto, diante do comentário encontrado no PP1, no início de sua Justificativa, isto é, que se deve levar em consideração “os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional”, privilegia-se o modelo de universidade como organização, embora não se exclua o modelo de universidade como instituição social.

Ainda que se possa observar a prevalência da concepção de universidade como organização, em sua concorrência com a concepção de universidade como instituição social, a perspectiva de linguagem que orienta o curso de Letras em análise referencia-se em perspectiva sócio-histórica:

A linguagem considerada como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. É a concepção bakhtiniana de linguagem que nos revela alguns pressupostos para que se pense práticas com e sobre línguas em sala de aula. (PPP, 2003, p. 10).

Essa concepção de linguagem se integra de forma tensa à concepção tecnicista de currículo e ao modelo de universidade que prevalecem em PP1, pois a linguagem, na perspectiva sócio-histórica, parece ser mais próxima de um modelo de universidade como instituição social. Uma vez que a perspectiva sócio-histórica de linguagem delimita diferenças entre as concepções de universidade como organização e da teoria de currículo tecnicista, observa-se a relação polêmica entre discursos, constitutiva do DdR, materializada no próprio documento em análise.

Nos objetivos do curso de Letras projetado, que são oriundos das Diretrizes Curriculares oficiais, retoma-se a proposição de que é necessário *atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade* na formação do profissional:

Formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de refletir criticamente sobre temas e questões relativas aos estudos linguísticos e literários, a fazer uso de novas tecnologias e a compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. (PPP, 2003, p.5).

Nesses objetivos, os conhecimentos linguísticos e literários definem a estruturação curricular. Em outro trecho do PP1, são citados objetivos que especificam a formação do profissional de Letras:

Formar profissionais, licenciados em Letras, (...) para o exercício da docência do Ensino Fundamental e Médio, de forma comprometida e criativa no contexto sociocultural em que estão inseridos; refletir criticamente sobre a realidade brasileira e mundial em uma visão sociocultural; desenvolver estudo, pesquisa e extensão nas áreas das Ciências Linguísticas como atividades próprias da prática educativa; possibilitar ao aluno de Letras o desenvolvimento de uma formação humanística, educando o gosto e a sensibilidade. (PPP, 2003, p. 18).

Em consonância com os objetivos mencionados, define-se então, no PP1, o perfil *profissiográfico*⁶⁵ do profissional a ser formado:

[...] profissional polivalente, que tenha flexibilidade, versatilidade, liderança, princípios de moral, orientação global e equilíbrio emocional, e não apenas domine os fundamentos científicos intelectuais, privilégio de apenas uma minoria, mas, sobretudo, que seja capaz de criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas, utilizando o conhecimento das áreas e temáticas sociais (p.21).

A ideia de um profissional polivalente é reiterada mais adiante no PP1, quando se afirma que os referenciais teóricos do curso, oferecidos durante a graduação, não são específicos para a formação de um profissional de sala de aula, mas de um profissional para atuar em múltiplas direções, ou seja, “pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de texto, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outros” (PPP, 2003, p.22).

Observa-se, portanto, que concorrem, na produção do documento em análise, concepção de universidade como locus de produção de conhecimento e formação de um sujeito crítico, que possa se voltar para a realidade em que se insere e transformá-la, no que se refere aos temas e objetos a comporem a base disciplinar do currículo. Porém, a essa concepção de universidade e a essa noção de sujeito, associa-se a ideia de flexibilização, de adequação, de modo que o profissional formado possa responder mais produtivamente ao

⁶⁵ Termo usado no próprio Projeto Político Pedagógico.

contexto no qual venha a atuar. Nesse sentido, uma concepção de caráter mais operacional vem se associar a outras, mais institucional, ou mais crítica.

Tal concorrência se observa também nas concepções de sujeito que subjazem à proposta, ora se propõe a formação para as competências e habilidades, sustentadas no “1) domínio do uso da língua portuguesa [...] nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de texto”, ora para a formação fundada em noção de “2)[...] linguagem como fenômeno [...] social, histórico, cultural, político e ideológico”. O perfil do graduando projetado para o curso de Letras que se observa fundamenta-se na concorrência de duas concepções diversas de linguagem e de sujeito (e, também, de Universidade).

No que diz respeito às competências e habilidades do graduando em Letras, estas são projetadas de acordo com as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, regulamentadas pelo Parecer CNE/CES 492/2001, conforme apresentado no quadro abaixo:

Competências e habilidades – curso de Letras - PP1	Competências e habilidades – Diretrizes Curriculares
<ul style="list-style-type: none"> - domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; - reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; - visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; - exercício profissional atualizado, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; 	<ul style="list-style-type: none"> - domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; - reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; - visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; - preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de

<p>- percepção de diferentes contextos interculturais.</p>	<p>trabalho;</p> <p>- percepção de diferentes contextos interculturais;</p> <p>- utilização dos recursos da informática;</p> <p>- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;</p> <p>- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.</p>
--	---

Quadro 4 - Competências e habilidades do graduado em Letras, conforme PP1 e Diretrizes Curriculares dos cursos de Letras

No Quadro 4, as competências e habilidades que um graduando deve adquirir no curso de Letras projetado foram retiradas *ipsis litteris* das Diretrizes. As três últimas competências e habilidades das Diretrizes são contempladas no curso de Letras por meio dos “conteúdos caracterizadores de formação profissional”, que são “toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão” (PPP, 2003, p.32).

Observa-se, nesse sentido, que a autonomia universitária, condição primeira para que a produção de conhecimentos se faça independente de interesses que possam conferir a ela um fim utilitário, se encontra comprometida, tanto por se associar estreitamente ao próprio texto do documento de referência oficial, quanto por que traz, desse documento, o princípio adaptativo para a formação profissional, expresso nas noções de competências e habilidades.

5.1.1 Estruturação curricular

A estrutura curricular do curso de Letras analisado está resumida teoricamente em três dimensões: “na dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer; e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação do profissional” (PPP, 2003, p.23).

A estruturação se dá em uma sequência ordenada de disciplinas, organizadas em matérias⁶⁶ para cada habilitação oferecida. Dois eixos norteiam toda a organização curricular: 1) *os conteúdos caracterizadores básicos*, que correspondem às áreas de Linguística e Literatura; e 2) *os conteúdos caracterizadores de formação profissional*, entendidos como “toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias para o exercício da profissão”. (PPP, 2003, p. 32).

No quadro abaixo, são descritas as matérias que são consideradas de formação básica (eixo 1), e as que são consideradas para o exercício da profissão (eixo 2), de acordo com as três habilitações oferecidas no curso.

Eixos	Matérias
Eixo 1	Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Latina, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Teoria Literária, Linguística, Filologia, Literatura Inglesa, Literatura Norte-americana, Literatura Latina, Língua Espanhola, Literatura Espanhola, Comunicação, Literatura.
Eixo 2	Metodologia Científica, Filosofia, Sociologia, Psicologia da Educação, Didática, Educação Especial, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Prática de Ensino, Estágio, Cultura, História da Educação, Atividades-acadêmico-científico-culturais.

Quadro 5 - Matérias de formações teórica e profissional conforme os eixos caracterizadores.

Em virtude de o curso de Letras projetado oferecer várias habilitações, favorecendo a permanência na grade de um grande número de disciplinas, vamos nos deter nessa análise somente nas disciplinas da área de linguagem, isto é, as de Língua Portuguesa e Linguística,

⁶⁶ O termo matéria simplesmente é citado sem nenhuma explicação ou remissão a outro termo. Porém, pelo contexto, pode-se compreendê-lo como referência à área ou núcleo específico de conhecimento.

que compõem a matriz curricular da Licenciatura em Língua Portuguesa. O nosso objetivo é observar se tais disciplinas correspondem às perspectivas de linguagem citadas nos princípios teóricos apresentados como base do curso. As disciplinas são: 1) Matéria de Língua Portuguesa: Leitura e Produção Textual, Morfologia da Língua Portuguesa, Sintaxe da Língua Portuguesa, Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa, Semântica da língua Portuguesa, Língua Portuguesa no Mundo e 2) Matéria de Linguística: Fundamentos da Linguística e Linguística Moderna.

Essa divisão incide na aceção que se tem sobre Língua Portuguesa e sobre Linguística. No tocante às disciplinas que compõem a matéria de Língua Portuguesa, entende-se que o sentido de Língua Portuguesa está ligado à concepção tradicional clássica de linguagem, pois incorre sobre tal matéria a ideia de lógica, de norma. Diferentemente, na matéria de Linguística, com as disciplinas Fundamentos da Linguística e Linguística Moderna, pressupõe-se um sentido teórico, abstrato e se liga à concepção de linguagem estruturalista. Essas aceções podem ser confirmadas na leitura das ementas das disciplinas que compõem as matérias de Língua Portuguesa e Linguística, conforme quadro abaixo:

Disciplinas	Ementas
Leitura e Produção Textual	Linguagem. Leitura. O texto. Critérios para a análise da coerência e coesão. Gêneros discursivos. Leitura, produção e reestruturação de textos.
Morfologia da Língua Portuguesa	Forma, função e sentido. Estrutura dos vocábulos. Formação dos vocábulos. Morfossintaxe dos nomes flexíveis.
Sintaxe da Língua Portuguesa	A gramática. Organização e construção da frase. As transformações em frases simples. As transformações em frases complexas. Coordenação e Subordinação.
Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	Fonética. Fonologia. Vocalismo. Consonantismo. Leis fonéticas. Metaplasmos.
Semântica da Língua Portuguesa	A Semântica como ciência. A Semântica e sua evolução: visão tradicional e contemporânea. A

	significação: a função semântica. As mudanças de sentido: suas causas. Aspectos semânticos da linguagem. A Semântica e a Estilística.
Língua Portuguesa no Mundo	Pressupostos teóricos para uma abordagem histórica e sociolingüística da Língua Portuguesa. História da Língua Portuguesa. Português no mundo de expressão portuguesa. Dialetoлогия. Aracáismo. Neologismo.
Fundamentos da Linguística	A Linguística como ciência. Objetivos, modalidades e natureza; histórico disciplinar; Linguística saussureana.
Linguística Moderna	Apresentação das principais escolas linguísticas (século XX); a Semiologia: linguística pós-saussureana; Análise dos discursos: uma introdução.

Quadro 6 - Ementas das disciplinas da área de linguagem do curso de Letras de uma universidade pública.

No PP1, afirma-se que a concepção de linguagem que orienta o curso de Letras baseia-se na perspectiva sócio-histórica, citando-se Bakhtin na seguinte argumentação: “é a concepção bakhtiniana de linguagem que nos revela alguns pressupostos para que se pense (*sic*) práticas com e sobre línguas em sala de aula”. (PPP, 2003, p. 10). Todavia, essa concepção não é confirmada na matriz curricular. Há, pois, um tensionamento causado pelo contraste entre a concepção sócio-histórica que fundamenta a proposição formativa do licenciado em Letras e as concepções que de fato prevalecem na formação básica desse profissional, sem que uma e outras sejam colocadas em correlação para a estruturação curricular do curso observado. Presumimos que essa não correlação deva-se: 1) ao fato de que as concepções de linguagem que estruturam a matriz curricular já possuem certo *status* no meio acadêmico, decorrente de sua anterioridade histórica; 2) do fato de que essas concepções de linguagem se aproximam das teorias tecnicista e crítica de currículo, que, conforme observado no PP1, norteiam a estrutura curricular do curso projetado; e 3) do fato de que essas concepções de linguagem se relacionam com a função operacional de universidade,

voltada a formar para a adequação ao mercado de trabalho em sua faceta flexível e competitiva.

Em suma, o curso de Letras proposto no PP1 projeta-se em resposta a um modelo duplo de universidade: como instituição social e como organização, do tipo operacional. O currículo é concebido com base nas teorias tecnicista e crítica. Já a concepção de linguagem é embasada teoricamente na perspectiva sócio-histórica e na estrutura curricular nas teorias tecnicista e crítica, o que produz tensões entre as concepções de universidade, currículo e linguagem postas em concorrência.

O curso de Letras apresentado no PP1 tem duração média de cinco anos para as habilitações de Licenciatura Plena em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa; Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas; Língua Portuguesa, Língua Espanhola e respectivas Literaturas. Nesse sentido, sua forma não passou por reduções de modo a atender às demandas por formação rápida, embora também ofereça ensino voltado para a instrumentalidade para atender ao mercado de trabalho. O curso é, de fato, oferecido na modalidade presencial e em regime integral, o que também confronta a proposta de formação ligeira que a flexibilização curricular ensejada pelos documentos oficiais de referência curricular.

A universidade pública, a que pertence o curso de Letras observado, é mantida pelo Governo do Estado, dispondo de um Programa de Pós-Graduação com oferta de cursos de mestrado e de doutorado acadêmico e profissional em diversas áreas do conhecimento.

5.2 Projeto Político Pedagógico do curso de Letras de uma universidade privada

No Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da instituição privada de ensino superior (PP2)⁶⁷ não há nenhuma indicação quanto aos referenciais teóricos que orientam a elaboração do referido Projeto. No PP2, há somente explicações quanto à criação do curso: “o curso foi criado de acordo com as perspectivas de expansão do mercado interno” (PPP, s/d, p. 2), ou seja, apresenta-se como um curso elaborado para atender às necessidades mercadológicas. A partir dessa proposição, pode-se hipotetizar que a concepção de currículo norteadora do curso de Letras em questão é de base tecnicista.

⁶⁷ No PP2 não consta data de elaboração. Porém, pressupomos que o mesmo foi elaborado após 2007, pois há citações do censo escolar promovido nesse ano.

Nesse sentido, a finalidade do curso explicitada no PP2 é a de “assegurar inserção e permanência do egresso no crescente e diversificado mercado”. No entanto, essa base primeira é revestida de termos que a associam a uma preocupação de caráter social:

Não se preocupa apenas com o mundo do trabalho, mas, acima de tudo, com a preparação de profissional para intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos, buscando superar os desafios que a modernidade impõe, através da revolução tecnológica. (PPP, s/d, p. 2).

Nas passagens acima, observa-se apenas o discurso pedagógico, isto é, prevalece a preparação para atender ao mundo do trabalho. A favor desse discurso está também a preparação do profissional para “os desafios que a modernidade impõe, através da revolução tecnológica”. Assim como no PP1, observa-se a proposição de *atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade*, em conformidade com as orientações das Diretrizes Curriculares oficiais.

O curso de Letras projetado oferece graduação com dupla habilitação em duas áreas específicas: Letras/Licenciatura em Português - Inglês e respectivas literaturas e/ou Bacharelado, com ênfase em Tradutor e Intérprete, na modalidade presencial e em regime integral. A duração média do curso é de oito semestres, isto é, quatro anos para duas áreas específicas.

O perfil do egresso do curso de Letras analisado no PP2 é traçado com base nas competências e habilidades que o profissional deveria adquirir no decorrer do curso. Essas competências e habilidades são orientadas pelo que se propõe nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, conforme o paralelo observado no quadro abaixo:

Competências e habilidades – curso de Letras - PP2	Competências e habilidades – Diretrizes Curriculares
<ul style="list-style-type: none"> - compreensão dos fatos da língua e de procedimentos de investigação linguística, inclusive de problemas de ensino da língua materna e da língua inglesa, à luz de diferentes teorias; - uso dos recursos da linguagem falada, da linguagem escrita e de novas 	<ul style="list-style-type: none"> - domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; - reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social,

<p>tecnologias;</p> <p>-sistematização, expressão e comunicação do pensamento em situações formais e na norma culta;</p> <p>- operar, como professor, pesquisador e consultor, com as diferentes manifestações linguísticas, sendo, enquanto profissional, usuário da norma culta;</p> <p>- comunicar-se dentro da multidisciplinaridade de áreas afins;</p> <p>- desempenho do papel de multiplicador, formando leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos.</p>	<p>histórico, cultural, político e ideológico;</p> <p>- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;</p> <p>- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;</p> <p>- percepção de diferentes contextos interculturais;</p> <p>- utilização dos recursos da informática;</p> <p>- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;</p> <p>- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.</p>
--	---

Quadro 7 - Competências e habilidades do graduado em Letras, conforme PP2 e Diretrizes Curriculares dos cursos de Letras.

Observa-se que as competências e habilidades elencadas no Quadro 7, tanto no curso de Letras projetado, quanto nas Diretrizes, relacionam-se entre si. Observa-se também que a partir de algumas competências e habilidades como: 1) “sistematização, expressão e comunicação do pensamento em situações formais e na norma culta”, e 2) “compreensão dos fatos da língua e de procedimentos de investigação linguística [...]”. Depreendem-se duas concepções de linguagem em concorrência: a tradição gramatical clássica e a moderna com base estruturalista. Ambas estão submetidas ao caráter operacional que constitui a Instituição de Ensino Superior observada, de modo que não se atualizam em função de alguma prática de produção de conhecimentos, mas recuperam, com fins pedagógicos, um certo estado da arte constituído no campo. A Instituição de Ensino Superior (IES) em questão se configura como uma dispersão geográfica de unidades de ensino, unidas por um mesmo projeto pedagógico, mas diversa no que concerne aos contextos sócio-econômico-culturais das diferentes clientelas a que deve atender.

Consonante a essas características, o licenciado em Português-Inglês e respectivas literaturas do curso de Letras analisado, é projetado como um profissional polivalente, mediante o que se afirma no PP2:

[...] o profissional de Letras deverá ser capaz de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe, criar, planejar, executar, gerir e avaliar situações didáticas relativas ao ensino e aprendizagem, sendo que o compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional, deverá permear as ações profissionais. Assim, estará em condições de atuar como: professor, pesquisador, crítico literário, revisor de texto, roteirista, secretário, assessor cultural e instrutor no treinamento de executivos e demais interessados no aperfeiçoamento da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa. (PPP, s/d, p.4).

Já os bacharéis podem também atuar em diversas funções, como:

[...] tradutores e intérpretes para um mercado em expansão, possibilitando diferentes inserções nos campos da literatura, da informática, do cinema, do vídeo e da televisão, além de permitir a atuação em outras modalidades técnicas e científicas da tradução e interpretação. Possibilita, ainda, a atuação do profissional como pesquisador, crítico literário, tradutor, revisor de textos, roteirista, secretário, assessor cultural, dentre outras. (PPP, s/d, p.4).

Nota-se, considerado no perfil do egresso tal como estabelecido nas passagens acima, uma projeção para a pesquisa como perspectiva de campo de atuação do profissional formado. Entretanto, a IES em questão não desenvolvia, no momento da realização deste trabalho, nenhuma atividade de pesquisa que possibilitasse ao egresso do curso de Letras habilidades voltadas para um pesquisador.

Nesse caso em análise, se encontram operando, as regras discursivas próprias ao *discurso da reforma*. A flexibilização que se oferece ao currículo dos cursos de Letras nas Diretrizes Curriculares oficiais possibilita que o Projeto Pedagógico se oriente não só pelo conhecimento acumulado no campo em que se insere — para o qual poderia contribuir com a produção de novos conhecimentos —, mas também pelo mercado futuro, pela necessidade de o sujeito formado adaptar-se ao mercado de trabalho e pelas reordenações por que venha a passar esse mercado.

5.2.1 Estruturação curricular

O curso de Letras em análise é estruturado conforme o quadro abaixo. Em razão de, no PP2, não se apresentar nenhuma divisão, eixo ou outra informação sobre como se estruturam as habilitações em Licenciatura e Bacharelado, consideramos mais adequado apresentar toda a matriz curricular do curso, para sua melhor compreensão.

Semestres	Disciplinas
Primeiro	Língua Inglesa Língua Portuguesa I Didática Estrutura e Organização da Escola TDA I – Desenvolvimento Pessoal e Profissional. Seminário Integrador I
Segundo	Língua Inglesa II Língua Portuguesa II Teoria Literária Psicologia da Aprendizagem TDA II – Responsabilidade Social e Meio Ambiente Seminário Integrador II
Terceiro	Língua Inglesa III Língua Portuguesa Literatura Portuguesa I Literatura Brasileira I Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I Núcleo de Práticas Pedagógicas I Seminário Integrador III
Quarto	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II Língua Inglesa IV Linguística I Literatura Portuguesa II Literatura Brasileira II

	Língua Portuguesa IV Núcleo de Práticas Pedagógicas II Projeto de Extensão à Comunidade
Quinto	Língua Inglesa V Linguística II Literatura Inglesa I Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I Linguística Aplicada em Língua Inglesa Língua Portuguesa V Núcleo de Práticas Pedagógicas III
Sexto	Língua Portuguesa VI LIBRAS Língua Inglesa VI Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II Literatura Inglesa II Núcleo de Práticas Pedagógicas IV
Sétimo	Teoria e Técnica de Tradução e Interpretação I Prática de Tradução I Interpretação Simultânea e Consecutiva I Estágio Supervisionado I
Oitavo	Interpretação Simultânea e Consecutiva II Teoria e Técnica de Tradução e Interpretação II Prática de Tradução II Estágio Supervisionado II

Quadro 8 - Grade curricular do curso de Letras de uma universidade privada

No PP2, como referido anteriormente, não se explicita nenhum referencial teórico que oriente a elaboração do Projeto. As referências primeiras estão nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Em vista disso, não é possível identificar que concepção de linguagem orienta o curso de Letras projetado. Pressupomos que as ementas das disciplinas, da área de linguagem, fornecerão subsídios para identificarmos qual(is) concepção(ões) de

linguagem estruturam o currículo do curso de Letras planejado no PP2. Para tanto, elencamos, no quadro abaixo, as disciplinas da área de linguagem e suas respectivas ementas:

Disciplinas	Ementas
Língua Portuguesa I	Reflexão sobre fonética: produção da fala do ponto de vista psicológico, fisiológico e articulatório; propriedades articulatórias envolvidas na produção dos segmentos consonantais e vocálicos; Fonologia: traços funcionais relevantes: fonema e letra, padrão silábico, tonicidade, relação entre fonética, fonologia e ensino.
Língua Portuguesa II	Conceitos linguísticos básicos: morfema e palavra. Depreensão e classificação dos morfemas. Processos morfológicos. Classes de palavras. Análise morfológica do português. Processos de criação lexical.
Língua Portuguesa III	Estudo crítico das classes de palavras na gramática tradicional. Considerações sobre as modernas propostas de classificação de palavras, assim como a sua organização sintática num contexto. Estudo de alguns casos do português padrão escrito, selecionados entre as dificuldades da escrita dos alunos. Descrição e análise das relações sintáticas de nível oracional.
Língua Portuguesa IV	Instruir e sistematizar conceitos relacionados aos diferentes tipos de gramáticas. Considerações sobre análise linguística e o emprego dessas gramáticas, assim como a identificação no contexto. Estudo de alguns casos de sintaxe, envolvendo a gramática

	gerativa transformacional, assim como a descrição e análise das relações estabelecidas pelas palavras no contexto de nível oracional.
Linguística I	Linguística: conceito, domínio e dimensões. Principais ramos da Linguística. Visão geral dos estudos da ciência da linguagem. Noções sobre Estruturalismo linguístico: as ideias de Ferdinand de Saussure. A teoria gerativa transformacional de Noam Chomsky.
Linguística II	Linguística do sistema versus Linguística do Discurso. Principais teorias de estudos da Linguística: pragmática, linguística textual, teoria da enunciação, análise do discurso, semiótica. Tendências contemporâneas da pesquisa linguística.

Quadro 9 - Ementas das disciplinas da área de Linguagem do curso de Letras de uma universidade privada.

Assim como a matriz curricular do curso de Letras da universidade pública observada, a da universidade privada também se divide em dois núcleos: Língua Portuguesa e Linguística. Nas ementas das disciplinas de Língua Portuguesa, percebe-se a prevalência da concepção tradicional clássica de linguagem. Nessas disciplinas de Língua Portuguesa, os conhecimentos gramaticais normativos prevalecem. Já nas ementas das disciplinas de Linguística, a concepção de linguagem é a de base estruturalista. Assim, sob um Projeto Pedagógico operacional, voltado a atender às demandas do mercado, reúnem-se os saberes produzidos historicamente e os saberes já estabilizados como produtos pedagógicos adequados a ampla distribuição. Isto é, não se evidenciam tomadas de posição crítica em relação a eles, de modo a favorecer a produção de novos conhecimentos científicos em face daqueles herdados da tradição.

Gostaríamos ainda de chamar a atenção para duas disciplinas que compõem a grade curricular do curso de Letras em análise: TDA I – Desenvolvimento Pessoal e Profissional, e TDA II – Responsabilidade Social e Meio Ambiente. Essas disciplinas se associam à projeção de um profissional formado para a adaptabilidade às vicissitudes do mercado de

trabalho (além de responder à necessidade da instituição de ensino superior de conter custos e aumentar lucro, uma vez que se trata de disciplinas ofertadas a vários cursos, de áreas diversas). Vejamos as ementas:

- TDA I: Projeto de vida. Gestão financeira pessoal. Trabalho, emprego e empregabilidade. Marketing Pessoal. Elaboração de Currículo. Processo Seletivo - Recrutamento e Seleção. Comportamento socialmente eficaz. Convívio social: respeito e educação. Elaboração e Aceitação de Críticas. Técnicas de Apresentação em Público.

- TDA II: Ecossistemas. Aquecimento Global. A natureza e o comportamento dos Sistemas Naturais. Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Reversão de tendências. Sustentabilidade. Responsabilidade Empresarial. Marketing Sustentável. Educação Ambiental para um cidadão global.

Diante disso, percebe-se que o profissional a ser formado no curso de Letras em análise não é o sujeito crítico, que possa interpretar a realidade com vistas a sua transformação, mas o sujeito alienado, que possa dominar apenas os mecanismos de uma profissão. Observa-se que há uma prevalência pela concepção de universidade operacional, associada à ideia de flexibilização do currículo e ao caráter normativo e sistematizante de linguagem. Além disso, ao ofertar tais disciplinas, o curso de Letras em análise chegou ao topo da flexibilização curricular, o que compromete sua relação com a cultura acadêmica.

Essa instituição de ensino, privada, situada na região sudeste, conforme sua razão social, é uma sociedade anônima, de capital aberto. Além disso, não possui cursos de pós-graduação em nível de mestrado e de doutorado. Em outras palavras, não desenvolve pesquisa científica, mas oferece atividades de ensino com o objetivo de formar para o mercado de trabalho. Tal instituição também não se filia à concepção clássica de universidade, nem à concepção moderna de universidade, mas a uma concepção mercadológica, em que se concebe o ensino como uma mercadoria a ser comercializada. Em razão disso, entendemos que essa concepção desconstrói a ideia de universidade como instituição social, mas a concebe como uma rede de serviços educacionais.

5.3 PP1 e PP2: uma aproximação

Na análise feita por meio dos PPPs, percebe-se que há regularidades entre os dois cursos de Letras projetados: 1) os dois atendem as orientações das Diretrizes Curriculares do curso de Letras quanto a uma das concepções de currículo – tecnicista – e por isso mantém um mesmo tema, o de *atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade*. Esse tema advém de um discurso de captação de uma nova ordem pautada nas inovações tecnológicas – discurso de um novo homem que atenda às exigências do mercado qualificado; e, 2) as competências e habilidades que o graduando em Letras deve adquirir, porém, com as diferenças que se podem observar no quadro abaixo:

Competências e habilidades - PP1	Competências e habilidades - PP2
<ul style="list-style-type: none"> - domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; - reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; - visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional; - exercício profissional atualizado, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; - percepção de diferentes contextos interculturais. 	<ul style="list-style-type: none"> - compreensão dos fatos da língua e de procedimentos de investigação linguística, inclusive de problemas de ensino da língua materna e da língua inglesa, à luz de diferentes teorias; - uso dos recursos da linguagem falada, da linguagem escrita e de novas tecnologias; - sistematização, expressão e comunicação do pensamento em situações formais e na norma culta; - operar, como professor, pesquisador e consultor, com as diferentes manifestações linguísticas, sendo, enquanto profissional, usuário da norma culta; - comunicar-se dentro da multidisciplinaridade de áreas afins; - Desempenho do papel de multiplicador, formando leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos.

Quadro 10 - Competências e habilidades do graduado em Letras, conforme PP1 e PP2.

No Quadro 10, observa-se que os Projetos Pedagógicos se aproximam no que se refere ao discurso pedagógico, uma vez que se propõem à formação exigida, pelo mercado de trabalho, de um profissional qualificado para atender suas exigências.

Quanto ao discurso científico, apenas no PP1 se encontra de fato a relação entre formação do licenciado e a produção de conhecimentos científicos, de modo a se propor a constituição de uma “visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas [...]”. No PP2, os “procedimentos de investigação linguística” se limitam a ser oferecidos à compreensão dos graduandos, e não a sua apropriação e desenvolvimento.

A criticidade e relação com a interculturalidade, que se apontam como necessárias à formação do licenciado em Letras, estão previstas para se desenvolverem como competências e habilidades no PP1. Em contraste, no PP2, preveem-se a “sistematização, expressão e comunicação do pensamento em situações formais e na norma culta”, de modo a portar-se adequadamente face às exigências dos processos comunicativos. Portanto, contrastam-se, em PP1 e PP2, perspectivas críticas de linguagem e perspectivas formalizantes assentadas em uma concepção de linguagem de caráter comunicativo e informacional.

Assim, entre as competências e habilidades do curso de Letras de uma universidade pública, prevalece concepção de linguagem de base sócio-histórica, que sustentaria a “reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico”. Mesmo que responda às noções de competências e habilidades previstas na legislação para os cursos de licenciatura, no PP1, não se observou a adesão plena aos princípios de flexibilização que norteiam as Diretrizes Curriculares oficiais:

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão. (BRASIL, 2001, p.29).

Diferentemente do PP2, não se observou no PP1 disciplinas voltadas para o desenvolvimento pessoal do aluno de Letras, ou seja, que compromete a cultura acadêmica.

No Brasil, em face da reforma do Estado, com os ajustes impostos pela globalização do capitalismo, baseado em uma ideologia neoliberal, com consequente abertura ao mercado e

a reorganização do espaço social, de acordo com sua própria racionalidade, o termo flexibilização passou ser a tônica neste discurso de reestruturação. Nas Diretrizes, flexibilização é entendida como a possibilidade de “eliminar a rigidez estrutural do curso; imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos; utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes na instituição de ensino superior” (BRASIL, 2001, p.30).

Nesse entendimento, com a flexibilização curricular deixaria de existir um currículo único para o país inteiro. Entretanto, com a exigência das avaliações externas (ENEM, ENADE etc.), essa homogeneização é definida externamente às Instituições de Ensino Superior, com base em critérios quantitativos e generalizantes. Isso confronta o que se define como dois eixos estruturantes da LDB-96 para o ensino universitário: autonomia e avaliação. No momento atual, a avaliação se torna mecanismo do Estado para o controle do Ensino Superior, por meio do ajuste de resultados. Com base na política de resultados, define-se a quantidade de recursos a serem liberados para as Instituições de Ensino Superior. Encontra-se ferida, assim, a autonomia universitária tanto no que se refere à avaliação, quanto no que se refere ao planejamento do uso de seus recursos financeiros.

Nesse contexto, as instituições de ensino superior se encontram sob as mesmas regras de ordenação de suas atividades, segundo as quais podem definir suas grades curriculares de modo autônomo, mas também podem ser avaliadas em seus resultados com base em critérios iguais, o que compromete a autonomia. O *discurso da reforma*, nesse contexto, produz efeitos diversos para os diversos modelos de universidades vistos até aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *discurso da reforma* é constituído com base na história, na memória e em um conjunto de leis, decretos, portarias, resoluções e documentos oficiais.

A nossa imersão na história nos levou a entender o papel do ensino universitário no Brasil. A dualidade instaurada oficialmente desde a criação da primeira universidade no Brasil, nos anos de 1930, aponta que o ensino superior tanto pode formar para o mercado, quanto para a produção de conhecimentos. Essa dualidade se configurou de forma tão emblemática que favoreceu o estabelecimento do conflito a respeito da função da universidade. Ora, o que se percebe é que a função dual da universidade é materializada na dualidade do ensino superior, causando uma tensão entre os discursos pedagógico e científico. Assim, temos uma universidade que forma para atender à demanda do mercado e a universidade que produz conhecimentos, pesquisas e formação acadêmico-profissional.

Entretanto, o *discurso da reforma* nos mostra que a universidade no Brasil nasceu sob o signo do capitalismo e que a partir dos anos de 1980, com a prevalência da ideologia neoliberal, a educação e, especificamente, o ensino superior, deixou de ser um direito e passou a ser um serviço. Em outras palavras, o escopo de universidade como instituição social, ou seja, a que define a universidade moderna como um lócus de produção de conhecimento e pesquisa, é enfraquecido pela universidade prestadora de serviço, isto é, que oferece um ensino centrado na instrumentalidade para atender de imediato ao mercado de trabalho e, por consequência, voltado para a formação de um sujeito acrítico.

Ao considerar as regras discursivas próprias do *discurso da reforma*, entendemos que pode haver concorrência, tensão, correlação de forças, contraposição, contrapalavra entre concepções de universidade e de currículo e, também, entre as diferentes finalidades a que se dirigem as Instituições de Ensino Superior. Esse tensionamento foi observado na análise realizada, neste trabalho, sobre os Projetos Políticos Pedagógicos de duas universidades, uma pública e outra privada, indicando que a universidade como instituição social está em concorrência com a universidade como organização social prestadora de serviços, tanto no que diz respeito ao modo de conformação dos currículos, quanto à função da universidade. Assim sendo, a universidade, seja pública ou privada, pode ser uma instituição social ou uma organização social prestadora de serviços, conforme os conceitos de Chauí (2001).

No entanto, percebemos, na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, que a flexibilização curricular está chegando ao extremo, a ponto de comprometer a cultura acadêmica nas instituições de ensino superior. Com essa flexibilização curricular está emergindo um novo modelo contemporâneo de Instituição de Ensino Superior – uma empresa –, cuja função primeira não seria a de produzir e transmitir conhecimentos acadêmicos, mesmo que sob a forma de mercadoria a ser vendida/comprada – mas a obtenção de lucros para proprietários/investidores. Em sua forma mais atual, se estabelece como empresa de capital aberto. O que também caracteriza tal instituição é o fato de ser fragmentada em micro redes de ensino para maior obtenção de lucro, mas mantendo a homogeneidade no currículo, ou seja: projeta-se um mesmo currículo para toda instituição, que deve se adequar a ele, independentemente de suas especificidades. Nesse currículo, não há preocupação com a formação intelectual, mas se submete a formação às exigências exteriores (demandas do mercado; avaliações externas do sistema).

Os diferentes tipos de instituições de ensino superior se aproximam ainda ao responder às mesmas regras de ordenação de suas atividades, definindo suas grades curriculares de modo autônomo, mas também sendo avaliadas em seus resultados com base em critérios iguais, o que compromete a autonomia na qual se deveria fundamentar o funcionamento da cultura acadêmica universitária.

Essa relação de aproximação é mantida nas leis que reformam o ensino superior como parte do tipo de racionalidade que o sistema capitalista impõe, ao pregar uma ideologia que fragmenta o saber na tentativa de romper com a razão, com a história, com a verdade, com a reflexão. Essa ideologia incide diretamente no ensino superior, seja em função de um discurso de afirmação da universidade, no sentido que lhe confere como um campo de saber; seja em função de um discurso de desconstrução dessa universidade, que chega a levar ao extremo a flexibilização curricular, como as instituições de ensino superior de capital aberto, pois visam à geração de lucros a seus proprietários e/ou investidores e formadora de mão de obra para o mercado de trabalho. Esse tipo de instituição, mesmo que possa receber a denominação de “universidade”, escapa à lógica em que se sustenta a concepção de uma instituição social, ou seja, a indissociabilidade entre pesquisa e ensino.

No *discurso da reforma*, considera-se que o tensionamento próprio ao processo de constituição e reforma dos currículos, resultante do embate entre vertentes ideológicas concorrentes, é constitutivo da própria ordem acadêmica e fundamenta a possibilidade de

existência da universidade. A ausência da tensão entre concepções concorrentes de universidade (se *locus* de pesquisa ou de formação profissional; se *locus* de produção de conhecimentos acadêmicos ou de formação de mão de obra para o mercado de trabalho; se instituição ou organização, resultaria na destruição de sua ordem, com o que ela se tornaria uma instituição prestadora de serviços. Nesse sentido, julgamos importante a universidade como instituição social estar sempre a serviço da sociedade, buscando responder às suas necessidades sociais e culturais.

O *discurso da reforma* produz efeitos diversos para o que seja uma universidade como instituição social e como organização social, prestadora de serviços. Nos dois modelos de universidade produzem-se tensão, concorrência, contraposições, sustentando a dupla função exercida pelo ensino superior no Brasil. Há, pois, uma configuração em que o Estado atual responde a todas as instituições de ensino superior de modo produtivo, controlando-as, com o uso das mesmas regras discursivas.

Diante disso, o que se observou nesta pesquisa nos leva a refletir sobre a necessidade de se entender a universidade como organização social, que restringe à sua função tradicional de formar profissionais polivalentes para o mercado de trabalho. É necessário também tornar clara, para a sociedade, a posição da universidade como instituição social. Para isso, é preciso promover políticas públicas que leve o Estado a reconhecer que ensino e pesquisa são inseparáveis. Para essa mudança, a educação superior precisaria passar por uma nova reforma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE)*. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 2ª Ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2009.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução (do russo) Aurora F. Bernardini, José P. Júnior, Augusto G. Júnior, Helena S. Nazário, Homero F. de Andrade. 6. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BIELSCHOWSKY, Ricardo et al. *O desenvolvimento econômico brasileiro e a Caixa. Centro Internacional Celso Furtado de políticas para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Caixa Econômica, 2001.

BRAIT, Beth. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLI, M. do Rosário e BARONAS, Roberto (orgs). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. 2. ed. São Carlos-SP: Editora Claraluz, 2003.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *A questão da referência*. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade pública sob nova perspectiva*. *Rev. Bras. Educ.*, nº 24, set/dez, 2003, pp. 5-15.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHOMSKY, N. *Sobre natureza e linguagem*. Tradução Marylene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CHOMSKY, Noam. *Syntactic structures*. Haia: Mouton, 2002.

COURTINE, Jean-Jacques. *Le discours communiste adressée aux chrétiens*. Langages, Paris, n.62, 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à era Vargas*. 3. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

_____. A universidade brasileira nos anos oitenta: sintomas de regressão institucional. In: *Em Aberto*, ano 8, nº43, jul/set, 1989.

_____. Ensino superior e a universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane M. T., MENDES (org.) e outros. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O ensino superior no octênio FHC. *Educação e Soc.*, vol. 24, n. 82, abril, 2003, p.37-61.

CURY, C.R.J. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 101, jul. 1997.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Tradução Mirian Chnaiderm e Renato Janini Ribeiro. 2ª Ed. São Paulo: Perspectivas, 2008.

DOURADO, Luís Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade* [online], vol. 23, p.234-252, set. 2002.

DRAIBE, Sônia. A política social no FHC e o sistema de proteção social. *Tempo Social*, USP, novembro, 2003, p. 63-100.

FAUSTO, Boris. *História concisa do Brasil*. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. In: *Educar*, n°28, Editora UFPR, Curitiba, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1998.

FREITAG, Michel. *Le naufrage de l'université*. Paris: La Découvert, 1996.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 32 ed.. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

GADET, F. Prefácio. In: GADET, F. e HAK, T. (orgs) *Por uma análise automática do discurso*. Trad. Bethania S. Mariani [et al] – 4. ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010, p.7-10.

GREGOLIN, Maria do Rosário et al. *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos e duelos*. São Carlos; Editora Claraluz, 2006.

_____. Seminário de Estudos em análise do Discurso (2:2005) Porto Alegre, RS, [recurso eletrônico] – Porto Alegre: UFRGS, 2005. Disponível em: [HTTP://www.analisedodiscurso.ufrgs/anaisdosead2.html](http://www.analisedodiscurso.ufrgs/anaisdosead2.html)>ISSN 2237-8146.

HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul; PÊCHEUX, Michel. *La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours*. Langages. Paris, n. 24, p.93-106, 1971.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Novas tendências de análise do discurso*. Tradução Freda Indursky, 2. Ed. Campinas-SP: Pontes, 1993.

_____. *Gênese dos discursos*. Tradução Sírío Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

MALDIDIER, D. (Re)lire M. Pêcheux aujourd'hui. In: PÊCHEUX, M. L'inquietude du discours. Textes choisis et présentés par D. Maldidier. Paris: Cendres, 1990.

MARTINS, Luciano. A gênese de uma intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 4, v. 2, jun, 1987.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago, nº 14, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio B. & SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 2ª Ed. São Paulo, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. Em Aberto, ano 14, n.61, jan./mar., 1994.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

_____. *Michel Pêcheux e a análise do discurso*. Estudos da Lingua(gem), Vitória da Conquista, n.1, junho/2005, p.9-13.

_____. *Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

PADLEY, G. A. A norma na tradição dos gramáticos. In: BAGNO, Marcos (org). *Norma linguística*. São Paulo: Loyola, 2001.

PALÁCIO. Lílían P. O lugar da formação de professores no currículo do curso de Letras. In: SAMPAIO, Maria Lúcia P., REZENDE, Neide Luzia de, BONFIM, Maria Núbia B. (orgs).

Ensino de língua portuguesa: entre documentos, discursos e práticas. São Paulo: Humanitas, 2012.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs) *Por uma análise automática do discurso*. Trad. Bethania S. Mariani [et al] – 4. ed. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010, p.59-106.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. e HAK, T. (orgs) *Por uma análise automática do discurso*. Trad. Bethania S. Mariani [et al] – 4. ed. –Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010, p.163-252.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: PIERRE Achard et al. *Papel da memória*. Tradução José Horta Nunes. Campinas-SP: Pontes, 2010.

PÊCHEUX. A análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs) *Por uma análise automática do discurso*. Trad. Bethania S. Mariani [et al] – 4 ed. –Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010, p.307-314.

PÊCHEUX. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi et al. – 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

POSSENTI, S; BARONAS, L. E. *Contribuições de Dominique Maingueneau para a Análise do Discurso do Brasil*. São Paulo: São Paulo, 2008.

POSSENTI, Sírio. Observações sobre interdiscurso. In: *Revista Letras*, n.61, Curitiba, UFPR, 2003, p.253-269.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RORTY, Richard. Relativismo: encontrar e fabricar. In: CÍCERO, Antônio & SALOMÃO, Waly (Orgs.). *O relativismo enquanto visão de mundo*. Rio de janeiro: Francisco Alves, 1994.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. *Revista Edu. Soc.*, v 29, n°103, Campinas, maio/ago, 2008a, p 453-475.

_____. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos 1931. *Revista Brasileira de Educação*, n.17, maio/ago, 2008b.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno. & GOMÉZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 125-142.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória*. São Paulo: Cortez, 2007.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

TRINDADE, Hégio. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, nº 10, jan/fev/mar/abr, 1999.

WALKERDINE, Valerie. *Developmental psychology and the child-centered pedagogy*. In: Henriques et al. (orgs). *Changing the subject, psychology, social regulation and subjectivity*. Londres: Matheuen, 1984.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos de Brasil. 16 de julho de 1934.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 24 de fevereiro de 1981.

BRASIL. Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911. Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República.

Decreto 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

Decreto 62.937, de 2 de julho de 1968. Dispõe sobre a Instituição de Grupo de Trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA. Projeto Político Pedagógico. s/d.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA. Projeto Político Pedagógico. 2003.

Lei 4.042 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Lei 5.540, de 08 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências.

Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Parecer CNE/CES nº 492, de 09 de setembro de 2001, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Parecer CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005, que altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.

Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.