



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

CAMILA DE MENDONÇA RIBEIRO SILVA

**NAS (ENTRE)LINHAS: EFEITOS DE SENTIDOS PARA A  
DEMOCRACIA NOS DISCURSOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR  
BRASILEIRO (2019 – 2022)**

RECIFE, PE

2024

CAMILA DE MENDONÇA RIBEIRO SILVA

**NAS (ENTRE)LINHAS: EFEITOS DE SENTIDOS PARA A  
DEMOCRACIA NOS DISCURSOS SOBRE O ENSINO SUPERIOR  
BRASILEIRO (2019 – 2022)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito parcial para obter o grau de mestra.

Orientadora: Profa. Doutora Bernadete Perez Coelho e Coorientadora: Profa. Doutora Fabiele Stockmans De Nardi Sottili.

RECIFE, PE

2024

## Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Silva, Camila de Mendonça Ribeiro.

Nas (entre)linhas: efeitos de sentidos para a democracia nos discursos sobre o Ensino Superior brasileiro (2019 - 2022) / Camila de Mendonça Ribeiro Silva. - Recife, 2024.

116f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, 2024.

Orientação: Bernadete Perez Coelho.

Coorientação: Fabiele Stockmans De Nardi Sottili. Inclui referências.

1. Democracia; 2. Educação; 3. Educação superior; 4. Análise do discurso. I. Coelho, Bernadete Perez. II. Sottili, Fabiele Stockmans De Nardi. III. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CAMILA DE MENDONÇA RIBEIRO SILVA

**NAS (ENTRE)LINHAS: EFEITOS DE SENTIDOS PARA A  
DEMOCRACIA NOS DISCURSOS SOBRE O ENSINO  
SUPERIOR BRASILEIRO (2019 – 2022)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito parcial para obter o grau de mestra.

Aprovada em: 30/10/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

Professora Doutora Bernadete Perez Coelho (UFPE)  
(Orientadora)

Professora Doutora M<sup>a</sup> Sandra Montenegro Silva (UFPE)  
(Examinadora Interna)

Professora Doutora Luciana Nogueira (UFSCAR)  
(Examinadora Externa)

## AGRADECIMENTOS

Há razões para os agradecimentos serem deixados por último no processo de escrita. No meu caso, precisei colocá-los para descansar (por 02 meses e algumas semanas) em meio ao turbilhão de sentimentos pós-defesa. Mas, enfim, cá estamos! Começo a dizer que sempre há muito o que ser grata quando se têm o apoio incondicional de pais (super) presentes e responsáveis. Eu, Camila, me coloco a agradecer pela existência de cada um dos meus que vieram até a mim na forma mais humana e generosa possível. Sem Lúcia e Dorival nada do que vivi até então seria do jeito que é e foi. São as duas pessoas mais admiráveis que conheço. Qualquer lembrança que eu acesse no compartimento “importante” do meu cérebro, eles estão lá, seja espreitando minhas decisões e ou embarcando comigo em mais uma fase. Obrigada, mainha e painho, por tanto cuidado e escuta!

Reservo o espaço também para agradecer a outro grande amor que nem nos meus maiores e melhores sonhos imaginei que, tê-lo junto a mim, faria todo sentido. Guilherme, obrigada por ser tudo (e mais um pouco), sou imensamente mais feliz caminhando com você ao redor desse mundo. Aos meus melhores amigos e amigas de infância (do condomínio, do colégio e da vida), que me conhecem como ninguém e jamais largaram minha mão, vocês são minha família e meu ponto de equilíbrio. Aos meus colegas do mestrado, mais especialmente ao grupo ONU (sigiloso, mas vocês sabem quem são), não tenho palavras para agradecer pelo gigante acolhimento e por deixarem meus dias muito mais leves (as fofocas acadêmicas têm grande papel nisso).

À Universidade Federal de Pernambuco por ser exatamente o lugar que eu achei que fosse. Ao CAC que sempre chamou minha atenção através de seus espaços de transformação e intervenção artística e musical. Aos secretários do PPGDH e aos professores das disciplinas que escolhi participar (a maioria delas apenas pela curiosidade de conhecer temáticas polêmicas). À minha orientadora, Profa. Bernadete Perez, que comprou meu projeto desde o início (ainda que fosse do direito, área que, segundo ela, é muito careta), facilitando os meus processos até a defesa. À minha coorientadora, Profa. Fabiele Stockmans, responsável por ter me apresentado, com toda a sua genialidade e gentileza, ao universo encantador da Análise de Discurso. Muitíssimo obrigada!

E, por fim, a todos aqueles que de alguma maneira estiveram torcendo, aconselhando e intercedendo por mim ao longo dessa jornada, deixo aqui a minha eterna gratidão!

## **O real resiste**

**Arnaldo Antunes**

*Autoritarismo não existe  
Sectarismo não existe  
Xenofobia não existe  
Fanatismo não existe  
Bruxa, fantasma, bicho papão*

*O real resiste  
É só pesadelo depois passa  
Na fumaça de um rojão  
É só ilusão, não, não  
Deve ser ilusão, não, não  
É só ilusão, não, não  
Só pode ser ilusão*

*Miliciano não existe  
Torturador não existe  
Fundamentalista não existe  
Terraplanista não existe  
Monstro, vampiro, assombração*

*O real resiste  
É só pesadelo depois passa  
Múmia, zumbi, medo  
Depressão, não, não  
Não, não  
Não, não, não, não  
Não, não, não, não*

*Trabalhos escravo não existe  
Desmatamento não existe  
Homofobia não existe  
Extermínio não existe  
Mula sem cabeça, demônio, dragão*

*O real resiste  
É só pesadelo depois passa  
Com um estrondo de um trovão  
É só ilusão, não, não  
Deve ser ilusão, não, não  
É só ilusão, não, não  
Só pode ser ilusão*

*Esquadrão da morte não existe  
Ku Klux Klan não existe*

*Neo-Nazismo não existe  
O inferno não existe  
Tirania eleita pela multidão*

*O real resiste  
É só pesadelo depois passa  
Lobisomem, horror  
Opressão, não, não  
Não, não  
Não, não, não, não  
Não, não, não, não*

## RESUMO

A subversão mais eficaz sobre o sentido de algo é aquela que acontece sob o pretexto de sua própria proteção. No Brasil dos últimos anos muito se tem ouvido falar em nome da defesa de uma democracia, mas pouco sobre os modos de dizê-la. A presente pesquisa se propõe a investigar os efeitos de sentido para a democracia nos dizeres, ações e não ações voltadas ao Ensino Superior no governo Bolsonaro (2019 – 2022), conforme os fundamentos teóricos políticos sobre democracia, as memórias sobre a educação brasileira e o *corpus* de análise (medidas legais, discursos de ex-ministros da educação e PL nº 3.076/2020 - Future-se) selecionado para esse estudo. Neste sentido, procuramos nos apoiar em pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso (AD) materialista, no conceito de Democracia Social Real, na Teoria do Estado Democrático de Direito, em fontes bibliográficas, legislativas, documentais e jornalísticas, e em técnicas de cunho histórico e dedutivo. Com esse aparato, os efeitos de sentido para a democracia se revelaram na oposição à pluralidade de vozes dissidentes, no plano político de governo que previa a elitização do ensino; a mercantilização da educação e a perspectiva reducionista da função universitária; e nos modos de dizer democracia que aparentavam ser democráticos, mas carregavam uma violência discursiva que reproduzia o velho em detrimento do novo. Contudo, não há dominação sem resistência. Mesmo a ideologia do ódio concede espaços para ruptura e deslocamento. Assim, é no espiral de vazios deixados pelos processos de significação que nos abrimos a oportunidade de confrontar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Democracia. Educação. Educação Superior. Análise do Discurso.

## **ABSTRACT**

The most effective subversion of the meaning of something is that which takes place under the pretext of protecting it. In Brazil in recent years, much has been said in the name of defending democracy, but little about the ways of saying it. This research aims to investigate the effects of meaning for democracy in the sayings, actions and non-actions aimed at Higher Education in the Bolsonaro government (2019 - 2022), according to the political theoretical foundations on democracy, the memories about Brazilian education and the corpus of analysis (legal measures, speeches by former ministers of education and PL nº 3.076/2020 - Future-se) selected for this study. In this sense, we sought to draw on the theoretical and methodological assumptions of materialist Discourse Analysis (DA), the concept of Real Social Democracy, the Theory of the Democratic Rule of Law, bibliographical, legislative, documentary and journalistic sources, and historical and deductive techniques. With this apparatus, the effects of meaning for democracy were revealed in the opposition to the plurality of dissenting voices, in the government's political plan that foresaw the elitization of education; the commercialization of education and the reductionist perspective of the university function; and in the ways of saying democracy that appeared to be democratic, but carried a discursive violence that reproduced the old to the detriment of the new. However, there is no domination without resistance. Even the ideology of hatred provides spaces for rupture and displacement. Thus, it is in the spiral of voids left by the processes of signification that we open up the opportunity to confront.

**KEYWORDS:** Democracy. Education. Higher Education. Discourse Analysis.

## LISTA DE SIGLAS

**AD:** Análise do Discurso

**ADUSP:** Associação de Docentes do Estado de São Paulo

**AGCS:** Acordo Geral de Comércio e Serviços

**AI:** Atos Institucionais

**AIE:** Aparelhos Ideológicos de Estado

**ALCA:** Área de Livre Comércio das Américas

**ASEAN:** Associação de Nações do Sudeste Asiático

**BNCC:** Base Nacional Comum Curricular

**CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEFET:** Centro Federal de Educação Tecnológica

**CGEE:** Centro de Gestão e Estudos Estratégicos

**CNE:** Conselho Nacional de Educação

**CNB:** Congresso Nacional Brasileiro

**CNPQ:** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**CF:** Constituição Federal

**DUDH:** Declaração Universal dos Direitos Humanos

**EC:** Emenda Constitucional

**EFTA:** Associação Europeia de Comércio Livre

**ENEM:** Exame Nacional do Ensino Médio

**ES:** Ensino Superior

**FHC:** Fernando Henrique Cardoso

**FIES:** Fundo de Financiamento Estudantil

**FD:** Formações Discursivas

**FUNDEB:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação

**FUNDEF:** Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

**FUTURE-SE:** Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores

**IBPT:** Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação

**IES:** Instituições de Ensino Superior

**IF:** Instituto Federal

**INEP:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LGBTQIAP+:** Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e demais orientações sexuais e identidades de gêneros.

**MBA:** *Master of Business Administration*

**MEC:** Ministério da Educação

**MERCOSUL:** Mercado Comum do Sul

**MP:** Medida Provisória

**NAFTA:** Tratado Norte-Americano de Livre Comércio

**OIT:** Organização Internacional do Trabalho

**OMC:** Organização Mundial do Comércio

**OS:** Organizações Sociais

**PE:** Pernambuco

**PF:** Polícia Federal

**PL:** Projeto de Lei

**PNE:** Plano Nacional de Educação

**PPGDH:** Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos

**PNPS:** Política Nacional de Participação Social

**PROUNI:** Programa Universidade para Todos

**PT:** Partido dos Trabalhadores

**RU:** Reforma Universitária

**RJ:** Rio de Janeiro

**RS:** Rio Grande do Sul

**SD:** Sequências Discursivas

**SEMESP:** Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo

**SES:** Sistema de Educação Superior

**SINAES:** Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

**STF:** Supremo Tribunal Federal

**UFPA:** Universidade Federal do Pará

**UFPE:** Universidade Federal de Pernambuco

**UNESCO:** Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

**USP:** Universidade de São Paulo

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>GRÁFICO 1:</b> Fortalecimento da Democracia	32
<b>GRÁFICO 2:</b> Redução da Insatisfação com a Democracia	33

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1:</b> Origem do Ensino Superior Brasileiro (1808-1889)	57
<b>QUADRO 2:</b> Legislações do Ensino Superior no Brasil (séc. XIX - 2004)	61
<b>QUADRO 3:</b> Ministros da Educação do Governo Bolsonaro (2020-2021)	77
<b>QUADRO 4:</b> Artigos do Projeto de Lei nº 3.076/2020 (Future-se)	93

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>1. DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E POLÍTICOS SOBRE DEMOCRACIA</b>	<b>23</b>
1.1 DA NOÇÃO DE DEMOCRACIA	23
1.2 DA PATOLOGIA DA REPRESENTAÇÃO	29
1.3 DAS PALAVRAS QUE PERDEM SENTIDO	37
<b>2. DAS MEMÓRIAS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b>	<b>44</b>
2.1 DA EDUCAÇÃO ENQUANTO ANTÍDOTO ÀS PAIXÕES	44
2.2 DO PERCURSO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	55
2.3 DO RECORTE SOCIOPOLÍTICO BRASILEIRO: GOVERNO BOLSONARO (2019 - 2022)	68
<b>3. DO TEATRO AO ABSURDO: DIZERES, AÇÕES E NÃO AÇÕES</b>	<b>74</b>
3.1 DA EDUCAÇÃO PARA POUCOS: UM BALANÇO MINISTERIAL	74
3.2 ENSINO SUPERIOR PARA QUEM? DAS FALAS DO EX-MINISTRO DA EDUCAÇÃO MILTON RIBEIRO	85
3.3 DO PROJETO DE CONTRARREFORMA UNIVERSITÁRIA: FUTURE-SE	91
<b>CONSIDERAÇÕES</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

Os fins podem justificar os meios? Em “Como as Democracias Morrem”, obra de Levitsky e Ziblatt (2018), a subversão mais eficaz sobre o sentido de algo é aquela que acontece sob o pretexto de sua própria proteção. As adversidades, de fato, geram oportunidades e no Brasil dos últimos anos muito se tem ouvido falar em nome da defesa de uma democracia, mas pouco sobre sua noção. Até que ponto uma desculpa pode ser subterfúgio para medidas que, embora aparentemente legais, são antidemocráticas? O não tão longe cenário político brasileiro no período entre 2019 e 2022 relembrou facetas que nos distanciavam da sensação de vivermos em um Estado Democrático de Direito.

As motivações para esta pesquisa nascem de algumas inquietações. Vão desde o resultado das eleições presidenciais em 2018 que materializou o que me parecia impossível acontecer, Jair Messias Bolsonaro chefe do Poder Executivo, até a minha dúvida sobre que tipo de regime de governo estávamos fadados a experimentar e para quais direções seus atos apontariam: para o fortalecimento ou para a perda dos sentidos democráticos? Junto a isso, no decorrer da graduação em Direito, a oportunidade de ingressar no Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), intitulado “Sentidos de Democracia nos Discursos Oficiais do Governo Brasileiro” (2019 - 2020), trouxe o incentivo que faltava para dar continuidade ao estudo e incorporá-lo com outros materiais.

Explorar os modos de dizer democracia nas políticas voltadas ao Ensino Superior no governo Bolsonaro (2019-2022), considerando as condições de produção da época, foi o pontapé inicial para guiar o meu interesse pela discussão. Esse período em particular representa um momento igualmente crucial e sensível para a história do país, porque: deu as “boas-vindas” a uma nova fase da política educacional, na qual conceitos de “democracia”, “neoliberalismo” e “direitos políticos e sociais” passaram a ser focos de debate, polêmica e distorção; e apesar do autoritarismo anunciado, a posição de resistência continuou a existir, se mantendo na medida do possível presente e vigilante.

## Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

É nas (entre)linhas da democracia brasileira, nos dizeres, ações e não ações da gestão educacional bolsonarista que o objetivo geral da pesquisa se forma: investigar os efeitos de sentido para a democracia nos dizeres, ações e não ações voltadas ao Ensino Superior no governo Bolsonaro (2019 – 2022). Essa pretensão, trouxe consigo a necessidade de agregar ferramentas e procedimentos dinâmicos à discussão. Neste sentido, o estudo procurou apoiar-se em pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso (AD) materialista, no conceito de Democracia Social Real, na Teoria do Estado Democrático de Direito e nutrir-se de fontes bibliográficas, legislativas, documentais e jornalísticas, bem como de técnicas de cunho histórico e dedutivo.

A princípio, é importante destacar que estamos diante de uma pesquisa qualitativa e exploratória. Por ser um processo de apuração que busca compreender e interpretar significados atribuídos por grupos e fenômenos sociais, envolve métodos como a observação e a análise de práticas, documentos e artefatos com grande ênfase no contexto e nas perspectivas dos sujeitos. Buscamos replicar o seu conceito em nosso trabalho a título de adequação e devido a sua natureza ampla que nos permite trabalhar com “a análise indutiva dos dados, construindo de forma crescente uma abstração das informações específicas para os temas ou padrões gerais” (Creswell, 2014, p. 43). Neste tipo de pesquisa, o pesquisador consegue fazer as interpretações do que é coletado, considerando a situação em que se inserem.

Aliada a ela, temos o aparato teórico e metodológico da AD materialista que dialoga perfeitamente com o nosso objeto de pesquisa, enlaçando-o sob os moldes da discursividade e da interpretação, de modo a apreciar a profundidade do que é dito e não dito. Essa vertente do campo linguístico atua sobre as noções de democracia que se perdem nos pronunciamentos e documentos oficiais do governo, observando a materialidade do texto, o seu vínculo com as condições de produção e seus sujeitos enunciativos. Nos lembra ainda que todos e quaisquer efeitos de sentidos se valem de múltiplos referenciais, mas sobretudo dos de tempo e espaço, conduzidos pela memória e o esquecimento (Indursky 2008; Orlandi 2009).

A não implicação de proposições estáticas à análise permite que as dimensões trabalhadas pela AD - arquivo, *corpus* empírico e *corpus* discursivo - sejam adotadas na organização deste estudo. Por conversarem entre si, esses elementos

nos auxiliam a reunir um compilado complexo de textos a serem revisitados (arquivo), selecionar o material mais assertivo para a leitura (*corpus* empírico) e identificar o conjunto de sequências discursivas (SD) a serem analisadas (*corpus* discursivo). Cabe ressaltar que tais procedimentos de apuração não seguem tal qual a ordem descrita acima. Como corrobora Gatti (2002),

Não há um modelo de pesquisa científica, como não há “o” método científico para o desenvolvimento da pesquisa. Esta é uma falsa ideia, pois o conhecimento científico se fez e se faz por meio de uma grande variedade de procedimentos e a criatividade do pesquisador em inventar maneiras de bem realizar os seus estudos têm que ser muito grande (Gatti, 2002, p.11).

Nas palavras de Indursky (2008), a característica mais marcante da Teoria da Análise do Discurso é “[...] questionar diferentes teorias e questionar-se a si própria sem acomodação” pois, “[...] é uma teoria bastante dinâmica para a qual as análises servem para realimentar a teoria” (p.9). Desta forma, ela se comporta como uma disciplina de entremeio diante das contradições das demais teorias que serão comentadas pela pesquisa, produzindo um constante deslocamento de sentidos que põe em questão o sujeito do conhecimento, seu campo, seu objeto e seu método face à teoria que produz.

A margem para a movimentação concedida pela AD nos satisfaz, visto que também possibilita trabalhar com informações que, embora estejam em nosso arquivo, não necessariamente dizem respeito ao *corpus* deste estudo, garantindo uma leitura mais ampla sem comprometer as pretensões específicas. O texto que nos interessa é aquele que provém de um desarranjo, no qual a análise possa romper com a linearidade das interpretações, de maneira a observar que os enunciados se constroem a partir de uma rede parafrástica, se atualizam e produzem efeitos (Courtine, 2005).

Assim como a AD, o conceito de Democracia Social Real de Marilena Chauí (2016) e a teoria do Estado Democrático de Direito de Bonavides (2008) aparecem como lembretes fixos sobre toda a nossa produção, norteados para onde os nossos propósitos devem caminhar. O conceito de “democracia social real” excede a representação do que se entende por regime ou modo de governo e se manifesta sob uma visão ampla de um formato social de existência coletiva. Enquanto a teoria do

Estado Democrático de Direito busca defender a preservação dos valores sociais e princípios fundamentais presentes na Constituição Federal. Ambas surgem no nosso estudo para constatar a importância da integridade de nossos direitos e liberdades, principalmente diante da possibilidade que, porventura, venha a enfraquecer nossas instituições democráticas.

Investigar os efeitos para a democracia nos dizeres, ações e não ações voltadas ao Ensino Superior no governo Bolsonaro (2019 – 2022) nos coloca sobre o eixo de discussão deste estudo, contribuindo para a abertura e construção de capítulos que também servem aos seguintes objetivos específicos: a) examinar os fundamentos teóricos e políticos sobre democracia e as trajetórias de seus sentidos, estabelecendo como parâmetro os conceitos de democracia social real, formação discursiva e patologia da representação; b) conhecer através das memórias sobre a educação brasileira, suas implicações à racionalidade e às Constituições do Brasil, o percurso do ensino superior brasileiro e as condições sociopolíticas as quais a educação estava inserida no período entre 2019 e 2022; e d) analisar medidas legais, discursos de ex-ministros da educação do governo Bolsonaro e o projeto de contrarreforma universitária (Future-se);

A organização desse trabalho dispõe de 03 (três) capítulos e 09 (nove) tópicos, os quais denominamos: 1) Dos Fundamentos Teóricos e Políticos Sobre Democracia; 1.1 Da Noção de Democracia; 1.2 Da Patologia da Representação; 1.3 Das Palavras que Perdem Sentido; 2) Das Memórias Sobre a Educação Brasileira; 2.1 Da Educação Enquanto Antídoto às Paixões; 2.2 Do Percurso do Ensino Superior no Brasil; 2.3 Do Recorte Sociopolítico Brasileiro: Governo Bolsonaro (2019-2022); 3) Do Teatro ao Absurdo: Dizeres, Ações e Não Ações; 3.1 Da Educação para Poucos: Um Balanço Ministerial; 3.2. Ensino Superior para Quem? Das Falas do ex-Ministro da Educação Milton Ribeiro; e 3.3 Do Projeto de Contrarreforma Universitária: Future-se.

O primeiro capítulo inaugura os fundamentos teóricos e políticos sobre democracia, apresentando os principais conceitos de "democracia social real", "formação discursiva" e "patologia da representação". Em seu primeiro tópico, se explora a noção de democracia, destacando sua manifestação em formas sociais e políticas, bem como sua ligação com a soberania popular. O segundo tópico aborda a teoria de patologia da representação, uma crítica ao modelo democrático representativo de governo, enfatizando a desconexão entre os representantes e o

povo. E, no terceiro tópico, se discute como os modos de dizer democracia, quando remetidos às suas condições de produção, passam por processos de deslegitimação, silenciamento e dessignificação.

As principais *fontes bibliográficas* que contribuem para a discussão de cada tópico do primeiro capítulo, decorrem de autores como: 1.1) Chauí (2016; 2022), com a noção de “democracia social real”; Bonavides (2008), com a introdução ao conceito de Estado Democrático de Direito; Orlandi (1992, 1999 e 2024), com a perspectiva discursiva à democracia; Pêcheux (1997), com a noção de discurso; 1.2) Boaventura (2016), com a discussão ao conceito de “patologia da representação” como crítica à democracia representativa; Levitsky e Ziblatt (2018), com a visão sobre a fragilidade das democracias e os riscos de regimes autoritários; 1.3) Orlandi (1999, 2003 e 2024), com o conceito de “formação discursiva” e ideia sobre os sentidos serem construídos e disputados pela ideologia; e Mészáros (1993), com a crítica à ideologia dominante e à classe social.

Dentre as *fontes legislativas e documentais* que deram robustez aos tópicos do primeiro capítulo, estão: a Constituição Federal vigente (CF/1988); o Decreto nº 8.243/2014, editado no governo Dilma, que criou a Política Nacional de Participação Social - PNPS; o Decreto nº 9.759/2019, editado pelo governo Bolsonaro, que aboliu os conselhos de administração pública federal direta e indireta; e Documento “Panorama Político de 2023: Opiniões sobre Democracia, Sociedade e Prioridades”, elaborado pelo Instituto de Pesquisa DataSenado.

O segundo capítulo aborda a memória da educação brasileira, destacando como a educação evoluiu ao longo das constituições e seus impactos históricos. O primeiro tópico, sobre a educação como antídoto às paixões, discute o papel da educação na promoção da racionalidade e na construção de uma sociedade harmoniosa, apoiada no Estado Democrático de Direito. O segundo tópico, acerca do percurso do ensino superior no Brasil, apresenta a trajetória do ensino superior, desde sua criação até o contexto atual. O último tópico traz o recorte sociopolítico brasileiro durante o governo Bolsonaro, analisando os impactos de suas políticas sobre a educação e a democracia, com destaque para os desafios ideológicos e de governança enfrentados.

As principais *fontes bibliográficas* que contribuem para a discussão de cada tópico do segundo capítulo, decorrem de autores como: 2.1) Cury (2005), com a ideia da educação como ferramenta para fomentar a racionalidade, vinculando-a à noção

de Estado Democrático de Direito; e Bobbio (1992), com o assunto sobre direito e sistema normativo, relacionando o papel da educação para o desenvolvimento social; 2.2) Morosini (2005), com a história do Ensino Superior para contextualizar sua evolução até os dias de hoje; 2.3) Althusser (1985), com a teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE); Chauí (2016), com a discussão sobre a relação entre ideologia, luta de classes e neoliberalismo, bem com os conceitos de “mito da não violência” e “autoritarismo social”; Pêcheux (1988; 1995), com a ideia sobre a necessidade da desidentificação e do reposicionamento do sujeito na história; e Indursky (2019), com a visão sobre a ideologia repressiva e o discurso de ódio que permearam o governo Bolsonaro.

Dentre as *fontes legislativas e documentais* que dão robustez aos tópicos do segundo capítulo, estão: a CF/1988 que incute a noção de Estado Democrático de Direito (art. 1, § único); a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que estabelece a educação com direito universal (art. 26); a CF/1824 (Constituição Imperial); a Lei de 15 de outubro de 1827 (1ª LDB do Império); a CF/1891 que inaugura o regime republicano após a abolição da escravatura; a CF/1934 que surge após a Revolução de 30 e traz forte aspecto intervencionista; a CF/1934 que garante pela primeira vez um capítulo exclusivo para a educação; a CF/1937 (Polaca) que destaca a natureza autoritária e centralizadora do governo Vargas; a CF/1946 que indica a volta de primados importantes à educação desde a outorga da CF/1937; a Lei nº 4.024/1961 (LDB); a CF/1967 que condiciona o uso de princípios relacionados à educação aos interesses políticos da época; a Lei nº 5.540/1968 (Lei da Reforma Universitária - RU); a LDB nº 9.994/1996; a EC nº 53/2006 (Fundeb); a Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação - PNE); Documento “A Educação no século XXI: visões e ações”, publicado pela UNESCO em 1998; Documento “La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia”, elaborado pelo Banco Mundial em 1995; a LDB nº 9.394/1996; a Lei nº 10.861/04 (Sinaes).

O nosso terceiro e último capítulo comporta nosso *corpus* de análise. Com o suporte conceitual dos dois primeiros capítulos, persegue os efeitos de sentido para a democracia nos dizeres, ações e não ações voltadas à educação e, posteriormente, ao ensino superior no governo Bolsonaro. Isto posto, os tópicos 3.1, 3.2 e 3.3 apresentam parte dos pronunciamentos e resoluções legais em sequências discursivas (SD). Embora o subtópico 3.2 não apresente suas SD em quadros ilustrativos, como os demais tópicos deste capítulo, as expõe e discute ao longo de

seu texto. Suas SD trazem trechos de entrevistas que foram concedidas pelo último ministro da educação a ocupar esse cargo, Milton Ribeiro. A justificativa para a escolha dessas passagens parte de um ideal de educação aparentemente almejado pela gestão anterior.

Para uma melhor compreensão da conjuntura ministerial do período, o tópico 3.1 expõe, no centro de seu texto, um quadro que elucida: a ordem de nomeação para os cargos de ministro da Educação; o período de exercício no cargo; e trechos de declarações polêmicas selecionados e dispostos em SD. Suas SD comportam falas dos 04 (quatro) ministros da educação escolhidos pelo antigo presidente da República. São eles: Ricardo Vélez, Abraham Weintraub, Carlos Alberto Decotelli e Milton Ribeiro. Esses trechos foram extraídos de pronunciamentos escritos e proferidos em entrevistas, concedidas aos portais BBC News, G1 e CNN Brasil, durante as principais atividades da pasta.

Por fim, o 3.3 volta-se à análise do discurso legal do Programa Universidade e Institutos Empreendedores e Inovadores (Future-se). Nele, trabalhamos sobre 3 (três) proposições legais deste Projeto de Lei nº 3.076/2020, selecionado como ato representativo da antiga política de governo. As disposições legais deste Programa, os artigos 1º, 2º e 5º, também se organizam sobre o formato de sequências discursivas (SD), as quais terão alguns trechos de seus enunciados grifados para melhor respondermos as seguintes provocações: quais relações se estabelecem no corpo do seu texto e para qual direção elas apontam, consolidação ou esvaziamento do sentido democrático brasileiro?

As principais *fontes bibliográficas* que contribuem para a discussão de cada tópico desse capítulo, decorrem de autores como: 3.1) Souza (2019), com a análise contemporânea da sociedade brasileira; 3.2) Orlandi (2009), com a relação entre linguagem, sujeito, sentidos e efeitos do discurso; Pêcheux (2012), com o papel da linguagem na conexão do real com o imaginário; Grigoletto e Jaeger (2013), com a importância e a força do lugar de enunciação do discurso; Chauí (1999), com o conceito de neoliberalismo; 3.3) Silva e Araújo (2012), com como a AD incide na leitura das formações discursivas; Gomes (2019), com a discussão acerca da mercantilização da educação a partir do Future-se. Chauí (2005, 2014), com críticas ao neoliberalismo e à privatização da educação; De Nardi (2024), com a ideia da opacidade como um presente para múltiplas leituras para o discurso;

Dentre as *fontes legislativas e documentais* que dão robustez aos tópicos do terceiro capítulo, estão: a CF/1988 que define a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (art. 205); a LDB/1996 que estimula a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (art. 43); a Lei nº 12.771/2012 (Lei de Cotas), sancionada no governo Dilma (2011-2016), que permite que estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência ingressem ao ensino superior; a Medida Provisória nº 979/2020 que autorizou a nomeação reitores e vice-reitores das universidades sem a prévia consulta da comunidade acadêmica; o PL nº 3.076/2020 (Future-se);

Em se tratando das principais *fontes jornalísticas* para os tópicos do terceiro capítulo, nos nutrimos: de matéria elaborada por Toledo (2020) da CNN Brasil sobre os impactos da redução de R\$4,1 bilhões de reais nas despesas discricionárias do MEC; de reportagem da BBC News Brasil (2021) sobre carta de Ricardo Vélez dirigida aos diretores de escola públicas e privadas do Brasil; de matéria do G1 (2020) sobre reunião ministerial com o ex-ministro Abraham Weintraub; de entrevista concedida por Alberto Decotelli à BBC News Brasil (2020) acerca de acusações de plágio em sua dissertação de mestrado; de matéria da CNN Brasil (2021) sobre Milton Ribeiro querer ter acesso antecipado ao Enem; de entrevistas concedidas por Milton Ribeiro à TV Brasil (Programa Sem Censura) em 2021 sobre suas impressões a respeito do ensino superior brasileiro.

# 1. DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E POLÍTICOS SOBRE DEMOCRACIA

Cidadãos de Atenas! Como irei agora julgar pela primeira vez um crime sangrento, ouvi a lei de vosso tribunal. Sobre este Rochedo de Ares, doravante, sentar-se-á perpetuamente o tribunal que fará a raça toda dos Egeus ouvir o julgamento de todo homicídio (...). Este rochedo é chamado de Areópago. Aqui, Respeito e seu irmão Temor, noite e dia igualmente, manterão meus cidadãos longe do crime, enquanto conservarem inalteradas as leis (...). Não mancheis a pureza das leis com a impureza de estratagemas. (...) Aqui, fundo um tribunal inviolável, sagrado, mantendo uma fiel observância para que os homens possam dormir em paz.” (Palavras pronunciadas pela Deusa Atena no final da obra *Oréstia*; Chauí, 2016, p.1).

Séculos de história recheiam as trajetórias de sentidos ao redor da noção de democracia. As tragédias gregas de Sófocles, Eurípedes e Ésquilo remontam uma época em que as circunstâncias a definiam como uma política em que todos os homens adultos, desde que nascidos na *pólis*, se constituíam cidadãos com isonomia e isegoria. Hoje, sabemos que sua ideia tende a acomodar as perspectivas do liberalismo contemporâneo que a define como um “regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais” (Chauí, 2022, p.3). Contudo, não é sobre a concepção de valor ou de bem que procuramos esboçar o seu conceito e, sim, a partir de características que a tornam uma “democracia social real” (Chauí, 2016, p.8).

## 1.1 DA NOÇÃO DE DEMOCRACIA

A “democracia social real” excede a representação política do que se entende por regime ou modo de governo e se manifesta sob uma visão ampla de um formato social de existência coletiva. Ou seja, ela engloba e defende uma configuração dinâmica tanto para as relações sociais como para as instituições que a regem. Para além da formalidade do voto, este conceito prioriza a criação colaborativa de soluções públicas e destaca o compromisso ético com a justiça social. Há aqui a valorização da diversidade e das lutas sociais, de maneira a revestir o tecido societário com aspirações reais de uma comunidade (Chauí, 2016).

Os aspectos social e real que compõem a noção de democracia exposta por Marilena Chauí na Aula Magna sobre “Como lidar com os efeitos psicossociais da violência” em 2016, partem da ideia de que devem ser inerentes à uma sociedade democrática, o engajamento cívico na vida pública e a efetivação de direitos sociais. Outros elementos também encorpam este conceito e devem ser observados, como: as condições materiais de vida dos cidadãos para que possam usufruir plenamente da vida social e política; e a interconexão entre direitos, isto é, os direitos civis, políticos e sociais devem estar interligados e serem defendidos em conjunto, não devendo sua proteção ocorrer às custas do outro.

Embora mantenha um certo distanciamento da interpretação tradicional de democracia, restrita muitas vezes à ideia de ser um sistema de eleições e de representatividade política, a democracia social real ainda permanece dentro de um conceito democrático e com a maioria das características que o faz único. Não nos afasta, portanto, da possibilidade de pensar a titularidade do poder público e a funcionalidade do governo. Graças a ela, podemos compreender e diferenciá-los: enquanto o poder emana naturalmente do povo, o governo apenas pode delegá-lo mediante eleições periódicas. Deste modo, resta aos governantes a organização da máquina pública, pois

[...] o poder não se identifica com os ocupantes do governo, não lhes pertence, mas é sempre um **lugar vazio** que, periodicamente, os cidadãos preenchem com representantes, podendo revogar seus mandatos se não cumprirem o que lhes foi delegado para representar (Chauí, 2016, p.5, grifo nosso).

O ato de eleger é um ato público e, portanto, político. Os cidadãos, enquanto sujeitos políticos que elegem, não somente autenticam esse atributo quando o fazem, mas revelam de onde ele vem. Ao utilizarem este poder de maneira livre, racional e responsável, o povo se afirma soberano para deliberar sobre os ocupantes dos “lugares vazios”, mantendo em máxima potência a fiscalização de suas práticas em meio a uma sabatina pública. A partir disso, se endossa o que foi dito pelos romanos quando inventaram a política: “Eleger é dar a alguém aquilo que se possui, porque ninguém pode dar o que não tem” (Chauí, 2016, p.10).

A soberania popular pressupõe a origem do Estado Democrático de Direito. Em uma forma social de governo no qual impera este fator estruturante, todo o poder

vem dos cidadãos, os quais legitimam uma governabilidade que não deve se sobrepor às vontades de uma Nação. A completude de sua propositura está na aliança entre a proteção de um reconhecido modelo de Estado e a preservação de certos valores éticos e políticos. A respeito dessa conjuntura que limita a decisão dos governantes às leis, Bonavides (2008) introduz o Estado Democrático de Direito como

[...] um *status quo* institucional, que reflete nos cidadãos a confiança depositada sobre os governantes como fiadores e executores das garantias constitucionais, aptos a proteger o homem e a sociedade nos seus direitos e nas suas liberdades fundamentais (Bonavides, 2008, p.302).

A longevidade de uma democracia é condicionada pela constante construção de direitos que provêm do social e se distinguem do privilégio. A analogia à máxima democrática que traz a separação entre público e privado, nos leva a compreender que esses direitos não são próprios de poucos cidadãos, pertencentes a uma sociedade marcada pela hierarquização de classes, mas universalmente válidos a todos os indivíduos e grupos. O sujeito de direitos se nutre das benesses democráticas quando, ao perceber a falta ou a baixa efetividade de suas prerrogativas, pode pleiteá-las em meio aos antagonismos da sociedade.

A atividade democrática social, nas contribuições de Marilena Chauí (2016), remonta-se a 03 (três) importantes direitos que a definem desde o seu nascimento, são eles: os de igualdade, liberdade e participação social. Em observância aos desafios, avanços e movimentações da sociedade, os sentidos dessa tríade pressupõem a abertura de *campos* para o seu desenvolvimento, uma vez que a efetividade desses direitos necessita percebê-los na prática política e não apenas em sua literalidade. A simples declaração dessas garantias não implica a sua materialização.

O campo da igualdade se constitui sob os efeitos da desigualdade através das demandas e exigências sociais. O seguinte, abarca concepções voltadas à liberdade de pensamento e de expressão; a independência na escolha do ofício, da moradia, da educação e do cônjuge; e o direito de se impor contra a tirania, censura, tortura e exploração. O terceiro campo de criação, abrange a participação social, permitindo aos cidadãos tomarem consciência e agirem sobre as decisões públicas. Desta feita, a abertura do campo de direitos vem a definir a democracia e a explicar por que as

lutas populares por igualdade e liberdade puderam ampliar direitos políticos (civis) e, a partir deles, criar

[...] os direitos sociais — trabalho, moradia, saúde, transporte, educação, lazer, cultura —, os direitos das chamadas “minorias” — mulheres, idosos, negros, homossexuais, crianças, índios —; o direito à segurança planetária — as lutas ecológicas e contra as armas nucleares; e, hoje, o direito contra as manipulações da engenharia genética (Chauí, 2022, p. 14 e 15).

A institucionalização de direitos e garantias fundamentais assume a proteção daquilo que é fator constitutivo para a sobrevivência em comunidade: o respeito à dignidade da pessoa humana. Isso se dá, por exemplo, com a possibilidade de deliberarmos através de locais próprios ao debate político que atuam como elo entre o governo e a sociedade civil. Quando tratamos especificamente da Constituição Cidadã de 1988, temos os Conselhos e as Conferências de Políticas Públicas como canais que derivam da insurgência de movimentos de reivindicação social, os quais beneficiam a incorporação de iniciativas do Princípio de Participação Comunitária.

A ampliação desses aparelhos pôde ser observada com o Decreto nº 8.243/2014 que, editado pela ex-presidente Dilma nas funções de seu exercício, criou a Política Nacional de Participação Social (PNPS), expandindo as possibilidades de acesso aos assuntos públicos mediante: conselho e comissão de políticas públicas; conferência nacional; mesa de diálogo; audiência pública; consulta pública; ouvidoria pública federal; fórum; interconselhos; e ambiente virtual de participação coletiva (BRASIL, 2014). Sob o argumento de “racionalização administrativa”, essa prática não se manteve nos anos seguintes. De pronto, o Decreto nº 9.759/2019, editado por Bolsonaro, pôs fim aos conselhos da administração pública federal direta e indireta, para logo mais, abolir integralmente a PNPS (BRASIL, 2019).

A instrumentalização de espaços que fortalecem os moldes democráticos e abrem caminho para o compartilhamento de ideias, necessita da presença de conflitos legítimos para reafirmar direitos que nos são importantes. Uma forma democrática de governo acompanha processos de transformação e retomada, visto que a dinâmica do escrutínio social não apenas limita o alcance do Estado, mas demanda uma constante atenção às discrepâncias que permeiam as sociedades. Assim, a

sustentabilidade da democracia depende do equilíbrio entre a robustez do espírito de cidadania e o risco de sua fragilização.

Os impasses ao democrático têm suas raízes no capitalismo, com a contradição entre o capital e o trabalho, e no neoliberalismo, com a fragilidade dos direitos econômicos, políticos e sociais. Isso se torna claro quando percebemos que o direito à participação também é condicionado a uma imagem de competência - prima da meritocracia - que estabelece uma divisão entre cidadãos aptos e não aptos a ocuparem a esfera de representação pública. Nessa lógica, a competência é atribuída a somente àqueles que ocupam posições de destaque, definidas sob termos socioeconômicos, em relação aos demais. Os meios de comunicação de massa mediam a difusão dessa ideia, porque

Na medida em que as mídias são empresas capitalistas, produzem (não transmitem) informações de acordo com os interesses privados de seus proprietários e das alianças econômicas e políticas destes com grupos detentores de poder econômico e político, criando obstáculos ao direito à verdadeira participação política (Chauí, 2016, p.12).

Com efeito, dizemos que uma sociedade é democrática quando, munida ao seu contrapoder social que “[...] determina, dirige, controla e modifica a ação Estatal e o poder dos governantes” (Chauí, 2022, p.5), avança sobre as questões que porventura venham a limitar o seu sentido. A noção de democracia social real, pela qual nos atrevemos a ansiar, se move para além de um conceito de regime político, judicial e eleitoral de governo, ela se constrói na existência da coletividade e na instituição de direitos que decorrem de suas reivindicações. Esse tipo de democracia atribui a sua essência ao social e ao real e é a ela que devemos nos voltar.

Mas além disso, o que mais faz a democracia ser social e real? Se agora refletirmos pela perspectiva do discurso, a veremos como algo que se concretiza em espaços onde há circulação de vozes plurais - polifonia -. Eni Orlandi entende a democracia como o lugar do confronto de ideias, onde o debate público permite a construção de seus sentidos e possibilita que os sujeitos estejam a par da conjuntura social em que vivem. Ainda argumenta que o caráter real deste instituto depende da

liberdade de expressão e da igualdade de fatores para que diferentes classes sociais possam se manifestar (Orlandi, 2024).<sup>1</sup>

Nesta compreensão, a democracia está longe de ser apenas um ideal abstrato, porque exige práticas discursivas inclusivas e o reconhecimento de vozes historicamente silenciadas. Aqui, a linguagem desempenha um papel central na manutenção e na transformação das relações de poder. Em uma democracia real, a linguagem não deve ser controlada ou limitada a segmentos dominantes. Ao contrário, deve ser meio de garantia ao diálogo aberto. Desta forma, pela visão do discurso, mais do que uma determinação formal ou institucional, a democracia se faz ver nas práticas discursivo-sociais, as quais podem ser entendidas como democráticas quando garantem espaços de participação.

Sobre os sentidos, Orlandi dispõe (1999):

Os sentidos não são transparentes e imediatos; eles se constituem na relação entre sujeitos e história, atravessados pelas condições de produção nas quais são engendrados. Isso implica que os sentidos não são controláveis, não são o efeito direto de uma intenção do sujeito, mas se dão no jogo das relações de forças presentes nas práticas discursivas (Orlandi, 1999, p. 15).

Os sentidos de democracia são disputados, negociados e ressignificados a cada momento e são resultantes de uma complexa relação entre o que é dito, quem diz, para quem e em quais circunstâncias. As disputas de um meio são centrais para entender como os significados se estabelecem e circulam. As significâncias se constroem a partir das condições sociais, históricas e ideológicas em que os sujeitos estão inseridos. É sob essas condições que o discurso é formulado e interpretado, bem como atravessado por diferentes perspectivas. E é nessas formações ideológicas que os sentidos se constituem. Sentidos estes que nunca serão fixos ou pré-determinados, mas que sempre estarão em movimento.

À luz de Pêcheux (1997), procuramos marcar a noção de discurso, *vide*:

O discurso é determinado pela formação discursiva, isto é, por um conjunto de condições sócio-históricas que definem o que pode e deve ser dito em um dado momento, por determinados sujeitos, em

---

<sup>1</sup> ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Argumentação*. Curso pelas Escolas de Abralim, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2024.

determinadas circunstâncias. A formação discursiva é a inscrição linguística de uma formação ideológica (Pêcheux, 1997, p.163).

Em “As Formas Do Silêncio: No Movimento dos Sentidos” (1992), Orlandi explica o discurso como o lugar onde o sentido se materializa e o sujeito se constitui. Daí a sua importância para pensarmos a democracia. Sendo ele o espaço em que os significados se constituem em meio às mutáveis interações de força, resta ao regime democrático garantir que todos tenham algo a dizer. Como veremos mais adiante, em termos de dinâmica da produção de sentidos, o discurso sempre estará atrelado à política, à ideologia e, de forma mais ampla, às estruturas democráticas.

A democracia, pois, se expõe a uma polifonia que assume posições distintas dentro de um espaço polêmico. Isto nos faz retomar à importância de formar sujeitos capazes de compreender a complexidade dos discursos que costuram a realidade democrática. Deste modo, têm-se nos processos educativos, se pensados como fomentadores de práticas democráticas, estimulantes para a conquista de uma autonomia intelectual, forte o bastante para resistir aos discursos dominantes e opressores. Sem a capacidade do diálogo, não se tem o choque de ideias e, assim, o que se entende por democracia vem a ser enfraquecido e exposto às narrativas autoritárias ou reducionistas.

A construção de uma sociedade democrática passa necessariamente pela possibilidade de que os sujeitos possam conviver cooperativamente com a pluralidade de discursos, sendo-lhes garantida a possibilidade do dizer através de lugares com os quais se identifica. É a partir do “para além do sistema político ou de procedimentos eleitorais e legais” que a concepção de democracia, a que escolhemos discutir, se fundamenta. A percepção de Orlandi (2024) se une à noção de democracia social e real de Chauí (2016) exatamente neste ponto. Ambas propõem o respeito à diversidade de interpretações e a possibilidade de que os sujeitos possam se manifestar e serem ouvidos. Neste lugar, aos cidadãos é permitida a atuação ativa na constituição da própria realidade social.

## 1.2 DA PATOLOGIA DA REPRESENTAÇÃO

[...] por democracia entende-se uma das várias formas de governo, em particular aquelas em que o poder não está nas mãos de um só ou de poucos, mas de todos, ou melhor, da maior parte, como tal se

contrapondo às formas autocráticas, como a monarquia e oligarquia (Bobbio, 2000, p.7).

A maioria dos países ocidentais adota a democracia semidireta e representativa como um modelo de organização social e política. Neste regime, o povo delega o seu poder de decisão àqueles que assumem o papel de defender, gerir, estabelecer e suprir as demandas da sociedade. O principal eixo deste formato de governo é o voto direto e irrestrito, que garante aos cidadãos elegerem as figuras públicas que melhor os representa para ocuparem os cargos eletivos. A cidadania é exercida em grande parte por esse direito, de modo que todo e qualquer sujeito, independentemente de gênero, cor, credo, idade e escolaridade, seja contemplado.

A democracia representativa não apenas permite eleições periódicas e a alternância entre os titulares indiretos do poder público, mas também facilita as tomadas de decisões em torno das leis. Uma vez eleitos, dentre uma gama de opções, bandeiras e pautas, poucos representantes terão a missão e a responsabilidade de atender às exigências da população. Contudo, é sob a característica quantitativa e qualitativa desta forma de governar, que sentimentos de descontentamento e insatisfação podem vir a aparecer entre aqueles que não se veem representados pelas ações daqueles que foram legitimamente escolhidos.

Sobre a circunstância acima, Boaventura (2016) a chamou de “patologia da representação” (p.119). Esta expressão é apresentada como uma crítica ao funcionamento das democracias contemporâneas, as quais muitas vezes falham em representar adequadamente as singularidades de seus indivíduos. Ao trazê-la em discussão, o autor assinala que as estruturas representativas tradicionais tendem a favorecer elites e grupos dominantes, desprezando outras adições que poderiam se fazer presentes na cena pública. Desta maneira, temos aí o início de um processo de limitação e superficialização democrática.

Em suas análises sobre democracia e participação, o autor argumenta que a representação política convencional enfrenta patologias que limitam a sua eficácia e o vínculo entre os cidadãos. Dentre os distúrbios identificados pelo autor na sua obra “A Dificil Democracia: Reinventar as Esquerdas” (2016), ganham destaque: a desconexão com a sociedade; as vozes marginalizadas; e a democracia participativa.

A primeira patologia aponta que a representação muitas vezes se torna um mecanismo desconectado das realidades e necessidades dos sujeitos, resultando no desmoronamento das instituições democráticas.

A segunda patologia ressalta que grupos minoritários e marginalizados frequentemente não possuem espaço nas estruturas correntes de representação, o que perpetua e aprofunda desigualdades e injustiças dentro de uma dinâmica social já tão marcada por conflitos de interesse. A terceira e última patologia indica a importância de se produzir uma democracia que reforce a participação e a deliberação cidadã, de forma a fazer com que todos os dizeres sejam ouvidos e venham a influenciar e agregar ao exercício político. Assim sendo, é em meio a essas patologias que Boaventura propõe ponderar sobre formas alternativas de participação e representação.

Em se tratando do Brasil, os dados gráficos do “Panorama Político de 2023: Opiniões sobre Democracia, Sociedade e Prioridades dos Cidadãos”, elaborado pelo Instituto de Pesquisa DataSenado e divulgado pela Secretaria de Transparência do Senado Federal, revelaram informações de forte impacto para pensar o sistema democrático do país. A pesquisa foi realizada por telefone sete dias após a conclusão do segundo turno das eleições gerais de 2022 (08 a 26 de novembro), a qual elegeu o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, e considerou a opinião de 2.007 (dois mil e sete) cidadãos na faixa etária de 16 (dezesesseis) anos ou mais.

No Gráfico 1, “Fortalecimento da Democracia”, adaptado do Instituto de Pesquisa DataSenado (2023), revelou que 73% dos brasileiros indicaram a *democracia* como a melhor forma de governo, um aumento de 6 pontos percentuais em relação a 2016. *Vide:*

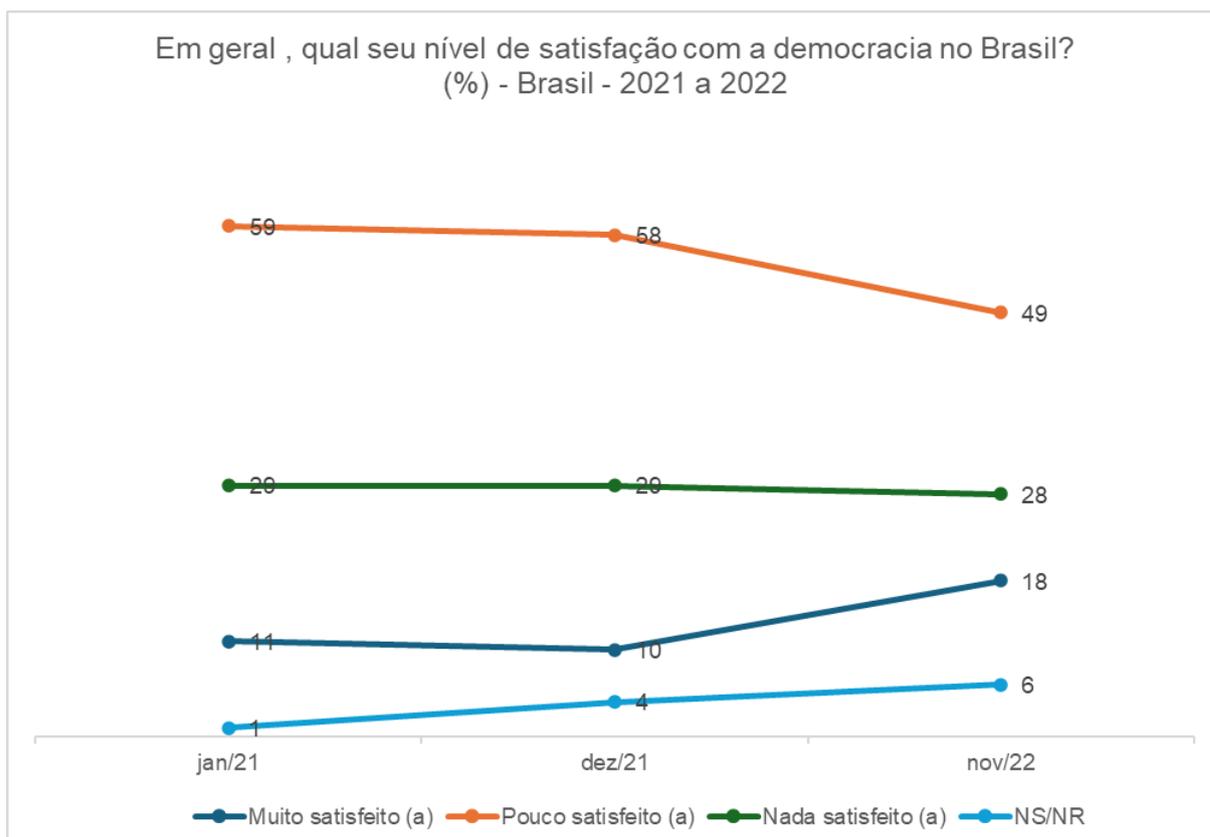


Gráfico 1 - Fortalecimento da Democracia (Adaptado do Instituto de Pesquisa DataSenado, 2023, p. 5)

Ocorre que, apesar desse apoio majoritário, chama a atenção o aumento expressivo de posicionamentos contrários a ele: 47% dos entrevistados afirmaram preferir um *governo autoritário* em certas situações. Se levarmos em conta que essa porcentagem se encontra à direita no espectro político, ela supera 31% da população geral que seguiam essa mesma orientação. Os resultados supõem um paradoxo na percepção pública: embora a preferência pelo governo democrático fosse predominante, crescia acentuadamente a escolha pela alternativa autoritária, facilitando a tomada de medidas menos democráticas.

O Gráfico 2, “Redução da Insatisfação com a Democracia,” adaptado do Instituto de Pesquisa DataSenado (2023), sinalizou que 18% dos brasileiros estariam *muito satisfeitos* com a democracia no Brasil. A seguir:

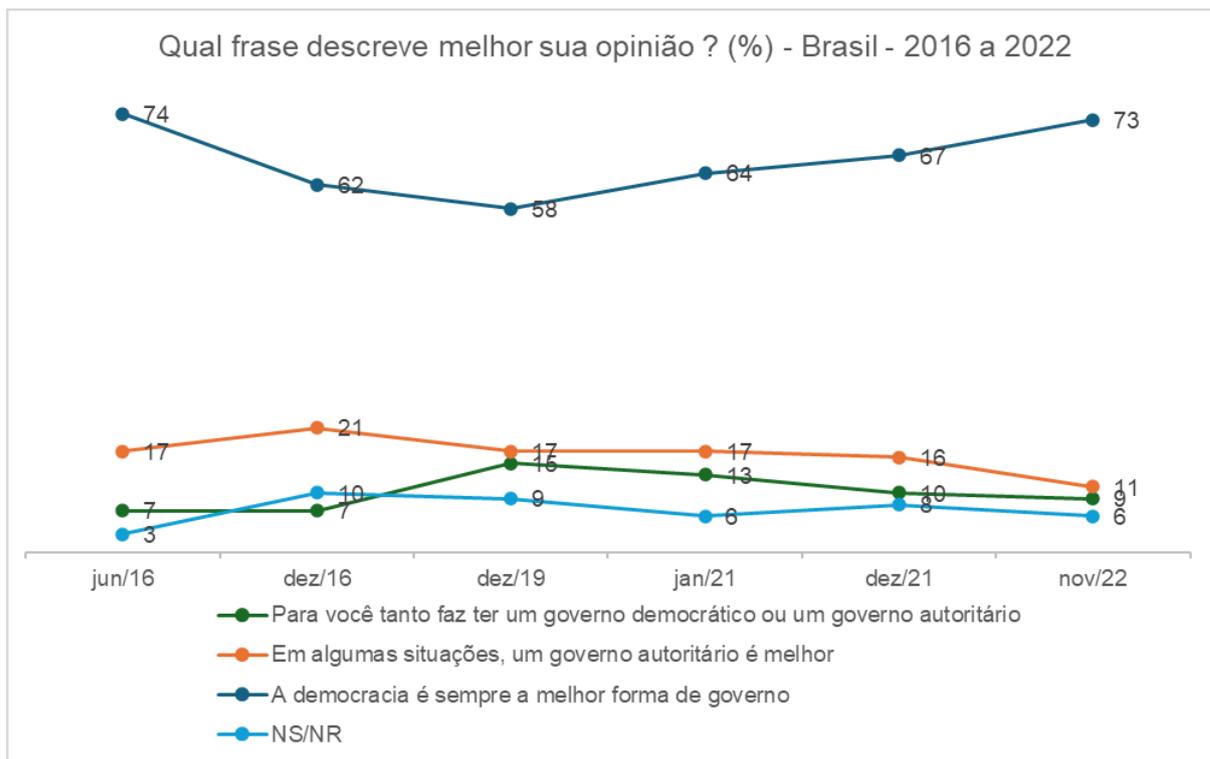


Gráfico 2 - Redução da Insatisfação com a Democracia (Adaptado do Instituto de Pesquisa DataSenado, 2023, p. 6)

Contudo, mesmo representando um aumento de 08 (oito) pontos percentuais quando comparado ao final do ano de 2021, esse valor (18%) encontra-se alarmantemente abaixo dos 49% que declararam estar *pouco satisfeitos* com a forma de governo. Os 28% que se consideraram *nada satisfeitos* com a democracia mantiveram-se constantes. Isso sugere que, apesar da melhoria no nível de satisfação com a democracia, o crescimento não foi suficiente para alterar significativamente o cenário de insatisfação generalizada. A estabilidade no grupo dos *totalmente insatisfeitos* reforça a persistência de problemas estruturais na percepção pública.

Ambos os gráficos evidenciam elementos que se alinham à “patologia da representação” proposta por Boaventura (2016). A desconexão entre a classe política e os cidadãos, refletida nos 49% dos entrevistados que se disseram pouco satisfeitos com a democracia, corrobora com a crítica de que as instituições democráticas recorrentemente falham em representar as reais necessidades da população. Para mais, a preferência de 47% por um regime autoritário, ainda que em certos momentos, revela a presença de vozes marginalizadas e, por consequência, o enfraquecimento de uma democracia participativa, reforçando o diagnóstico sobre o colapso das estruturas representativas tradicionais.

Apesar dos títulos referentes aos tópicos serem sugestivos, seus números não mentem. Momentos de agonia determinaram, sim, a crise da democracia brasileira. A retórica do governo Bolsonaro (2019-2022) deslegitimou a imprensa e as vozes dissidentes, criando um ambiente de extrema polarização no país. A constante desconfiança em relação ao sistema eleitoral e às instituições judiciais, alimentaram a incerteza sobre a estabilidade democrática. Suas ações enfraqueceram a proteção dos direitos sociais e acentuaram a sensação de que a democracia estaria por um triz. Ainda hoje, a luta pela preservação democrática continua sendo um elemento fundamental na vida política brasileira.

É em meio a um sistema que sugere estar em frangalhos que o poder concentrado nas mãos de poucos, abre espaço para o surgimento de um governo autoritário, onde as prerrogativas de governança se voltam à satisfação de propósitos que comprometem a própria integridade do Estado. É desta maneira que o controle sobre as ações governamentais escapa aos olhos do povo. A manutenção de interesses específicos se opõe à política democrática, pois ela se define “[...] pela figura do sujeito político como sujeito de direitos que age pela criação e conservação de direitos contra a dominação de privilégios” (Chauí, 2016, p. 14).

A democracia que opera sobre e ao redor de uma desigualdade capitalista enfrenta tensões e demandas conflitantes entre diferentes camadas sociais. A probabilidade dos anseios de uma classe se sobrepôr à outra é enorme, especialmente quando ela se constitui como um grupo que imortaliza seu controle sobre os cofres públicos, concede nossas matérias-primas a valores irrisórios, domina as informações na grande mídia e assegura que uma maioria permaneça como sempre foi, “pobre, humilhada e obediente” (Souza, 2019, p.264). O processo democrático, pois, é constantemente desafiado por forças que buscam preservar as discrepâncias das sociedades.

As motivações de um grupo dominante, sejam elas percebidas ou não, influenciam profundamente as relações que atravessam a dinâmica pública. As justificativas para ocuparem o lugar político na organização das sociedades podem vir de várias frentes. Se supormos que parte dessa classe hegemônica está à frente do governo e aspira algo acima dos direitos do povo, mesmo em uma democracia, por que não conservar a posição que a privilegia? Uma coisa é certa, qualquer que seja a verdade ela não deve ser sabida e, sobretudo, não deve ser divulgada, precisa permanecer oculta para não favorecer à oposição.

Embora a soberania popular seja uma característica indispensável à democracia representativa, sua eficácia é frequentemente comprometida pela falta de estabelecimento de um vínculo sólido entre representantes e representados. Essa desvinculação se deve, em parte, à perda da credibilidade entre aqueles que foram escolhidos para governar em benefício dos cidadãos. As meias verdades e a desinformação consomem o tempo útil e desviam a atenção do que de fato importa: desenvolver e aprimorar uma política alternativa que seja capaz de enfrentar e superar as circunstâncias que se alimentam das desigualdades.

É justamente dessa fragilidade que a personificação da “voz do povo” emerge, arbitrando um regime de austeridade que deslegitima gradualmente as nuances da noção de democracia e prestigia uma vocação elitista e anti-institucional (Santos, 2016). O dito “populismo”, visto aqui como uma estratégia política, atravessa períodos e se reveste de salvador. Para desestabilizar o campo político democrático, vale o controle das massas, as campanhas de desinformação, a corrupção de representantes eleitos, a militarização, as chantagens e as ameaças sem fim. Levitsky e Ziblatt (2018) ratificam:

Uma das grandes ironias de como as democracias morrem é que a própria defesa da democracia é muitas vezes usada como pretexto para a sua subversão. Aspirantes a autocratas costumam usar crises econômicas, desastres naturais e, sobretudo, ameaças à segurança – guerras, insurreições armadas ou ataques terroristas – para justificar medidas antidemocráticas (Levitsky; Ziblatt, 2018, p.108).

Desses infortúnios nascem oportunidades ao exercício de práticas antidemocráticas por aqueles que enxergam a democracia como um inconveniente aos seus objetivos mantenedores de controle sobre os sujeitos e organizações. Não obstante, o dismantelamento democrático pode vir de uma maneira ainda mais perigosa: a utilização das próprias instituições, processos e procedimentos legais de um Estado. Quando os meios de produção se concentram em uma minoria eleita, que usa desproporcionalmente o poder que lhe foi conferido apenas em vantagem de si, percebe-se que a raiz do problema no gênero representativo está na legitimidade.

A legitimidade entendida somente como uma qualidade legal do poder político não passa de um conceito vago. Além da sua condição de existência - apreciação dos cidadãos em relação aos ocupantes e à forma de governo instituída -, ela deve estar

atrelada à consciência do que é moral e justo. Pois, uma norma imoral e ou injusta ainda pode vir a ser legítima, bem como um plano de governo pode agir dentro da legalidade e ainda assim não considerar os fundamentos políticos que o direcionam ao bem comum. Desta feita, Bobbio (1993) define a legitimidade como

[...] uma situação nunca plenamente concretizada na história, a não ser como aspiração, e que um Estado será mais ou menos legítimo na medida em que torna real o valor de um consenso livremente manifestado por parte de uma comunidade de homens autônomos e conscientes [...] (Bobbio et al., 1993, p. 679).

Em complemento, Bonavides (1993) reforça a importância do texto constitucional diante desse impasse:

A lei às vezes degrada e avilta, corrompe e escraviza em ocasiões sociais e políticas de profunda crise e comoção, gerando a legalidade das ditaduras, ao passo que a Constituição é sempre garantia do poder livre da autoridade legítima exercitada em proveito da pessoa humana (Bonavides, 1993, p. 344).

As Constituições, enquanto Leis superiores que limitam poderes e organizam os Estados, são primordiais perante disputas que venham a expor as democracias representativas ao autoritarismo despótico (Santos, 2016). Entretanto, ainda que incontestáveis, até mesmo as Cartas Maiores resguardam espaços vazios para interpretações e distorções de seus textos. Neste sentido, é fundamental que um corpo reivindicatório se junte à supremacia constitucional para que, alinhados, se contraponham à possibilidade de subversão da ideia de um sistema de governo que é do povo e para o povo.

As formas sociais e políticas de governo são criadas para comportar a criação de direitos reais, a ampliação de direitos existentes e a elaboração de novos direitos. A democracia representativa foi produzida para atender aos propósitos de uma estrutura social que cresce voluptuosamente, adaptando-se às suas reivindicações. É esperado que este regime evolua para algo que o traga maior completude, consumindo o que há de melhor nas demais espécies democráticas. Não é sobre desconsiderar o gênero representativo de governo, mas torná-lo ainda mais

proveitoso e justo para a realidade que o admite. Neste entendimento, Boaventura (2016), compartilha:

A democracia política (representativa) não é falsa; é pouca, é insuficiente, e essa insuficiência só pode ser superada pela articulação da democracia política com outros tipos de democracia e outros campos de democratização [...] O momento em que a democratização do Estado e da sociedade ultrapassa com êxito o limite de compatibilidade com o capitalismo é o mesmo em que a emancipação política dá lugar à emancipação social (Santos, 2016, p.139).

A escuta consciente sobre os inúmeros movimentos sociais e organizações políticas vem a ser indispensável à articulação sugerida por Boaventura (2016), principalmente diante da mecânica capitalista imposta às sociedades. Ainda que tragam posições divergentes entre si, são as diferenças que provocam e encorpam as discussões voltadas ao bem da coletividade. O material colhido da maturação de ideias opostas (ou não) estruturam o modelo democrático e estimulam o respeito pela identidade cultural de cada um. Daí a ideia de conceber uma democracia revolucionária que valorize o que vem do povo.

Qualquer que venha a ser o seu segundo nome, a democracia ainda resiste e se reinventa. Resiste em sua forma bruta à complacência de muitos que a querem apagar. E se reinventa, mostrando que a apatia jamais poderá ser a resposta quando se existe um ideal coletivo a ser alcançado. Mesmo em tempos de ascensão autoritária, ergue-se com esperança. A esperança de que as vozes que clamam por mudança encontrem nela a força para desafiar a opressão. Cada ato de envolvimento, seja em debates públicos, nas urnas ou nas ruas, é um manifesto e um lembrete de que a liberdade é uma conquista a ser defendida.

### 1.3 DAS PALAVRAS QUE PERDEM SENTIDO

A construção dos sentidos de democracia é contínua, porque a ideologia, ao interpelar os indivíduos, especialmente quando dominante, os convoca a exercer papéis na sociedade e a reconhecer certas visões de mundo. Nesse contexto, a significação democrática está intrinsecamente atrelada aos interesses daqueles que detém seu controle simbólico. O sentido de democracia está sempre aberto à possibilidade de buscar significá-la a partir da mobilização de novas percepções que

emergem dos desafios e das transformações de cada momento histórico. Para pensarmos um modo de dizer a democracia enquanto prática na atualidade, começemos pelas implicações ao esvaziamento de seus sentidos enquanto noção.

No presente, identificar práticas político-sociais como democráticas defronta processos de deslegitimação, silenciamento e dessignificação de determinados significantes já conhecidos. Ou seja, muitos desses processos não buscam necessariamente ressignificar as noções em circulação, mas apagá-las. Eles as ressuscitam, mas não as ressignifica, apenas as esvaziam de significação. Bem assim, é com a palavra democracia. A guerra de sentidos é uma guerra ideológica que envolve relações de poder, e, conseqüentemente, o poder de dizer, de denominar. Ela ataca o local onde as palavras se inscrevem para significar, ecoando na história e destruindo aqueles que a confrontam. O alvo: as formações discursivas.

Com as contribuições de Eni Orlandi (1999), procuramos conceituar formação discursiva (FD) como o conjunto de práticas sociais que define as condições sob os quais um discurso pode se constituir. A depender das circunstâncias de um dado tempo, ela determina o que pode ser dito, por quem, de que maneira e em qual momento. O discurso, por sua vez, é a materialização dessas condições em meio a um emaranhado de sentidos que circulam e se organizam conforme os limites impostos a eles. É desta forma que a reprodução das posições ideológicas presentes em uma FD acontece. Assim, a FD é o lugar onde se diz, enquanto o discurso é o produto desse dizer.

A revolução busca a mudança, enquanto a guerra almeja a extinção. Hoje, vivemos em guerra com as palavras. Os sentidos de democracia se perdem pela banalização do termo e pela sua apropriação ideológica. Quem detém o poder simbólico, arrasta os sentidos do que se diz. Sentidos esses que mesmo gestados, são retomados e produzem possibilidades de significação. À frente da denominação e com posse do poder simbólico de uma discursividade, pode-se falar com a verdade sem pudor! O que antes era inaceitável, torna-se comum. Se associado ao controle Estatal, o simbólico adquire força ainda maior para se exercer pela sociedade como um todo.

O poder simbólico trabalha socialmente. Não há como trabalhar o social, o histórico e a ideologia, sem trabalhar a linguagem. Ou seja, não existe outra forma de perseguir a transformação dos sentidos de democracia sem esses aparelhos. Pois, uma ideologia se manifesta materialmente através do discurso, e este, por sua vez,

se concretiza por meio da língua. As conjunturas sempre têm a ver com a linguagem. É a partir delas que se compreende como essas discursividades se ressignificam e ganham forma na atualidade. Discursividades essas que precisam ser entendidas em relação a algo, trazendo a teoria para dentro do materialismo.

Sobre essa materialidade discursiva que se apoia na materialidade histórica e linguística:

A materialidade do discurso diz respeito às condições concretas (históricas, sociais e ideológicas) que permitem que os sentidos se organizem e se manifestem, sendo estas condições a própria língua e as circunstâncias de produção dos enunciados (Orlandi, 1999, p. 45)

Isto posto, para considerarmos os efeitos de sentido para a democracia em determinados discursos é necessário remeter-se às suas condições de produção. Pois, o olhar para a palavra, para a linguagem, exige, por um lado, compreender a democracia enquanto noção e enquanto prática, e do outro, apontar para os efeitos desse modo de dizer em uma sociedade democrática. A maneira em que ela foi e vem sendo usada está sujeita ao equívoco. Orlandi (2003) mostra o equívoco como algo que transcende o erro e faz parte do jogo das significações. É um elemento que desafia as intenções comunicativas e as interpretações lineares, de forma que surge como um fator criativo e revelador nas práticas do discurso.

Até o virulento e o jocoso consegue nos deslocar para um lugar de esvaziamento de sentidos. A palavra democracia se esvai à medida em que não encontra possibilidades para se contrapor à anamorfose, ao chulo e à violência. Isso também acontece quando suas práticas e valores se reduzem a meras formalidades que a fazem perder-se de sua essência favorável a participação social, a igualdade e a liberdade. Em muitos casos, não é sobre a questão de ganhar novos sentidos, mas sobre compreender o processo que os apaga. Já dizia Jean Baudrillard: “como o mundo segue um curso delirante, devemos ter uma perspectiva delirante sobre ele” (1990, p.68).

Se o privilégio é exclusivo de uma ideologia dominante que subjuga nossas noções de mundo aos interesses de determinado grupo, por que não nos fazer especular que o modelo democrático não é mais suficientemente capaz de nos organizar e satisfazer? Ou melhor, por que não nos convencer sobre a utilização de atos antidemocráticos para restaurar uma “ordem” que põe fim à corrupção e diz ser

essencial ao bem de todos? É sob a dúvida institucional, instalada pelo desejo de imortalizar o controle sobre o povo, que se admite que a democracia, enquanto prática, seja questionada e sua concepção corrompida, ainda que tenha sido a ponte para o exercício do poder público.

A autoridade sobre os sentidos e significações procede em nome de um “projeto de sociabilidade” que segundo Marilena Chauí (2005),

[...] faz prevalecer a informação de mão-única, veiculada pelos meios de comunicação de massa, que universalizam para todas as classes sociais os interesses e privilégios da classe dominante, operando como contra-informação, alimentando e reforçando o processo de alienação social e política das demais classes sociais, identificadas com valores, idéias, comportamentos e interesses dos dominantes (Chauí, 2005, p.27).

É certo pressupor o peso dos efeitos de uma interpretação ideológica dominante sobre sociedades já tão profundamente marcadas por processos violentos e excludentes. Em contextos como esse, o moralismo surge disfarçado de combatente de uma desordem que começa no alto escalão da pirâmide hierárquica, mas que nega (ou esconde) com veemência seus próprios feitos. O primeiro passo é direcionar a culpa para o regime político. Entre adeptos e não adeptos estão os sobreviventes, alienados pela ideia de que o que não funciona é a forma de governo e não quem periodicamente os representa. Dito isso, nas palavras de István Mészáros (1993):

Deve-se enfatizar que o poder da ideologia dominante é indubitavelmente enorme, não só pelo esmagador poder material e por um equivalente **arsenal político-cultural** à disposição das classes dominantes, mas sim, porque esse poder ideológico só pode prevalecer graças à posição de supremacia da mistificação, através da qual os receptores potenciais podem ser induzidos a endossar, “consensualmente”, valores e diretrizes práticas que são, na realidade, totalmente adversas a seus interesses vitais (Mészáros, 1993, p.10, grifo nosso).

O estar submetido a um “arsenal político-cultural” requer o entendimento dos processos históricos-discursivos, dos laços de memória entre os discursos, para agirmos sobre um conjunto de saberes dominantes que nos interpela e nos faz reféns de sua força. É preciso desvincular-se da interpretação imediata e do conhecimento comum. A principal ação é captar por meio de que funcionamentos vão se

desenrolando os desenhos que delineiam o que chamamos de democracia para só assim perceber a abertura que governos, com discursos e práticas autoritárias, se afirmem democráticos. Neste sentido, podemos dizer que o esvaziamento começa ao acreditarmos piamente que, para ser democrático, basta haver eleições, sem questionarmos sobre quais mecanismos isso se dá.

Sobre as ideologias críticas que negam a ordem estabelecida, Mészáros (1993) defende assumir uma posição que “[...] questiona radicalmente a persistência histórica do próprio horizonte de classe, antevendo, como objetivo de sua intervenção, a *prática consciente*” (p.10), como a única maneira deliberada de vencer as circunstâncias de assujeitamento e os antagonismos de classe. Neste sentido, ela seria o meio pelo qual os sujeitos podem reconhecer as estruturas que os oprimem e, ao mesmo tempo, agir de forma transformadora, colaborando para uma nova organização social. Se Mészáros incita a *prática consciente*, Orlandi (2024) propõe conhecer discursivamente a *argumentação*.

Orlandi (2024) explica a argumentação como uma prática discursiva que não tem apenas intenção de persuadir ou convencer, mas de significar, debater e contemplar as diferentes interpretações, o movimento delas e das posições-sujeito. Em disputas simbólicas de significação, põe-se em confronto sentidos e formações discursivas, e se observa como os indivíduos, que se constituem sujeitos quando interpelados pelas condições sociais e históricas, sustentam certas posições (e não outras). A argumentação revela conflitos e desafia silêncios, ao tempo que considera a direção ideológica para qual se aponta a construção dos sentidos do discurso e a interação com a FD dominante.

A grande questão é, portanto, *sustentar* os modos de dizer perante as diferenças de pensamento, especialmente ao defrontar um saber hegemônico que muitas vezes nos aniquila. A argumentação não é sobre a imposição de sentidos, mas o “não abrir mão” deles e a oportunidade para que se desloquem e contrariem o controle de uma ideologia prevalente. Ao passo que a sustentação se ancora ideologicamente em uma FD, o argumento funciona dentro de um embate ideológico que não se dá pela contradição, mas pelo equívoco, maneira pela qual se inscreve na história. Daí a dificuldade em enfrentá-lo.

Nossa conjuntura clama pela argumentação e por dizeres que se afastam do totalitarismo. O capitalismo cria discursos que demandam reflexão do ponto de vista político. O que interessa para a prática discursiva é “como” estão sendo produzidos e

não “o que” dizem. Nessas condições, argumentar é uma disputa e um confronto entre a vida e a morte dos sentidos (Orlandi, 2024). Sentidos estes, tais quais os de democracia, que você não adota, mas se constitui a partir de suas convicções e vivências. Mesmo que não se convença, o sujeito que defende sua posição frente a tantos domínios de saber é capaz de criar algo que, coletivamente, contesta, resiste e legitima.

A compreensão do modo como certos discursos são engendrados, suas redes de memória e suas formas de repetição-transformação no curso da história são fundamentais para que o sujeito possa analisar a conjuntura em que se insere e, nessa direção, reconhecer as determinações de classe que o coloca no lugar onde está, e que procura mantê-lo neste lugar (de Nardi, 2022). Embora venham de campos distintos, os conceitos de *prática social* e de *argumentação* se debruçam sobre o que é arbitrário e se opõem às forças que desejam manter as discrepâncias sociais e a homogeneização dos sentidos. Enquanto Orlandi vê na *argumentação* a chance de desvelar e suportar as ideologias dominantes, Mészáros entende que a *prática consciente* é o caminho para vencer todas as formas de opressão.

O resignificar para poder existir passa a ser cada vez mais fatigante aos que acreditam numa democracia real e social, principalmente quando muitos se engrandecem das falhas encontradas nesta forma de governo. Os efeitos que se produzem a partir do encarceramento dos sujeitos de direito aos saberes dominantes se materializam numa perseguição seletiva à política, ao Estado Democrático de Direito e aos cidadãos. E, mais, focam em encolher tudo o que há de mais valioso à multiplicação de saberes e ao desenvolvimento de habilidades racionais úteis às tomadas de decisão, a educação.

A educação a que nos propomos discutir como base para uma sociedade democrática, não é perfeita. É resultado de anos de mercantilização desenfreada de suas produções e de forte domínio do privado sobre o público, ora impulsionado por políticas de governo de esquerda ora de direita. Jamais houve um cenário ideal para iniciarmos nosso estudo. A escolhemos porque a percebemos como alvo deliberado para desviar a atenção sobre medidas antidemocráticas. É nas formas de conceber a importância de suas implicações para o povo, que nos colocamos a pensar a democracia nas memórias sobre a educação e o ensino superior no Brasil, passando rapidamente pelo cenário à época do governo Bolsonaro (2019 - 2022), para então

perseguirmos os efeitos de sentido para a democracia nos modos de dizê-la, nas ações e nas não ações de políticas de governo voltadas ao Ensino Superior.

## 2. DAS MEMÓRIAS SOBRE A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente, ressignificamos nossa vida. Esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer, pois é isso a Memória, os atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente (Stephanou; Bastos, 2005, p.420).

Há quem diga que a memória não possui o compromisso de fazer juízo, questionar ou problematizar acontecimentos que costumam a linha do tempo e se revelam em produções discursivas no presente. Se isso for verdade, a reforçaremos com a reputação da própria história, conjunto discursivo e emaranhado de fios (ações) que, mediante a linguagem e a retórica, tomam significados. É a partir disso que nos situaremos: 1º) na relação entre racionalidade, Estado Democrático de Direito e educação, apresentando-a sucintamente nas constituições brasileiras; 2º) no percurso histórico-político da chegada do Ensino Superior no Brasil, acessando brevemente os diferentes períodos que atravessou e suas principais especificidades; 3º) no recorte sociopolítico brasileiro durante o governo Bolsonaro (2019-2022).

### 2.1 DA EDUCAÇÃO ENQUANTO ANTÍDOTO ÀS PAIXÕES

Ora, a educação na sociedade moderna foi vista como um antídoto à manutenção das paixões e como a via mais ampla da difusão da racionalidade própria do homem e da saída para uma vida social pactuada. As paixões, deixadas a si, contribuem para a manutenção de uma vida perigosa porque pré-racional e a vida racional precisa ser cultivada (Cury, 2005, p.20).

Uma boa dose de racionalidade sempre cai bem! Ela é componente distintivo da ação consciente de nós seres sociais, agindo sobre o refinamento de nossa capacidade cognoscitiva e fazendo-nos atravessar o mundo do caos para o mundo das coisas. Graças a ela, abandona-se a possibilidade de existirmos sobre um regime anômico e dar-se as boas-vindas às regras de conduta, produzidas por um *poder soberano* (e não divino) que determina a nossa renúncia ao uso da força em prol do

bem comum. Compete a ele, tornar o sistema de normas eficaz o suficiente para que se eleve ao máximo uma vida social harmônica e racional. Nas sociedades modernas, esse poder soberano é conhecido como *ordenamento jurídico*.

Conforme Bobbio,

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por 'existência' deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação (Bobbio, 1992, p. 79-80, grifo nosso).

Talvez não haja nada mais amparador do que viver sob um estado de direitos. Em contextos políticos e sociais, percebe-se a importância de trazer seguridade à organização das sociedades modernas. A imagem de um *Estado* assecuratório se realiza a partir de uma função garantista de desempenho, a qual procura proteger os cidadãos, a ordem e a justiça, e as condições mínimas de estabilidade. Ao salvaguardar o poder soberano (ordenamento jurídico), concedido à ele na passagem do poder *ex principe* para o poder *ex populo*, precede a nossa existência em sociedade. Este Estado, então, encontra sua legitimidade em tudo aquilo que nasce do povo e que em seu nome consegue utilizar tal poder (Cury, 2005).

O conceito de Estado de Direito foi moldado por uma série de pensadores e eventos ao longo da história. Ele é o resultado de movimentos distintos que ajudaram a definir a relação entre o direito, o poder e a justiça. Levando em conta o anacronismo histórico sobre a sua concepção, podemos dizer que o seu rascunho embrionário desponta entre a Antiguidade Clássica e a Idade Média. A primeira era, provavelmente esboçou seu prelúdio a partir de debates acerca das leis e da justiça. Ao passo que a segunda, o trazia ao direito canônico e ao sistema feudal quando tratavam de direito e limitação de poder.

Porém, foi com os filósofos políticos como, Thomas Hobbes, John Locke e Montesquieu na Idade Moderna e Hans Kelsen no século XIX e XX, que se obteve uma evolução significativa de seu conceito. Ainda que não o abordassem diretamente, as visões desses autores foram fundamentais para a sua construção e compreensão. O "Leviatã" (1985) de Thomas Hobbes, por exemplo, apresentou o valor de um governo absoluto face à anarquia, inclinando-se à ideia de autoridade e lei na

governança. No “Segundo Tratado sobre o Governo” (1980), Locke defendeu que a legitimidade do governo provinha do aval dos governados e que as leis deveriam assegurar os direitos naturais (vida, liberdade e propriedade). Em “O Espírito das Leis” (1989), Montesquieu julgou ser essencial a separação dos poderes (executivo, legislativo e judiciário) para se proteger e precaver contra a arbitrariedade. E, por fim, a “Teoria Pura do Direito” (1967) de Kelsen definiu o direito como um sistema de normas hierárquicas e, sua estrutura normativa, um sistema autônomo e independente.

À luz de todas essas colaborações, o Estado de Direito pode ser entendido na contemporaneidade como o sistema de governo no qual todos os cidadãos, inclusive os governantes, estão subordinados à lei. Ou seja, é aquele em que se tem a lei como soberana, devendo esta ser aplicada de maneira justa e equitativa, sem privilégios ou exceções. Ele é a base para a justiça, a proteção das liberdades civis e a prevenção ao abuso de poder. Por sua relevância imensurável, está incutido na noção de Estado Democrático de Direito, tanto no preâmbulo quanto no artigo 1º, § único, da nossa Constituição Federal de 1988, a seguir:

**Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça** como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988, preâmbulo, grifo nosso).

**Art. 1º - A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. Parágrafo único - Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição** (BRASIL, 1988, art. 1º, grifo nosso).

Enquanto o preâmbulo da CF/1988 expressa orientações cruciais à ordem constitucional e incita a instauração de um Estado que conceba valores democráticos e de Direito, o artigo 1º, consolida a noção de Estado Democrático Direito com atenção

à 05 (cinco) pilares fundamentais: soberania; cidadania; dignidade da pessoa humana; valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; e pluralismo político. Ao final, em seu parágrafo único, apresenta a base do poder político brasileiro, a soberania popular, reafirmando o papel central do povo como fonte legítima do Estado e exibindo a essência de uma democracia representativa - exercício indireto - e participativa - exercício direto -.

Decerto que o Estado Democrático de Direito demonstra em seu cerne uma dupla garantia: a união de princípios democráticos - p.ex.: participação popular, pluralismo político e cidadania - com o império da lei - soberania e proteção de direitos fundamentais - (Novelino, 2016). Ou seja, temos um Estado sujeito às leis (Estado de Direito) e leis determinadas por um processo democrático, no qual o povo é soberano (Estado Democrático). Percebemos, pois, que a CF/1988 não somente consagra a coexistência mútua entre democracia e lei, mas compreende valores primordiais ao funcionamento de uma sociedade que intenciona viver em bases equitativas e sob o apreço à dignidade humana e à justiça social.

É de se colocar que as divergências dentro de uma sociedade moderna produzem impressões diferentes sobre o que são de fato valores inegociáveis para cada sujeito, sobretudo quando se está diante de uma dinâmica societária que opera em cima de um sistema de classes. Dentro de uma estrutura hierárquica, a ponderação entre determinados valores raramente, ou quase nunca, será neutra ou aritmética. Pois, “ela depende do jogo das forças sociais em conflito. Nem sempre a solução do conflito é consensual. Por vezes, o conflito resulta apenas em um acordo como forma de enfrentar as contradições de base” (Cury, 2005, p.20).

Isso nos faz retomar a questão inicial da racionalidade. Além de componente distintivo do pensar e do agir lógico, também está atrelada profundamente à autoconsciência e ao respeito mútuo entre os indivíduos. A racionalidade, pois, envolve a capacidade de ver e tratar o outro como um semelhante, considerando suas percepções e vivências. Suas habilidades não se limitam a uma prática individual, mas um processo que se enriquece através do diálogo entre duas ou mais pessoas. A ação humana consciente, pois, se mostra significativa quando ocorre dentro de um contexto igualitário e respeitoso.

Citando Cury,

A racionalidade é também condição do reconhecimento de si que só se completa pelo concomitante reconhecimento igualitário da alteridade no outro. Só com o desenvolvimento dessas capacidades a ação do homem com o outro devém humana pelo diálogo com o outro reconhecido como igual e emancipatória na relação com as coisas (Cury, 2005, p.21).

Por conseguinte, assimilamos que o potencial cognitivo é condição e qualidade fundamental para o pleno crescimento humano, tornando-o incompleto se ignorada a busca pela igualdade e liberdade. Por ser uma característica intrínseca à natureza humana, é mutável e envolve a criação de novos espaços de conhecimento a depender do momento em que se desenvolve. Isto posto, não há como desconsiderarmos o papel da *educação* como catalisadora da racionalidade. É por ela que os sujeitos aperfeiçoam o pensamento crítico, a reflexão e a habilidade de argumentação lógica.

Habermas (2012) explora a relação entre educação e racionalidade dentro de sua obra “Teoria da ação comunicativa”. Em analogia ao que aqui está sendo debatido, resgatamos a que o seu estudo se propõe. O autor sugere que a educação presume a formação de uma racionalidade crítica, pois é eficiente tanto em criar participantes ativos nos processos de comunicação como em fomentar a elaboração de questionamentos independentes e menos superficiais ao que é pré-estabelecido nas sociedades. Características estas que são essenciais a uma democracia.

Todo direito nasce da falta ou da urgência em protegê-lo. Bem assim, foi e é com a educação. Por isso, é tão vital para a própria consistência do ser humano que ela seja reconhecida e consolidada em uma legislação que venha do poder soberano. Para Plácido e Silva (1991), em nossa cultura, a lei se formaliza pelo preceito escrito, o qual é “formulado solenemente pela autoridade constituída, em função de um poder que lhe é delegado pela soberania popular, que nela reside a suprema força do Estado” (p.62). A lei formalizada, seja por uma situação de fato ou de direito, deve se impor como um modo funcional da sociedade e, assim, fazer a educação como direito capaz de expandir as interações na cena social e política.

A educação é uma marca que devém universal. Isso significa dizer que transcende contextos geográficos ou específicos, uma vez que é direito fundamental e necessidade reconhecida em diversas legislações internacionais, como é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Sua universalidade traz à roda questões de inclusão e equidade, pois implica o dever global na remoção de todas as

barreiras que impeçam o seu acesso, como por exemplo, a pobreza, a discriminação ou a baixa infraestrutura. Reforça ainda os efeitos positivos de sua aplicabilidade, porque é inquestionável ao desenvolvimento pessoal e social, bem como ao progresso das sociedades ao redor do mundo.

Observemos abaixo o artigo 26 da DUDH (1948) que corrobora com o aporte acima:

**1. Toda a pessoa tem direito à educação.** A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. **2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.** 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos (DUDH, 1948, art. 26, grifo nosso).

Que a educação é um direito assegurado por lei e de valor inestimável às sociedades, já sabemos. Mas nem sempre foi assim. À nível nacional, sua formalização se deu a passos tímidos nas Constituições brasileiras. A começar, temos a *Constituição Imperial de 1824* que, sob a monarquia de Dom Pedro I, faz menção à educação em seu Título 8º, artigo 179, XXXII e XXXIII: “A instrução primária é gratuita **a todos os cidadãos**; Colégios e universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras e Artes” (BRASIL, 1824, art. 179, grifo nosso). Aqui, não temos a educação como direito universal de cidadania, dado que, neste período, ser cidadão se restringia aos homens de posses (letrados ou não) e excluía escravos (libertos ou não), estrangeiros e mulheres.

A instrução primária gratuita foi condicionada a ser um componente exclusivo dos cidadãos do Império. A lei de 15 de outubro de 1827, que pode ser considerada, segundo Cury (2005), nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases, regulamentava esse direito, trazendo aspectos da carreira, salário, currículo e métodos de interesse dos brasileiros. Contudo, o Ato Adicional nº 16 de 12 de agosto de 1834, em meio a sua “boa” intenção de descentralizar competências, condicionou novamente o acesso à educação, direcionando às Províncias os menores impostos e a responsabilidade pela

instrução primária e deixando à Corte encarregada pelo ensino das elites. Sobre a separação do joio (povo) do trigo (elite):

Compete às mesmas Assembleias (Legislativas Provinciais) legislar [...] sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os cursos jurídicos, Academias, atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral (BRASIL, 1834, art. 10, §2º).

De fato, o Brasil Imperial vivia de contradições legislativas e de violações aos princípios jurídicos. Outras duas questões distintas à instrução estavam presentes: o direito à liberdade de ensino e o ensino da doutrina católica. A CF/1824 garantia a “inviolabilidade dos Direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade” (BRASIL, 1824, art. 179). Trazia também em seus incisos IV e XXIV, respectivamente, a liberdade de expressão e de pensamento e a liberdade de profissão. Embora citasse expressamente tais disposições, o ensino curricular estava sob escrutínio da doutrina católica, sendo o catolicismo positivado como religião oficial do Império.

A *Constituição de 1891* acolhe a chegada do regime republicano depois da abolição da escravidão, colecionando expectativas de mudança para a cidadania sob a configuração de um novo formato: federativo, representativo e presidencialista. Com ela, o voto deixa de ser censitário e se revela mais aberto, impondo o letramento aos cidadãos como condição de votar e ser votado. Cabe destacar aqui que sua receptividade não se estendia às mulheres, clérigos reclusos e soldados rasos. Mantinham-se, pois, as incongruências no texto constitucional.

Ao passo que permitia em seu artigo 72 a livre manifestação de pensamento (§12º), o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial (§24º) e a plenitude do direito à propriedade (§17), considerava amador o ensino ministrado em estabelecimentos públicos (§6º). O artigo 35 da CF/1891 pôs a iniciativa privada para suprir a demanda escolar, mas reteve o ensino oficial como exemplo para os demais estudos guiados pela liberdade de ensino (BRASIL, 1891). Com a descentralização imposta pela CF/1824, o ensino primário ficou sob o cuidado dos Estados, ao passo que o ensino secundário e superior da União e dos Estados.

O que se tinha na verdade era um certo afrouxamento constitucional que deixava nas mãos dos indivíduos, interessados pelo exercício do voto, a escolha de ocuparem ou não os bancos escolares. Nesta fase, a educação atrelou-se intimamente à ideia de cidadania - oportunidade de pertencer a sociedade -, todavia, não contava com um aparato legal que facilitasse ou ao menos tornasse possível a sua vinculação às verbas advindas dos impostos recolhidos no país. Mesmo com a Revisão Constitucional de 1925/1926, ainda não se cogitava a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino como princípio nacional voltado à instrução primária.

A *Constituição de 1934* surge após a Revolução de 1930 com um forte aspecto intervencionista. Entre as principais mudanças, estava a atribuição exclusiva à União em definir diretrizes para a educação brasileira (artigo 5º, XIV). Ao mesmo tempo que concedia protagonismo à legislação federal, abria espaço para que as leis estaduais preenchessem possíveis lacunas deixadas por ela (artigo 5º, XIX, §3º). Deixou a cargo da União e dos Estados a instrução pública em todos os seus graus, o que permitiu aos analfabetos serem contemplados pelos princípios da gratuidade e obrigatoriedade (artigo 10, VI). A intelectualidade, pois, se configurou como objeto de proteção em face de abandono (artigo 138, “e”) (BRASIL, 1934).

O real ineditismo trazido pela CF/1934 foi a presença de um capítulo exclusivo para tratar da educação (título V, capítulo II). Nesta ocasião, ela passou a ser prevista constitucionalmente como um direito universal e uma obrigação dos poderes públicos. Diversos fatores contribuíram à sua obrigatoriedade, entre eles: o Plano Nacional de Educação; o ensino primário gratuito e obrigatório; a vinculação do percentual de impostos dos Entes Federativos; a criação de fundos para uma gratuidade ativa (merenda, material didático e assistência médico-odontológica); a progressividade da gratuidade para além do ensino primário; e a institucionalização de um Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1934). Cury (2005) afirma:

Difícilmente se verá um capítulo tão completo, salvo em 1988, e que já mostra a educação mais do que um direito civil, um direito social próprio da cidadania. Mesmo que nem tudo haja sido efetivado, ficaram registrados os compromissos com e na norma constitucional estabelecendo-se uma tradição virtuosa da busca do direito do cidadão e da cobrança do dever do Estado (Cury, 2005, p. 25).

O que parecia bom, durou pouco. Os movimentos de cobrança pelo dever estatal no fomento ao ensino público de qualidade foram interrompidos com a instauração da ditadura estadonovista (1937-1945). A *Constituição de 1937* exalava a natureza autoritária e centralizadora do regime de Getúlio Vargas, grande admirador de sistemas fascistas, em especial, o da Polônia. Não por acaso, era coloquialmente conhecida como *Polaca*. Nela, temos o uso da educação como meio de controle estatal sobre os cidadãos, formados pela máxima da obediência, disciplina e patriotismo. No que tange a relação paradigmática entre ditadura e educação, os artigos 137 e 129 da CF/1937 dispuseram:

Art. 137. O Estado estimulará a educação física, moral e cívica da mocidade, organizando-a em moldes que favoreçam a criação de **disciplina** e de solidariedade social (BRASIL, 1937, art. 137).

Art. 129. O ensino será ministrado com base nos princípios do nacionalismo e da moralidade e se destinará especialmente à **formação cívica e patriótica do povo**, com atenção particular ao ensino profissional das classes menos favorecidas. (BRASIL, 1937, art. 129).

Adestrar para educar. Mas educar conforme o regime. Bem assim, se resume os dispositivos legais acima. Mesmo usada como mecanismo de alinhamento à ordem estabelecida, a educação “física, moral e cívica da mocidade” foi duramente excluída como fim de destinação de impostos. A CF/1937, ao vedar expressamente “a vinculação de receitas de impostos para qualquer fim” (BRASIL, 1937, artigo 138), flexibilizou a escolha do Estado na alocação de recursos, mas o distanciou dos compromissos acordados pela CF/1934. Curioso imaginar que aqui se aplicou a maior parte das Leis Orgânicas de Ensino do país (mas a que custo?). De fato, o jogo político de conceder e negar resultou num período marcado por severas restrições e ameaças ao plano educacional.

Com o fim do Estado Novo, uma nova Carta é criada. A Constituição Federal de 1946 indicou a volta de primados importantes à educação desde a outorga da CF/1937. Neste momento, foram previstas mais uma vez: a vinculação de impostos para o financiamento da educação; a gratuidade e a obrigatoriedade da instrução primária; a distinção entre as redes pública e privada; e a retomada da autonomia dos Estados na organização dos sistemas de ensino (Cury, 2005). Ainda assim, o maior ponto de destaque em seu texto foi a aprovação da Lei nº 4.024/1961, a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (artigo 153, §1º) (BRASIL, 1946). Entre trancos e barrancos, se manteve firme até o golpe de 1964.

A CF/1946 nada pôde fazer diante da imposição dos Atos Institucionais (AI). Após a tomada de poder pelos militares, foi amplamente emendada no exercício de sua vigência, forçada a criar um novo sistema tributário (art. 15) e a reposicionar a União no centro econômico e político do país (arts. 5º e 6º) (BRASIL, 1946). Aos poucos, os sentidos das garantias constitucionais (talvez excessivamente democráticas) foram se esvaziando, ao ponto que deixaram de ser necessárias aos olhos do novo regime. Desta maneira, criou-se o pretexto ideal para a redação de uma outra Lei Maior que fizesse jus tanto ao modelo de governo autoritário quanto ao modelo econômico concentrador de renda.

A noção de ordem pública estava acima dos ideais de liberdade e justiça. A Constituição de 1967 condicionou o uso de princípios relacionados à educação aos interesses políticos da época, alterando seu conteúdo se assim fosse preciso. Dentre os feitos mais relevantes estiveram: a extensão da obrigatoriedade e gratuidade associada à faixa etária dos 7 aos 14 anos para o acesso ao ensino primário; o fim da vinculação de impostos voltados à educação escolar; a prestação de assistência técnico-financeira exclusiva da União para com os Estados; a manutenção da liberdade de ensino; e a oferta obrigatória de ensino religioso com matrícula facultativa (CURY, 2005).

Sob a turbulência da ditadura foi sancionada a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968), documento de importância expressiva para o sistema de ensino superior brasileiro (BRASIL, 1968). Muitos Planos Nacionais e Regionais de Desenvolvimento também compareceram, indicando que as ações do regime militar eram senão controversas. Na verdade, eram apenas um curto respiro para o que viria a seguir: a sanção do AI-5 e a promulgação da Emenda Constitucional (EC) nº 1 de 1969 (BRASIL, 1969). Enquanto o primeiro representou o ápice do processo ditatorial e repressivo no país, a segunda acelerou a fragilidade da CF/1967, reformulando-a à luz e à letra dos Atos Institucionais.

Ainda nesta fase, até houve o retorno da vinculação de verbas apenas para os Municípios, mas eles ficavam sujeitos à intervenção estatal caso não fizessem uso do percentual de 20% dos impostos no ensino primário de suas redes (BRASIL, 1969). A União e os Estados só vieram a ser readmitidos à vinculação com a EC nº 24 de 1983 (BRASIL, 1983). Ao todo, foram dezesseis anos de inércia sobre a aplicação de

recursos na educação. Até aqui, identificamos com dificuldade as idas e vindas dos primados educacionais nas constituições. Bem ou mal, a maioria dos esforços (se é que podemos chamar assim) se voltavam ao ensino escolar, enquanto o ensino superior era deixado em *standby*.

A necessidade de repensar a condução antidemocrática do país resultou na Constituinte de 1987 após intensa mobilização popular. Seu produto: a Constituição de 1988. Nela, a educação é declarada como um dever do Estado e um direito social (artigo 6º), civil e político (Capítulo da Educação) de todos os cidadãos. Pela primeira vez, uma CF brasileira se posiciona avidamente pela “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (art. 206, IV), contemplando qualquer nível/etapa de ensino E, prevê a “autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo poder público” (art. 209) sobre a educação por iniciativa privada, a qual nunca deixará de ser um serviço de relevância pública (BRASIL, 1988).

Em relação às diretrizes e bases da educação nacional, a CF/1988 manteve a competência privativa da União e se expressou a partir de importantes emendas constitucionais. A EC nº 14/1996, por exemplo, criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Através dela, decorreram normativas cruciais para a solidez, financiamento, organização e melhoria da qualidade da educação, tais como: a própria Lei do Fundef nº (9.424/1996) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.994/1996). Mais à frente, mediante a EC nº 53/2006, o Fundef é substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Outro ganho significativo foi a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 10.172/2001). Sobre sua elaboração e execução, a CF/1988 é enfática ao destacar que “os planos de educação serão feitos em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1988, artigo 214, parágrafo único). Isso dita a responsabilidade compartilhada entre os Entes Federativos e a sociedade, tanto para a formulação e efetivação dos assuntos educacionais como para a preservação de sua qualidade. A coexistência em regime de colaboração aconteceria, pois, em meio a uma notável engenharia institucional pouco consumidora da tradição central e imperial da União.

Em paralelo à essas adições importantes à educação brasileira, cabe por último citar: os Decretos do Executivo, como os referentes ao Ensino Superior

(Decreto nº 3.860/2001), à educação profissional (Decreto nº 2.208/1997) e à educação à distância (Decreto nº 2.494/1998); e as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), especialmente as relativas às Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Básica e para o Ensino Superior. De fato, todas as medidas reunidas até aqui fortalecem a base legal para formulação de políticas educacionais tal qual conhecemos hoje. A sustentação dela, por óbvio, provém da CF/1988.

Em termos de progresso, a CF/1988 entre todas as outras que já vigoraram no Brasil, é de longe a mais avançada e bem-sucedida. Se a considerarmos como pacto fundante da coexistência social, veremos que é a única que atua com veemência sobre a ampliação da cidadania e dos direitos humanos através da educação. Ou o quão bem a reconhece e a trata como constituinte da dignidade da pessoa humana e elemento fundante da democracia. É certo que em algum momento as expectativas colocadas na Lei Maior e nas leis infraconstitucionais entrarão em choque, principalmente perante condições tão adversas produzidas pelo sistema de classes. Mas, nem isso reduzirá a existência e a importância da lei na luta pelo desenvolvimento de condições melhores para as novas gerações.

## 2.2 DO PERCURSO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Desde o “invento da escrita, muitas civilizações, antigas ou exteriores à Europa ocidental, criaram sob uma forma ou outra, um ensino superior” (CHARLE; VERGER, 1996, p. 7). O Ensino Superior brasileiro é jovem, mesmo que comparado aos seus vizinhos latino-americanos. Se ainda o relacionarmos aos europeus, veremos alguns séculos de distância entre eles. O esboço do que viria a ser o Ensino Superior no Brasil surge com a criação de seus primeiros cursos que datam do século XIX e com a sua primeira universidade no século XX - a consubstanciada Universidade do Rio de Janeiro em 1920 -.

A história do Ensino Superior brasileiro abriga três diferentes ciclos que se caracterizam a contar de eventos de efervescência sociopolítica mundial, forte intervenção do Estado e avanço tecnológico. O primeiro ciclo destaca-se pela figura das cátedras que, mais adiante, dão origem aos *cursos superiores*. E compreende as fases colonial, imperial e republicana, mais precisamente de 1808 a 1889. Neste período, é conferido ao Ensino Superior a grande influência jesuíta e o seu controle

por um governo central e repressivo (Mattos, 1985). Observemos abaixo o Quadro 1, adaptado de Marília Morosini (2005), que elucida a origem do Ensino Superior brasileiro entre os anos de 1808 e 1889:

Quadro 1 - Origem do Ensino Superior Brasileiro (1808-1889)

	<b>RIO DE JANEIRO</b>	<b>BAHIA</b>	<b>PERNAMBUCO</b>	<b>SÃO PAULO</b>	<b>MINAS GERAIS</b>	<b>RS</b>
<b>1808</b>	* Academia de marinha, 4,5  * Cadeira de anatomia	* Escola de cirurgia (Hospital Real da Bahia)				
<b>1809</b>	* Cadeira de Medicina Teórica e Prática (Hospital Real Militar e da Marinha)					
<b>1810</b>	* Academia Real Militar de					
<b>1812</b>		* Curso de Agricultura 3, 4, 5				
<b>1813</b>	Academia Médico- sanitária					
<b>1814</b>	* Curso de Agricultura					
<b>1815</b>		* Academia Médico- Cirúrgica 1				
<b>1817</b>		* Curso de Química (Industrial, Geologia e Mineralogia) 3, 4,5				

1820	* Academia de artes 4					
1826	* Academia de Belas Artes 4					
1827			* Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda	* Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de São Paulo		
1832	* Faculdade de Medicina	* Faculdade de Medicina da BA				
1833	* Academia Naval/Militar 4					
1839	* Escola Militar				Faculdade de Farmácia 2, 3	
1841	* Escola Nacional de Música 1, 3					
1854			* Faculdade de Direito de Recife	Faculdade de Direito de SP		
1855	* Escola de Aplicação do Exército 3,4					
1858	Escola Central – Curso de Matemática e Ciências Físicas e Naturais					

1874	* Escola Politécnica do RJ					
1875		Escola Superior de Agronomia (Cruz das Almas)			* Escola de Minas e Metalúrgica	
1878	Curso de Odontologia					
1883						Escola de Medicina Veterinária e Agric. Prática (Pelotas)
1884	Escola de Farmácia					
1888		Escola Politécnica				
1889						

Obs.: A variação de números ao lado dos referentes cursos indica o autor que revela tal informação. A ausência de números ao lado dos cursos significa concordância de todos os autores em relação à informação. O asterisco significa que a informação foi confirmada pelo índice de Josephina Chaia Fontes. **1)** Tobias, José. *História da educação brasileira*. São Paulo: Juriscredi, 1972. **2)** Campos, Ernesto de Souza. *Instituições culturais e de educação superior no Brasil*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1941. **3)** Cunha, Luiz Antonio. *A universidade temporã*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. **4)** Azevedo, Fernando de. *A transmissão de cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976. **5)** Ribeiro, Maria Luiza S. *História da educação brasileira*. São Paulo: Moraes, 1984. **6)** Chaia, Josephina F. *A Educação Brasileira* [Índice da legislação].

Fonte: Adaptado de MOROSINI (2005 p.296 - 323), com base em LEITE (1997).

Aos moldes clássicos de uma orientação francesa, os primeiros cursos superiores, iniciados com a chegada da família real portuguesa em 1808, se organizavam sob a observância de dois pontos importantes: serem isolados (não universitários) e acima de tudo profissionalizantes (Ribeiro, 1987). A inclinação clássica pela dissociação entre teoria e prática viria a ser mais tarde um dos principais desafios a serem enfrentados pelo Ensino Superior brasileiro, como aponta Azevedo:

A profissionalização do ensino superior, inaugurada por D. João VI, e a fragmentação do ensino consagrada pelo ato institucional deviam marcar tão profundamente, através de mais de um século, a fisionomia característica de nossa educação que se teriam de malograr todas as tentativas para alterar o curso da evolução (Azevedo, 1976, p.76).

À época, a ideia de progresso atrelada apenas à lucratividade material, não compreendia o Ensino Superior como algo a ser cogitado ou mesmo relevante para o crescimento do país. A ascensão social pela intelectualidade não detinha espaço perante a realidade colonizada. Da criação do primeiro curso (médico) na Bahia em 1808, autorizado pela Carta Régia na fase regencial de D. João VI, até a República Velha (1930), com a inauguração de outros cursos superiores - direito, engenharia, agricultura e artes, por exemplo -, pouco se impactou no cenário de escassez por procura a uma educação superior, ainda que ligeiramente diversificada.

O final do século XIX trouxe consigo um sopro de esperança ao Ensino Superior brasileiro. Nas palavras de Morosini, esse momento significou “a troca de regime político, a abolição da escravidão, a introdução da mão-de-obra livre, a política imigratória e o primeiro surto industrial” (2005, p. 308). De fato, a abertura para o processo de descentralização do governo central estava logo ali. Esses expressivos episódios abriram caminho para uma força emergente (burguesa) - setores médicos, militares e cafeeiro - que traria a passos lentos uma nova perspectiva à educação.

A duras penas, o colonialismo educacional passou a ceder à frações do capital burguês sob o interesse de acompanhar as demandas produtivas do mercado mundial. Por certo, o afrouxamento sobre a política de controle da educação superior não foi por um ato de boa vontade. Muitos temiam a autonomia e a iniciativa de independência cultural e política que poderiam vir a ser conquistadas mediante títulos acadêmicos. A ação de ceder e recusar perdurou até o fim do primeiro ciclo e isso pode ser visualizado no trecho a seguir

O reflexo dessa força emergente pode ser observado na Constituição de 1891, que concede à União, porém privativamente, atribuições de criar instituições de ensino superior nos estados. Entretanto, pelo Código Epiácio Pessoa (Brasil, 1902) era mantido o controle, pois competia privativamente à União legislar sobre o ensino superior. A partir dessas legislações surgem os cursos superiores nos Estados (Morosini, 2005, p. 308).

O período que se estende do século XIX ao ano de 1930 consolidou um Ensino Superior atravessado por inúmeras legislações e constantes reformas. Contudo, ousou dizer que nenhuma representou uma mudança profunda nas bases em que ele foi produzido. Bases estas que nada mais fizeram a não ser conservar a herança jesuítica, escravocrata e elitista do sistema educacional brasileiro. Na prática, isso apenas delineou um ensino positivista “de conteúdo intelectualista, alienado da realidade e sem vinculação ao mundo do trabalho” (Berger, 1976, p. 169-170). O Quadro 2, adaptado de Marília Morosini (2005), traz as principais legislações do Ensino Superior no Brasil entre o século XIX e o ano de 2004. Vejamos abaixo:

Quadro 2 - Legislações do Ensino Superior no Brasil (séc. XIX - 2004)

REGIME POLÍTICO	DATA	DENOMINAÇÃO (DECRETO)	SUBSTÂNCIA
Reino Unido	1808 – 18/02	Carta Régia	Autorização para a criação do 1º Curso Superior 1º Estatuto do Curso Superior Estatuto de Cirurgia
	1808 – 23/02	Carta Régia	
	1813 – 01/04	Reforma Álvares de Carvalho	
Império	18032 – 03/10	Reforma Senador Vergueiro	Nova organização às Academias Médicas da Bahia e RJ
	1854 – 28/04	Reforma Luiz Pereira de Couto Ferraz (1.386)	
	1879 –	Reforma Leôncio de	Novo Estatuto aos Cursos Jurídicos
	1884* – 19/04	carvalho (7.274)	
			Criação de Faculdades Livres

<b>Primeira República</b>	1891 02/01	–	Reforma Constant (1.232H)	Regulamento Instituição de Ensino Jurídico
	1901 01/01	–	Reforma Eptácio Pessoa (3.890)	Código para o Ensino superior-equiparação
	1911 05/04	–	Reforma Rivadávia Corrêa (8.659)	Transição entre a oficialização completa do ensino à sua total Independência
	1915 18/03	–	Reforma Carlos Maximiliano (11.530)	Restabelecimento da Fiscalização
	1925– 13/01		Reforma Rocha Vaz (6.782 <sup>a</sup> )	Criação de universidades

Fonte: Adaptado de Morosini (2005, p.297 - 298)

\* A Reforma Leôncio de Carvalho só foi completa em 1984, através de uma série de outras legislações. Morosini, 1990 (p. 69).

A emergência por uma concepção de ensino que englobasse atividades de pesquisa nos centros de estudo, marcaram o início do segundo ciclo da história do Ensino Superior brasileiro. Este se atém à fase republicana de 1930 a 1996 e evidencia o surgimento das universidades como resposta ao positivismo da época. Entre 1930 e 1968 temos a universidade como centro da educação superior, sendo atropelada por dois importantes marcadores históricos: a instauração do Estado Novo em 1930 e a Reforma Universitária (Lei n. 5.540) em 1968 (BRASIL, 1968).

Neste ponto, a educação convinha aos aspectos do liberalismo econômico, não apenas atrelada ao progresso pela adesão das massas, mas também como fator indispensável à circulação das elites brasileiras. O pós-1930 revelou ao Brasil republicano a necessidade de materializar medidas educacionais capazes de trazer uma nova cobertura à educação superior. Através do Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), mudanças educacionais determinaram a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto 19.850/1931) e as normas gerais para a organização das universidades (Decreto 19.851/1931) (BRASIL, 1931).

Se no passado o Ensino Superior brasileiro se resumia a cursos isolados, agora a constituição da universidade se dava a partir da reunião de cursos superiores. Ou melhor, de três deles: Faculdade de Medicina, Faculdade de Direito, Escola de Engenharia e/ou Faculdade de Educação, Ciências e Letras. As primeiras universidades brasileiras, Universidade do Rio de Janeiro (1920), Universidade Federal de Minas Gerais (1927), Universidade de São Paulo (1934) e Universidade

Federal do Rio Grande do Sul (1934), embora obedecessem a normativas federais, seus cursos se mantinham apartados entre si e livres para deliberar acerca do ensino.

Sobre as facetas da educação superior durante esta fase, Fávero (1977) afirma: “esta reforma do ensino superior reflete as ambiguidades do tempo histórico: o caráter dúbio de certas afirmações, o reforço a um tipo de *educação humanista e elitizante*, entre outros, são sinais que refletem uma época” (p.36). Com efeito, foi da fonte do contrassenso desta relação dual entre abordagens educacionais essencialmente opostas que o Ensino Superior brasileiro se alimentou e se manteve tal qual o conhecemos hoje.

Quem melhor defendeu a ideia pedagógica de *educação humanista* foi Paulo Freire. Em sua obra “Pedagogia do oprimido” (1987), ele a enxergava como a educação que liberta, empodera e investe no crescimento integral do ser humano. Apostava no ensino dialógico como a força motriz para aperfeiçoar nossa capacidade de reflexão crítica e não apenas a absorção do conhecimento bruto. Em oposição aos modelos opressivos e tradicionais de ensino, esta abordagem zelaria, portanto, pelo crescimento emocional, social e ético dos indivíduos, encorajados a questionar o mundo que pertencem.

Como o próprio termo diz, a *educação elitizante* é aquela que privilegia certo grupo ou classe da sociedade, a elite. Pierre Bourdieu, especialmente em seu livro “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1992), traz o conceito de “capital cultural” para observar como o sistema de ensino consegue reproduzir desigualdades. Em termos práticos, tudo o que a classe dominante valoriza como conhecimento, habilidade e competência compreenderia o capital de Bourdieu. E, aqueles que o possuem e são privilegiados pelo acesso ao sistema educacional elitizante, reforçam o abismo de oportunidades entre os demais.

A educação, pois, se comporta como um veículo para a aquisição de saberes, do mesmo modo que em certos padrões pode favorecer a legitimação de disparidades estruturais na sociedade. As legislações universitárias espelham a conjuntura vigente. Até mais da metade da fase republicana, tínhamos um Ensino Superior subvalorizado quando visto como estratégia de ascensão social. Decorrida a década de 1950, esse panorama se altera quando diplomas escolares passam a ser critério para a posse de cargos públicos e privados (Cunha, 1986).

Às vésperas da implantação do regime militar, é estabelecida em 1961 a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB. O que

parecia ser algo que mudaria radicalmente as estruturas do ensino da época, apenas sustentou competências que já vinham sendo delegadas durante o período. Confiou às universidades a organização de seus concursos e a alocação de docentes de acordo com a demanda de cursos e disciplinas, pois entendia que aos estatutos destas “é que cabe desenvolver o assunto, atendendo às peculiaridades de cada órgão e com a necessária fidelidade aos padrões internacionais e nacionais do ensino universitário” (BRASIL, 1961).

A Reforma Universitária (RU) de 1968 (Lei nº 5.540/1968) foi consubstanciada na vontade de discutir novos modelos de universidade em meio ao clamor social pela redemocratização do país (1945-1964) após o período estatista (1930-1945). Os primeiros indícios de *modernização* da política do Ensino Superior se processaram sob fracos contornos, escondidos ainda pelos ideais nacionalistas e desenvolvimentistas da época. De essência controversa, assentava características do populismo, pois ao tempo que priorizava a criação de uma força de trabalho à nível universitário, controlava a mobilidade social das classes médias.

Entre 1968 e 1980, temos a universidade em crise. Cercado por normatizações que traziam aspectos de atividades empresariais, o progresso brasileiro, quanto ao ensino, atrelava-se à ideia de industrialização e internacionalização da economia. A própria Lei n. 5.550/1968 deixava evidente esses aspectos ao prever a racionalização de práticas universitárias para fim de maior eficiência e produtividade (BRASIL, 1968). O entrelaçamento entre as políticas educacionais e socioeconômicas teve notoriedade ainda na fase populista, quando o colapso do padrão econômico de substituição das importações no país se deu diante dos anseios de uma sociedade que desejava crescer via educação.

A adesão (quase) imediata aos modelos estrangeiros sem a sabatina da comunidade acadêmica brasileira, endossava a predileção da RU aos conteúdos técnicos e às esferas organizacional e administrativa. Entretanto, esta Reforma de maneira alguma agiu superficialmente, uma vez que, segundo Morosini (2005), ampliou a “indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, a estrutura departamental, o desenvolvimento da pós-graduação, a matrícula por disciplinas e a gestão de racionalidade eficientista [...]” (p. 316).

A abertura política nacional durante a fase de modernização do Ensino Superior colecionou conquistas à universidade até meados de 1990, especialmente depois da promulgação democrática da Constituição Federal de 1988. Este momento

também abarcou outras transformações à estrutura universitária brasileira, dentre elas: a expansão do número e do tamanho das instituições; a interiorização de novas instituições; e a diversificação da comunidade acadêmica e de cursos. De fato, se fôssemos resumir a década de 1990 em um único (e enorme) acontecimento, ele seria o embate entre a globalização internacional e a defesa do estado-nacional.

O terceiro ciclo da história do Ensino Superior brasileiro acompanha o movimento de *internacionalização* do sistema educacional no século XXI. É diante da luta por uma universidade pública e democrática, que duas concepções de educação superior são postas em evidência. A primeira resulta do documento “A Educação no século XXI: visões e ações”, publicado pela UNESCO em 1998, após a Conferência Mundial a respeito da Educação Superior em Paris. E a segunda, surge do documento “*La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, elaborado pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional em 1995.

As fontes que constroem tais documentos sugerem matérias distintas em relação ao conteúdo proposto por cada um deles. Enquanto a concepção apresentada pela UNESCO (1998) explora os valores da cultura de paz, da equidade e da qualidade como norteadores à educação superior, a concepção criada pelo Banco Mundial (1995) se atém à fomentação de uma universidade que revele características mercadológicas de eficiência e racionalidade. Mas não nos enganemos, ambas conversam entre si e denotam a influência internacional sobre o sistema de educação superior brasileiro. Seja para fazê-lo empreendedor e sustentável, seja para torná-lo transnacional.

Vejam abaixo duas passagens textuais que, respectivamente, elenca as metas direcionadas à universidade pelo documento criado pela UNESCO (1998) e discorre sobre como o documento articulado pelo Banco Mundial (1995) reverberou no sistema educacional à nível superior:

São apontadas para a universidade as seguintes missões: Educar, formar e realizar pesquisas; ter **funções** ética, de autonomia, de responsabilidade e **de prospecção**; igualdade de acesso a todos e às mulheres em especial; promoção do saber mediante a pesquisa e a difusão de resultados; orientação e a longo prazo fundada na pertinência; **cooperação com o mundo do trabalho**; **diversificação como meio de reforçar a igualdade de oportunidades**; **métodos educativos inovadores**; protagonismos dos professores e dos estudantes, **avaliação da qualidade**; **potencialização dos desafios da tecnologia**; reforço à gestão e ao financiamento da educação

como serviço público; disseminação dos conhecimentos entre os países; e **fortalecimento de alianças e associações** (Morosini, 2005, p.316-317, grifo nosso) .

Reflete a presença de um **estado avaliador** e que orienta os países em desenvolvimento para a redução do papel do Estado na educação superior; a privatização e a diversificação do sistema de educação superior (SES) e a avaliação da qualidade, todos estes princípios fundamentados num grande articulador - a flexibilização do SES (Morosini, 2005, p.317, grifo nosso).

Os indícios neoliberais são claros em ambos os recortes e se entranham na malha de informações dos documentos. As metas da primeira citação conversam com a identificação de um “Estado Avaliador” na segunda. O Estado preocupado em atender às expectativas do neoliberalismo, embora defenda a redução de sua interferência na economia, exerce funções de avaliação e monitoramento de políticas, o que mantém a competitividade e o bom desempenho do sistema. David Harvey em “O enigma do capital e as crises do capitalismo” (2011) traz o “Estado Avaliador” como aquele que se concentra em garantir que o mercado funcione e que as políticas educacionais, p.ex., se alinhem a ele, ajustando-as quando necessário.

Pois bem, o Brasil estava familiarizado com estes aspectos desde a segunda metade do século XX. Os dois mandatos presidenciais consecutivos de Fernando Henrique Cardoso nos anos de 1995 a 2002, acompanhado do ministro da educação Paulo Renato de Souza, expuseram o forte impacto da atuação de organismos internacionais e neoliberais no Ensino Superior do país. Ocorre neste mesmo intervalo, a aprovação da LDB de nº 9.394 de 1996, a Lei Darcy Ribeiro. Em virtude de tais influências, o Brasil não mais contava com um formato único de universidade, mas com um sistema complexo, expandido e diversificado.

De acordo com o INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, até 2004, existiam cerca de 1.632 Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. Em 2022, subiu para 2.595. Esses números exibiam a diversificação pela organização acadêmica (universidade, centro universitário, faculdade e IF e Cefet) e pela categoria administrativa (pública e privada), na qual sinalizava uma maioria privada. Os dados correspondentes aos alunos na graduação em 2004 indicavam o número de 3.479.913, 61,80% em universidades, no tempo em que a taxa de êxito, razão entre ingresso e conclusão, era de apenas 37% (INEP, 2004).

Outras informações podem ser adicionadas ao período em questão como, por exemplo, o fato de que

Somente 11,7% de nossa população, em idade dos 18-24 anos, estava na graduação. Esta taxa, além de ser pequena, mesmo quando comparada a países latino-americanos, estava também concentrada nas camadas mais altas da população: dos 10% dos mais ricos no Brasil, 23,4% estavam no ensino superior, enquanto que para o 40% dos mais pobres este índice era de somente 4,0%. A distorção se agravava em algumas regiões: por exemplo, no Nordeste, 25,8% dos 10% dos mais ricos e 0,9% dos 40% mais pobres (Morosini, 2004, p. 318).

É certo que a efetuação de matrículas estava muito abaixo do necessário para um Brasil que almejava ser desenvolvido. No início do século XXI, um segundo momento para a *internacionalização* do sistema de educação superior surgia: a procura por instituições universitárias no exterior e a inserção destas instituições no panorama nacional. Isto posto, dois pontos chamam atenção: a começar pelo recorte social desse movimento. Como no período colonial, apenas as elites brasileiras teriam, a princípio, a possibilidade de investirem internacionalmente em uma formação superior. Se antes era Coimbra e Montpellier, agora são os Estados Unidos.

O ponto seguinte é a visualização do caráter transnacional nas universidades brasileiras, a que tanto foi esperado pelas duas concepções neoliberais para a educação superior. Neste caso, a aliança entre as entidades estrangeira e nacional se daria, mais especificamente, através de três modos: consórcio, oferta de cursos similares ao *Master of Business Administration* (MBA) e/ou ensino à distância. Quando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva chega à presidência em 2003, lança uma contraproposta a este período de facetas neoliberais, o programa denominado “Uma escola do tamanho do Brasil” (Palocci, 2002).

Sob a promessa de inserir o Estado e o povo brasileiro de volta ao centro das decisões pertinentes ao país, este programa priorizou, em resumo, a gratuidade do ensino, a ampliação do número de vagas e a consolidação de um sistema que combinasse a interdisciplinaridade com a sua coordenação. A Lei nº 10.861/04 emerge para garantir a execução destas propostas, normatizando a contínua avaliação das IES através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (BRASIL, 2004). Também foram criados na época projetos como

“Universidade para Todos” (PROUNI) e “Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior”, ambos voltados à ação afirmativa de inclusão social e racial (BRASIL, 2004).

Em paralelo a essas mudanças no cenário brasileiro, uma nova concepção global de universidade expõe a educação às perspectivas transnacionais de mercado dos grandes blocos econômicos - Nafta, União Europeia, Efta, Assam, Mercosul, Alca etc. -. Para além de sujeitá-la à lei da oferta e da procura, isto também reacende a vontade mercadológica de tratá-la como um objeto de barganha durante as transações entre os países. E, mais, vista como serviço, a introduzia sob a vigilância de organizações e acordos, como a Organização Mundial do Comércio - OMC e o Acordo Geral de Comércio e Serviços - AGCS (Morosini, 2005).

O último ciclo da história do Ensino Superior, a que procuramos apresentar até aqui, reuniu transformações e discussões importantes que não se limitaram apenas à esfera nacional. Ao contrário, demarcou a forte interferência do movimento de *internacionalização* no sistema educacional, colocando para jogo as tensões entre a educação como bem público e como serviço comercial. De uma forma ou de outra, mostrou que a perspectiva do Estado-Nação, volta e meia, continua sendo preterida pela ideia transnacional. Não é à toa que optamos por tratar os eventos que se repetem com regularidade como ciclos, o que nos permite conhecer e prever padrões e tendências ideológicas nas práticas políticas de governo.

### 2.3 DO RECORTE SOCIOPOLÍTICO BRASILEIRO: GOVERNO BOLSONARO (2019 - 2022)

Os historiadores sabem como é vulnerável a textura dos fatos na qual passamos nossa vida cotidiana que está sempre em perigo de ser perfurada por mentiras comuns ou ser esvaçada pela mentira organizada de grupos, classes ou nações, de ser negada e distorcida, muitas vezes encoberta cuidadosamente por camadas de falsidade, ou ser simplesmente deixada cair no esquecimento. Os fatos necessitam de testemunho para serem lembrados e de testemunhas de confiança para se estabelecerem para que possam encontrar um abrigo seguro no campo dos assuntos humanos [...] é esta fragilidade que torna o embuste tão fácil e tão tentador [...] O mentiroso tem a grande vantagem de saber de antemão o que a plateia espera ouvir. Ele prepara sua história com muito cuidado para consumo público, de modo a torná-la crível, já que a realidade tem o desconcertante hábito de nos defrontar com o inesperado para o qual não estamos preparados (Arendt, 1973, p.9).

O assujeitamento a qualquer ideologia naturaliza não apenas os saberes de uma formação discursiva, mas também os efeitos sobre o que se é pensado e dito. O plano político do governo brasileiro em 2019 espelhou uma violência simbólica em seus pronunciamentos oficiais e formulações legais que afastaram o que seria apropriado a uma Nação fundada em moldes democráticos. O esvaziamento do sentido de democracia em nossas instituições, protagonizou, nas palavras de Indursky (2019), uma “[...] espécie de teatro do absurdo onde pretendeu representar a vontade do povo de Deus, mas que de fato, formulou um discurso cínico como prática política de poder” (p.99).

É fato que as desigualdades beneficiam a preponderância de uma classe sobre outra. Durante 14 (catorze) anos de governo do Partido dos Trabalhadores no Brasil (PT), grupos marginalizados experimentaram uma pequena chance de serem vistos pela primeira vez. As ditas minorias, definidas assim a partir de sua representatividade e direitos adquiridos, “ameaçaram” a imutabilidade de uma classe que sempre deteve o domínio sobre as produções de sentidos e jamais compartilharia de seus privilégios. Neste período, não eram pensadas como fluxos de mudança.

As relações entre os grupos sociais são relações de disputa por protagonismo. A possibilidade de modificação do que se estabelece como uma organização ou ordem dominante, desperta reações temerosas pelo que não se conhece. A resposta a essa situação de crise, evidenciou no Brasil o que Stanley Cohen chamou em 1972 de “pânico moral”. Esse evento não apenas multiplicou a polarização política, mas a proliferação de imagens dicotômicas entre o bem e o mal. Carla Machado, assim o define:

O pânico moral é, assim, não só uma forma de significação da crise – um modo de lhe dar um rosto e de apontar os responsáveis – como também uma forma de recuperação da paz social ameaçada. A crise social é simultaneamente uma ‘crise da hegemonia’ (Hall et al.1978: 215), ou seja, uma erosão da integração social com base no consenso, o que torna necessário ao estado, para assegurar a manutenção da ordem dominante, assumir uma face mais visível e repressiva face aos grupos percebidos como ameaçadores (Machado, 2004, p. 67).

A instabilidade concede oportunidades, principalmente entre aqueles que compartilham interesses, valores e visões de mundo. O estabelecimento de fortes sentimentos de comoção a partir do pânico moral, os acontecimentos suplantados

entre o período de 2013 a 2018 - manifestações populares (duvidosas), escândalos de corrupção, *impeachment* da ex-presidente Dilma (2011-2016) e a prisão do reeleito presidente Lula - e a validação de discursos institucionais, enunciados por personalidades de destaque no cenário político brasileiro, deram margem à caça aos “inimigos da ordem pública”.

A atuação midiática por intermédio dos meios de comunicação e plataformas digitais maximizou o desejo de imortalidade de um grupo, mobilizando primeiramente uma classe média insatisfeita que viria a influenciar alguns beneficiados pelas mudanças proporcionadas pelo partido da esquerda. O estopim para o convencimento da população restante emergiu com a prisão do atual presidente petista Luiz Inácio Lula da Silva, símbolo popular brasileiro da luta de classes. Logo mais tarde, tal momento elevaria a percepção de que o real problema talvez estivesse no sistema corrupto de governo adotado pelo país (Souza, 2019).

O ressentimento social e a repulsa pelas singularidades - imagem dos partidos de esquerda atrelada às pautas minoritárias -, elegeu no Brasil um representante do povo com tendências duvidosas: “defensor da ditadura militar, do racismo, da tortura e do assassinato de opositores” (Souza, 2019, p.268). Os gestos de agressão discursiva durante o governo Bolsonaro marcaram formulações legais da ordem do não-dizível em uma democracia. A legitimação do falso moralismo refletiu na reprodução de discursos atravessados por uma *ideologia do ódio* (Indursky, 2019), os quais eram naturalizados sob o pretexto do bem da coletividade e da defesa democrática.

Para provocar a adesão e ser ponto de partida para a análise dos dizeres, é preciso entender quais valores e teses são admitidos pela ideologia prevalente. De acordo com Althusser (1985), “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência” (p.79). Pode ainda ser entendida como um sistema de representações que esculpem a maneira como os indivíduos assimilam a realidade, fazendo-os “aceitar” certas práticas sociais e de poder como comuns e inevitáveis. Isso decorre da combinação de aparatos a que a teoria althusseriana chamou de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

Os AIE operam predominante pela ideologia e incluem instituições como a escola, a igreja, a família e a mídia. Sua função é assegurar a reprodução das relações de produção por meio da incorporação de valores dominantes. No Brasil, a mídia, em especial, foi um veículo fundamental para disseminar desinformação e incitar divisões

sociais ao decorrer do mandato bolsonarista. Bolsonaro se valeu de maneira explícita e sistêmica do aparato ideológico estatal para silenciar o dissenso e perpetuar formações reacionárias, fomentando narrativas repressivas que favoreciam seu projeto de poder. À época, a disseminação do ódio, pois, foi amplificada pelos AIE que operaram como mecanismos por vezes sutis, mas poderosos, para moldar o social.

A naturalidade com que estes discursos foram recebidos e aceitos por uma grande parcela da população também pode ser compreendida através do que Chauí (2016) chamou de “mito da não-violência” e “autoritarismo social” (p.13). Ambos os conceitos foram formulados para elucidar problemas específicos identificados na sociedade brasileira e que dificultam a instituição de um formato social democrático. O “mito da não-violência” no Brasil é um devaneio criado sobre os brasileiros à imagem de um povo ordeiro, alegre, solidário e respeitoso que desconhece os males do preconceito.

Ocorre que, enraizado no imaginário popular, este mito impede que a violência seja de fato percebida no lugar efetivo que se produz e se define. Ela estrutura e organiza as relações sociais de tal modo que a sociedade, inserida em um contexto assolado das mais diversas formas de desigualdade, não a enxergue e, muito menos, a identifique nas próprias ações. Em um meio aos antagonismos do tecido social, a violência aparece como algo esporádico e de superfície, sendo “a corrupção no funcionamento das instituições, o racismo, o sexismo, a intolerância religiosa, sexual e política, não consideradas formas de violência” (Chauí, 2016, p. 17).

É inconcebível pensar a ideologia do ódio sem compreendermos a luta de classes. Para Sobrinho (2016), “a luta ideológica de classes é um processo imbricado na reprodução-transformação das relações de produção e está fortemente marcada pela contradição”. Por exemplo, a luta do proletariado no universo do discurso é uma batalha contra a identificação dos sujeitos aos saberes burgueses no interior do próprio aparelho ideológico dominante. A construção de uma nova política (do proletariado) necessita da desidentificação e de um reposicionamento na história e não apenas da reprodução massiva de dizeres. Ou seja, requer um sujeito que observe as falhas e “ouse pensar por si mesmo” (Pêcheux, 1995, p. 304).

Os gestos de violência discursiva nos afastam de uma política democrática e favorece o exercício de um poder de governo que se estabelece mediante a intimidação e o medo. Nesta linha, o conceito do “autoritarismo social” vem para delinear os problemas trazidos pela herança colonial e escravista que geram, ainda

hoje, resultados da propriedade privada sobre a sociedade brasileira. Assim como o mito, ele aparece nas diferenças e assimetrias de uma política neoliberal que, convertida em desigualdades, normaliza as relações de mando e obediência. Marilena Chauí (2016) exemplifica que

O autoritarismo está de tal modo interiorizado nos corações e mentes que alguém pode usar a frase “um negro de alma branca” e não ser considerado racista. Pode referir-se aos serviços domésticos com a frase “uma empregada ótima: conhece seu lugar” e considerar-se isento de preconceito de classe. Pode referir-se a um assalariado com a frase “um empregado de toda confiança porque nunca rouba” e considerar que não exista luta de classes e que dela não participa. Pode dizer “uma mulher perfeita, pois não trocou o lar pela indignidade de trabalhar fora” e não ser considerado machista (Chauí, 2016, p.20).

Quando a desigualdade é muito marcada, escancara sua forma mais opressiva. Se para Pêcheux (1988, p.145) a “ideologia é da ordem do imaginário” e atravessa as práticas discursivas, o discurso de ódio para Freda Indursky (2019) é “[...] formatado por representações imaginárias que atravessam o sujeito no que tange suas relações com a ideologia, com o outro e com a memória que se materializa pelo viés de pré- construídos e discursos transversos [...]” (p.87). Não é por acaso que os discursos produzidos durante o governo Bolsonaro nos remetem a uma época muito conhecida pelos filhos da ditadura militar (1964 - 1985).

Foi ao canalizar as emoções da sociedade brasileira que discursos interpelados por uma formação discursiva violenta ganharam espaço no Brasil. Seus efeitos foram percebidos nas reações desmedidas que sucediam suas enunciações. Essas características nos levaram a identificar o uso de recursos de persuasão, chamados por Bonavides (2008) de “entorpecentes ideológicos” ou “carismáticos”, muito familiares aos regimes autoritários que se aproveitavam de “[...] crises econômicas, desastres naturais e, sobretudo, ameaças à segurança pública para justificarem medidas antidemocráticas” (Levitsky; Ziblatt, 2018, p.108).

As enunciações a que éramos expostos surgem de algo vindo de outro lugar e que aparecem mesmo para serem negadas. Na AD materialista isso se denomina pré-construído. Na prática, podemos dizer que ele é a sensação de familiaridade que nos ocorre ao percebemos a semelhança entre as narrativas do governo bolsonarista e as de antigos líderes políticos do período ditatorial no Brasil. O pré-construído se dá no interdiscurso, na memória discursiva, que constitui a base sobre a qual novos

discursos se estruturam, consciente e inconscientemente. Isso demonstra que nenhum discurso é isolado, sempre se relaciona com o que já foi dito, com as ideologias anteriores e com as diversas formações discursivas em movimento.

As significações não são criadas do zero, mas sim a partir de um processo contínuo de repetição, ruptura e ressignificação. As formações discursivas são constantemente atravessadas por outras formações discursivas, como p.ex., uma FD democrática cruzada por uma FD fascista, e o sujeito que enuncia não consegue eliminar a interpelação da memória e do funcionamento ideológico. Embora a instituição coloque limites sobre os modos de dizer da posição-sujeito de presidente da República, não consegue apagar a heterogeneidade que constitui o presidente da República como sujeito do discurso. Entretanto, ainda assim, como figura pública do Estado, é chamado a se responsabilizar por seus atos.

Neste recorte sociopolítico brasileiro, o discurso também legitimou mecanismos repressivos que se manifestaram na educação, operando pela legalidade e a partir de sujeitos investidos de cargos públicos. Esses sujeitos moldaram a educação de acordo com uma ideologia dominante que, por vezes, desconsiderou e distorceu os próprios princípios democráticos que os fizeram ganhar autoridade pela representação no exercício político. Desta forma, a educação deixou de ser um espaço de emancipação e passou a ser instrumentalizada para reforçar uma visão de mundo elitista e autoritária, especialmente quando as ações do poder Executivo a superficializou de tal forma que a fez um veículo de controle da sociedade.

Quando efetivamente democrática, a educação funciona como um espaço de resistência e transformação social. Podemos dizer que a educação é um campo discursivo em que se travam batalhas ideológicas e o lugar onde o modo de dizer democracia pode ser continuamente redefinido a depender de seus enunciadores e das condições de produção que o produz. De maneira alguma ela se comporta com neutralidade, tanto pode reforçar como contestar uma interpretação prevalente. Mas, tratá-la como uma verdadeira política pública tem o potencial de ressignificar o papel dos indivíduos dentro de uma sociedade que se autodeclara democrática.

### **3 DO TEATRO AO ABSURDO: DIZERES, AÇÕES E NÃO AÇÕES**

Os fatos reclamam sentidos. A própria história reclama sentidos. E, por isso, ao longo do texto retomaremos conceitos importantes trazidos por analistas materialistas da AD para analisarmos os efeitos de sentidos para a democracia nos dizeres, ações e não ações de políticas do governo Bolsonaro (2019 – 2022) voltadas ao Ensino Superior. Antes de começarmos, precisamos nos ater a duas máximas: a primeira, que o discurso está diretamente atrelado aos aparelhos ideológicos do Estado, os quais funcionam como mecanismos de perpetuação de ideologias dominantes; e, a segunda, que o sujeito enunciativo que aqui iremos tratar é um resultado ideológico e a condição de existência daquilo que o atravessa.

#### **3.1 DA EDUCAÇÃO PARA POUCOS: UM BALANÇO MINISTERIAL**

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205 define a Educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família”, a qual “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ferramenta basilar do sistema educacional brasileiro, determina em seu artigo 3º, título II que o ensino deva ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência do estudante (BRASIL, 1996). Embora esses dispositivos sejam irrefutáveis, a garantia de sua aplicabilidade e materialidade se revelou contingente no período em que se sucedeu a gestão bolsonarista.

Ainda que, segundo o artigo 43 da LDB, o Ensino Superior tenha a finalidade de estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, a democratização desse instituto foi sendo substituída por um processo de elitização que dificultou tanto o acesso gratuito às universidades públicas, por conta da escassez de vagas, quanto a permanência de uma maioria marginalizada socioeconomicamente (Souza, 2019). As ações políticas do governo Bolsonaro impactaram de maneira significativa os direitos já conquistados por grupos que historicamente sempre estiveram à margem de um sistema segregacionista.

Considerando os obstáculos comuns às desigualdades rotineiras, programas concebidos pelo Ministério da Educação (MEC) atuam como resposta à necessidade de diminuí-las, dentre os quais se destacam: o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), desenvolvido durante o governo FHC (1995-2002), que oferece financiamento aos estudantes dos cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES) particulares; e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado no governo Lula (2003-2010) e institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005, que concede bolsas de estudos integrais ou parciais (50%) para a população de baixa renda nas IES privadas. Outrossim, a Lei de Cotas nº 12.771/2012, sancionada no governo Dilma (2011-2016), permite que estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência ingressem ao ensino superior.

Em sentido contrário a manutenção dessas facilidades, a Lei Orçamentária Anual de 2020, proposta pelo governo bolsonarista, representou uma ameaça à continuidade de projetos e programas consolidados nas gestões anteriores. A matéria elaborada por Luiz Fernando Toledo para a CNN Brasil, em 05 de junho de 2020, apontou os impactos que a redução de R\$4,1 bilhões de reais nas despesas discricionárias do MEC, pensada para 2021, traria às principais políticas da pasta. Dentre os principais prejudicados, reuniam: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o PROUNI, o FIES, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e os orçamentos das grandes Instituições Federais (Toledo, 2020).

A instabilidade administrativa em gerenciar questões pertinentes ao Ensino Superior, sobretudo pela interferência na construção de uma sociedade de saberes plurais, sinalizou uma política de governo calcada em ideais centralizadores. O resultado dessa prática se traduziu em uma enorme perda para a população, principalmente quanto a possibilidade de usufruir do conhecimento científico. À época, prevaleciam: cortes na concessão de bolsas de pesquisa; estudos para descentralizar investimentos em faculdades de filosofia e sociologia; tentativas de acabar com o estímulo às ações afirmativas em cursos de mestrado e doutorado (Portaria nº 545/2020); comissão para avaliar presença de “ideologia” nas questões do ENEM; e movimentos estudantis acusados de balbúrdia.

Sob essa ótica, se evidenciou não apenas a restrição ao espaço do sistema educacional, mas também o impacto negativo sobre as questões sociais, culturais e econômicas do país. O quadro político, nesse período, demonstrou que ao tempo em que não havia o compromisso com o presente no que se refere ao investimento

público na educação, corrompiam-se as bases para o desenvolvimento de um futuro democrático no Brasil. A inclinação para o fortalecimento do setor privado, atropelou o princípio da autonomia universitária, prejudicando as produções e as políticas de pesquisa e extensão das universidades brasileiras.

Contribuiu para esse cenário, a Medida Provisória nº 979/2020 que designou “[...] dirigentes *pro tempore* para as instituições federais de ensino durante o período da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia da Covid-19, de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020” (BRASIL, 2020). Esse ato autorizava a nomeação de reitores e vice-reitores das universidades sem a prévia consulta da comunidade acadêmica, comprometendo a representatividade e a participação de estudantes, professores e técnicos administrativos nas decisões institucionais. Isso significou a ruptura na relação universitária com a comunidade a que ela devia seus resultados, implicando em uma gerência política conduzida por pressões partidárias.

Que o avanço da lógica mercantil sobre o ensino superior acontece há décadas, nós já sabemos. Mas, o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores (Future-se), apresentado pelo ex-ministro Abraham Weintraub em 2019, levou essa tendência aos limites mais extremos. Como veremos mais adiante, as controvérsias sobre esse programa circularam em torno de seus objetivos, tais como: a flexibilização da maneira como as universidades captariam seus recursos; as formas de financiamento; o estabelecimento de parcerias público-privadas entre as instituições; e a autorização das organizações sociais (OS) para intervirem nas questões de gestão, pesquisa e internacionalização das IES públicas.

Mais que um projeto de governo neoliberal, o governo Bolsonaro mostrou em suas ações legais a presença de um desinteresse intangível pelas práticas democráticas e, conseqüentemente, por fazê-las acontecer à luz dos princípios constitucionais. A educação era, de fato, para poucos. As figuras que assumiam os cargos de responsabilidade em sua gestão, ignoravam seus deveres para com a educação do país, importando pronunciamentos que nada tinham a ver com as suas obrigações ou que se distanciavam do sentido democrático de suas funções. A falta de capacitação e a substituição incessante dos ministros do MEC, zombavam da importância de pensar o ensino público para o país, ao passo que descredibilizavam o papel de um ministério. Era um verdadeiro *show* de horrores.

Sobre a conjuntura ministerial durante o governo Bolsonaro, apresentaremos

a seguir um quadro que elucida: a ordem de nomeação para os cargos de ministro da Educação; o período de exercício no cargo; e trechos de declarações polêmicas selecionados e dispostos em *sequências discursivas (SD)*. As SD em questão são facilitadoras para visualizarmos como os discursos constroem sentidos, reproduzem ideologias e posicionam sujeitos. Os trechos que iremos trabalhar foram extraídos de pronunciamentos escritos ou proferidos em entrevistas concedidas pelos ex-ministros brasileiros no decorrer de suas atribuições e principais tarefas da pasta. Todos publicados em momentos distintos nos portais BBC News, G1 e CNN Brasil.

Quadro 3: Ministros da Educação do Governo Bolsonaro (2019 - 2022)

	MINISTROS	PRONUNCIAMENTOS
1º	Ricardo Vélez (10/01/2019 a 08/04/2019)	SD1: <i>“Brasileiros! Vamos saudar o Brasil dos novos tempos e celebrar a educação responsável e de qualidade a ser desenvolvida na nossa escola pelos professores, em benefício de vocês, alunos, que constituem a nova geração. <b>Brasil acima de tudo. Deus acima de todos!</b>”</i> (BBC NEWS BRASIL, 2021, grifo nosso).
2º	Abraham Weintraub (09/04/2019 a 19/06/2020)	SD2: <i>“<b>Odeio o termo 'povos indígenas', odeio esse termo. Odeio. O 'povo cigano'.</b> Só tem um povo nesse país. Quer, quer. Não quer, sai de ré. É povo brasileiro, só tem um povo. Pode ser preto, pode ser branco, pode ser japonês, pode ser descendente de índio, mas tem que ser brasileiro, pô! <b>Acabar com esse negócio de povos e privilégios</b>”</i> (G1, 2020, grifo nosso).
3º	Carlos Alberto Decotelli (25/06 a 30/06/2020)	SD3: <i>“Quando você escreve, tem que ter disciplina mental para escrever, revisar e mencionar o que citar. Cuidado. É possível haver distração? Sim, senhora. Hoje, a senhora tem mecanismos para verificar, [tem]</i>

		softwares. <b>Mas naquela época, pela distração...</b> Não houve plágio, porque o <b>plágio é quando faz 'Control + C, Control + V', e não foi isso</b> " (BBC NEWS BRASIL, 2020, grifo nosso).
4º	Milton Ribeiro (10/07/2020 a 28/03/2022)	SD4: "Nós sabemos que, muitas vezes, <b>havia perguntas objetivas ou até mesmo com cunho ideológico.</b> Nós não queremos isso. Queremos <b>provas técnicas.</b> [...] Há um ou dois atrás, por exemplo, havia perguntas como vestimenta de <b>travestis</b> que, naturalmente, <b>a grande maioria do povo desconhecia.</b> São ideologias próprias, <b>com todo respeito à orientação de cada um.</b> No entanto, não é tema comum de conhecimento, não se aprende na escola essas coisas" (CNN BRASIL, 2021, grifo nosso).

Fonte: Elaboração da Autora com base em reportagens da BBC News Brasil, G1 e CNN Brasil.

A SD1 corresponde ao trecho retirado do comunicado enviado pelo MEC em 25 de fevereiro de 2019. Esse comunicado se dirigia aos diretores de escolas públicas e privadas do Brasil, solicitando que os alunos de forma voluntária fossem perfilados para execução do hino nacional e lessem a carta assinada por Ricardo Vélez como boas-vindas ao primeiro dia de aula. O próprio ministério pediu para que o momento fosse filmado, salvo em arquivo de vídeo e enviado posteriormente ao governo (BBC NEWS BRASIL, 2019). O uso do slogan da campanha eleitoral de Jair Messias Bolsonaro ao final do pronunciamento, não passou despercebido.

De longe a menor "escorregada", mas grande o suficiente para termos uma ideia sobre a iminência de um desastre. Com a citação às frases "*Brasil acima de tudo*" e "*Deus acima de todos!*", grifadas na SD, o ministro retoma o bordão utilizado por Bolsonaro quando candidato às eleições para presidência do país e nos força a lembrar sobre um tempo não muito distante em que nem o Brasil e muito menos Deus eram poupados. À época, essas expressões foram usadas para encerrar o discurso de posse do cargo de presidente da república e, seriam mais tarde, um prefácio para

o “Pátria Amada Brasil”. Parecem inofensivas, mas não o são. Não depois de serem entoadas e reproduzidas em escala nacional.

Acontece que, além do teor indevido para uma manifestação ministerial, a reprodução de slogans de campanhas eleitorais é terminantemente proibida em mensagens oficiais do governo, pois, se usada, configura-se ato de apropriação da coisa pública para interesses particulares. O artigo 37 da CF/1988 veda aos agentes públicos veicular em declarações oficiais de governo qualquer coisa que possa ser interpretada como promoção pessoal ou partidária. A Lei determina que a publicidade dos atos, programas, obras, serviços e campanhas dos órgãos públicos “deverá ter caráter educativo, informativo ou de orientação social, dela não podendo constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos” (BRASIL, 1988).

O uso das expressões “*Brasil acima de tudo*” e “*Deus acima de todos!*” não apenas comprova o uso ilegal da máquina pública, mas também uma forte violação da liberdade religiosa e de privacidade. De volta à CF/1988, temos a liberdade de crença e culto assegurada como direito fundamental de todos os cidadãos, bem como a separação expressa entre Estado e religião (BRASIL, 1988, art. 5º, VI). O “*Deus acima de todos!*” promove uma visão religiosa específica, muito associada ao cristianismo, e pode ser interpretado como uma imposição de credos em um país plural como o Brasil. A palavra “*Deus*” dita por alguém que ocupa posição de autoridade sobre os demais, exclui de pronto aqueles que não compartilham da “fé” de quem a enuncia.

Ainda sob esta parte do slogan, há também a invasão da esfera privada dos sujeitos no que se refere às crenças individuais. Se a religião é uma questão íntima e pessoal, o Estado quando assume uma referência religiosa em seu discurso, interfere de maneira compulsória na privacidade e intimidade dos brasileiros, estabelecendo uma convicção homogênea para sua fé. Isso não apenas constrange o povo, mas o coage a compartilhar uma religião específica e a aceitar uma identidade que não lhes pertence, mas foi imposta. A combinação entre as passagens “*Brasil acima de tudo*” e “*Deus acima de todos!*” é letal e continua a desafiar a neutralidade e laicidade do Estado.

É certo que o compromisso de Vélez não era com a educação escolar. E quem dirá com o ingresso dos estudantes ao Ensino Superior. Em uma entrevista concedida a João Batista Jr. e ao jornal *Valor Econômico* em março de 2019, Vélez deixou claro

que “a ideia de universidade para todos não existe” e que “as universidades deveriam ficar reservadas para uma elite intelectual”. Ao mencionar o papel das instituições de ensino técnico, afirmou que essas seriam as mais importantes para a preparação da maioria dos estudantes, destacando a necessidade de uma formação voltada para as demandas do mercado de trabalho. Por óbvio, essa fala gerou grande repercussão nacional, principalmente por questionar a ampliação do acesso ao Ensino Superior no Brasil.

Prosseguindo. A SD2 apresenta uma passagem das diversas afirmações de Abraham Weintraub durante a reunião ministerial realizada em 22 de abril de 2020. O conteúdo desse momento veio à público sob o formato de vídeo em maio de 2020, quando o Supremo Tribunal Federal (STF) o divulgou como parte do inquérito que investigava interferências políticas na Polícia Federal (PF), a pedido do ex-ministro da Justiça Sérgio Moro. Os dizeres do 2º ministro da Educação a assumir formalmente o cargo, intensificaram o debate sobre a postura do governo em relação a temas como diversidade étnica, direitos dos povos indígenas e a concepção de nacionalidade (G1, 2020).

A começar, pelo trecho delimitado “*Odeio o termo 'povos indígenas', odeio esse termo. Odeio. O 'povo cigano'.*”. Que a palavra “odeio” possui um forte teor negativo, não duvidamos. Mas quando incansavelmente repetida em uma mesma frase, carrega um desejo pela eliminação, aniquilação do outro. E não estamos tratando de uma frase qualquer, dita em uma situação de “descontração”, mas de um pronunciamento feito em um espaço próprio de discussão e por um representante escolhido pelo governo. Por inteiro, esse trecho não apenas desrespeita a diversidade étnica e cultural existente no Brasil, como também nega o reconhecimento constitucional identitário aos povos indígenas e aos ciganos.

A ação de negar com afincamento a existência de múltiplos povos, aponta para um assimilacionismo forçado e representa uma grande violação à CF/1988, que garante a eles uma proteção especial na medida de suas diferenças. Como corroboram os artigos 231 e 215, §1º, respectivamente: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”; “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988).

Outra questão a ser levantada é a inobservância ao Princípio da Dignidade Humana (artigo 1º, III da CF/1988). Weintraub assume uma postura discriminatória e preconceituosa ao expressar “ódio” ao termo “*povos indígenas*” e “povo cigano”. Isso ocorre porque se é estabelecido, como objetivo fundamental da República, a “promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (artigo 3º, IV) (BRASIL, 1988). A fala não somente fere o dispositivo que busca promover a igualdade, mas se apresenta como uma infração ao artigo 5º, caput, da CF/1988, no qual assegura que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988).

Além das violações constitucionais, o ex-ministro da educação contrariou tratados internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a autodeterminação de povos indígenas e tribais. De fato, Weintraub foi de encontro aos direitos das minorias, máxima de uma sociedade democrática e pluralista. Importante comentar que, embora os povos ciganos não sejam mencionados diretamente na Constituição como um grupo culturalmente específico, possuem proteção constitucional como qualquer minoria no Brasil.

O último trecho delineado na SD2, “*Acabar com esse negócio de povos e privilégios*”, expõe o representante ministerial ao equívoco. Sua fala sugere que os direitos reconhecidos aos povos indígenas e ciganos seriam “*privilégios*” e não garantias fundamentais. Como vimos, a CF/1988 consagra a igualdade tanto material quanto formal e reconhece que grupos historicamente vulneráveis detêm proteção diferenciada, a qual não se caracteriza como privilégio, mas sim como um direito. Mais uma vez, Weintraub desconsidera valores democráticos e republicanos previstos constitucionalmente e somam-se a isso, a intolerância política, o desrespeito à diversidade étnica e cultural e a confusão entre direitos e privilégios.

A SD3 se contextualiza a partir de uma das declarações dadas por Carlos Alberto Decotelli, 3ª escolha ministerial para ocupar o cargo, após a divulgação do falseamento de diversas informações em seu currículo Lattes e de acusações de plágio em sua dissertação de mestrado. O quase ministro, que não chegou a assumir o cargo nos cinco dias entre a nomeação e a revogação de seu nome, usou a expressão “perseguição ideológica contra Bolsonaro” para justificar a sua saída. (BBC NEWS BRASIL, 2020). Devido ao curto prazo de tempo em que esteve (ou não) à frente do ministério, nos atemos à questão do plágio apenas a título de curiosidade.

Entre negar e dizer a “verdade”, Decotelli preferiu escorregar na própria mentira. O trecho delineado “*Mas naquela época, pela distração...*”, não somente faz cair por terra a sua tentativa em desmentir sua ação plagiadora, como também coloca em xeque a experiência acadêmica de um dito “doutor”. De pronto, a conjunção adversativa “*mas*” no meio de sua fala contradiz parcialmente sua negação, abrindo uma ressalva ao que foi dito antes. A ideia que se passa para o ouvinte ou leitor é sobre a inexistência de convicção sobre a própria defesa, mesmo que apenas reduza a força de seu argumento.

Podemos enumerar três dos principais problemas encontrados na passagem acima. O primeiro, sobre a definição incorreta de plágio. Ao afirmar que “*plágio é quando faz ‘Control C, Control + V’*”, o quase-ministro aparenta estar se referindo a uma cópia literal do conteúdo. Contudo, essa definição é limitada e não abrange o verdadeiro conceito de plágio. Vitor Lima (2019) em sua obra “Plágio Acadêmico: Desafios e Propostas”, conceitua plágio como “a apropriação indevida de ideias, textos, dados ou produções acadêmicas alheias, sem a devida menção ao autor original, configurando uma violação da ética e da integridade acadêmica” (p.45). Ou seja, ainda que o texto tenha sido copiado palavra por palavra, se as noções de outra pessoa foram utilizadas sem a devida citação, constitui-se o plágio.

O segundo problema é em relação a negligência acadêmica. Em sua defesa, Decotelli falha em assumir plenamente a responsabilidade por realizar práticas contrárias à seriedade e integridade acadêmica, as quais afirmava tanto conhecer. Isso se observa tanto na maneira em que usa o termo “*distração*” quanto ao tentar justificar seu erro pela falta de ferramentas tecnológicas na detecção de plágio à época de sua pós-graduação. Entretanto, mesmo antes do uso de *softwares* de verificação, a revisão, o zelo e a honestidade intelectual sempre foram pilares essenciais às produções de textos na academia. O fato de existirem tecnologias mais avançadas nos dias de hoje, não abstém os autores do cumprimento básico de seus deveres acadêmicos. Não haveria, pois, espaço para distrações.

O terceiro problema resume a SD3: minimizar um erro absurdo. O ato de plagiar é considerado uma grave violação ética no meio acadêmico. Qualquer possibilidade de justificar essa prática como um pequeno deslize, seria trivializar a problemática. Isto é, justificar o injustificável. Com efeito, outras inconsistências levantadas sobre o professor também fragilizaram sua credibilidade, a ponto de motivarem a sua saída. Inconsistências essas que, quando praticadas por alguém em

posição de autoridade, comprometem a confiança pública, a eficácia das instituições e a própria função do cargo. Um ministro que mente ou plagia não apenas peca em cumprir os princípios éticos do serviço público, mas ameaça à integridade do sistema educacional e a idoneidade das demais lideranças.

A SD4 corresponde a uma parte da entrevista concedida por Milton Ribeiro, 4º e último ministro da educação, à CNN Brasil, na qual expressou o seu desejo de ter acesso antecipado à prova do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). O motivo: evitar “questões de cunho ideológico” na principal ferramenta de acesso ao Ensino Superior. A declaração ocorreu em 02 de junho de 2021 e contou com uma forte mobilização popular contrária às suas falas, principalmente das ditas minorias sexuais e de gênero. E, mais, reproduziu efeitos negativos no panorama educacional em relação aos direitos humanos e às diretrizes constitucionais brasileiras (CNN BRASIL, 2021).

De início, percebemos a implicação de uma censura ideológica no discurso do antigo ministro. Ao afirmar que “*havia perguntas objetivas ou até mesmo com cunho ideológico*”, Ribeiro sugere que as provas aplicadas nos anos anteriores foram contaminadas por uma “ideologia” que essa política de governo não aprova: a tão comentada “ideologia de gênero”. Cabe enfatizar que esse é um conceito pejorativo ligado a um fundamentalismo religioso que se opõe aos avanços dos direitos sexuais e reprodutivos, bem como da igualdade de gênero, em especial da comunidade LGBTQIAP+<sup>2</sup>. Esse termo foi amplamente replicado pelo governo Bolsonaro para explicar uma suposta ameaça à moral e aos bons costumes das famílias brasileiras.

Haveria algo mais apelativo e comovente do que discursos que pregam e incitam a defesa e a preservação dos valores familiares em prol do restabelecimento de uma ordem tradicional? O termo “família” se comportou como um símbolo central de uma perspectiva integralista de governo que o interpretava como a razão de tudo. Foi em nome da “família” que a ideologia do ódio se firmou como norteadora dos pronunciamentos do Estado, ultrapassando o campo imaginativo para se entranhar na realidade nacional. A partir daí, deu-se início a uma agenda oficial que tolheu os direitos de quem não se alinhava à essa perspectiva.

---

<sup>2</sup> LGBTQIAP+ é um acrônimo para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Travestis, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero.

A ideia de Ribeiro para remover temas considerados “ideológicos” do Enem, denota que, conhecimentos atrelados às minorias sexuais, como os “*travestis*” não eram suficientemente relevantes para comporem situações hipotéticas nas questões nesse exame. Seu posicionamento não somente fere os princípios de pluralidade e diversidade, consagrados na CF/1988, mas também as políticas educacionais do Brasil. Uma vez que, respectivamente, elas tratam da educação como direito de todos e meio responsável pelo desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania (BRASIL, 1988, artigo 205), bem como devem englobar as singularidades culturais, étnicas e sociais do país (BNCC, 2017).

Nos trechos em que afirma que “*a grande maioria do povo desconhecia*” a vestimenta de travestis e que “*não se aprende na escola essas coisas*”, reforça uma ideia ignorante que não considera a importância de se abrir espaço para as múltiplas possibilidades de representação identitária em planos educacionais de ensino. As questões sobre gênero e diversidade sexual são sim temas legítimos e merecem ser tratadas como tal. Se assim não o fossem, não seriam garantias constitucionais. Quando o ex-ministro da educação declara oficialmente que assuntos da realidade de muitos não podem ser introduzidos no ambiente escolar, dá-se liga à marginalização histórica de populações já tão marcadas pelos devaneios do preconceito.

Outro ponto a ser comentado é acerca da compreensão reduzida sobre a relação entre técnica e crítica. Desde o começo, Ribeiro parece se preocupar com a falta de edições que trouxessem “*provas técnicas*” aos estudantes, sugerindo que situações da realidade social e cultural no Brasil não contribuiriam para uma formação educacional técnica ou crítica. No entanto, o Enem se coloca como um avaliador do conhecimento através de diferentes áreas, inclusive das experiências na cena social como um todo. Ele promete uma formação integral que não envolve apenas conteúdos de ordem técnica, como a matemática e o português, mas assuntos fundamentais para o aperfeiçoamento de cidadãos conscientes de seus direitos e dos direitos dos outros.

O “*com todo respeito a cada um*” dá por fim a sucessão de equívocos e absurdos proferidos de uma só vez. À primeira vista, essa frase implica uma tentativa de minimizar o dano. Mas não nos enganemos, de respeitoso esse discurso não tem nada! Ao longo de todo o trecho selecionado para compor a SD4, há a desvalorização de temas relacionados à identidade de gênero e sexualidade, tratando-os como algo dispensável e ou incomum. Em nenhum momento se reconhece a sua legitimidade

como parte do debate público. A fala é inteiramente problemática porque ameniza querendo reforçar. Reforçar uma narrativa de negação às singularidades brasileiras e à função social da educação.

Até então vimos um profundo apelo contra a pluralidade social, política, étnica, cultural, sexual e de gênero nas diversas declarações de representantes ministeriais. Todas essas questões se instituíram como eixos centrais de dispositivos discursivos de poder, estruturados em torno e a partir de outro dispositivo de aliança que impôs um sistema imaginário de regras e foi responsável por definir o que era permitido ou não, a ideologia do ódio. Qualquer coisa que escapasse ao “óbvio” para o governo bolsonarista era visto como desviante e subversivo, normalizando a vigilância, a censura, a punição e a coerção dos sujeitos. Ao tempo que se sucediam essas práticas discursivas, ações legais eram tomadas. A educação, mais uma vez, foi colocada à prova.

Os obstáculos para o acesso e permanência no Ensino Superior brasileiro são inúmeros, partem das desigualdades estruturais que acompanham a história do país e se enraízam na dinâmica do sistema capitalista vigente que, motivado pelo lucro, intensifica a hierarquização entre as estratificações sociais, excluindo uma maioria (SOUZA, 2019). Os dizeres, as ações e não ações do governo Bolsonaro não apenas prejudicaram a valorização do sistema educacional, mas gradualmente subverteram os modos de dizer a noção de democracia social real. Porque, ignoraram as liberdades civis, os direitos humanos e as garantias fundamentais designadas pelo Estado Democrático de Direito consagrado pela CF/1988.

### 3.2 ENSINO SUPERIOR PARA QUEM? DAS FALAS DO EX-MINISTRO DA EDUCAÇÃO MILTON RIBEIRO

Nesta seção, nos voltamos aos trechos da entrevista concedida em 2021 pelo ex-ministro da Educação do governo Bolsonaro (2019 - 2022), Milton Ribeiro, à TV Brasil (Programa Sem Censura). Assim como a análise anterior, os trechos deste subtópico também foram organizados em *sequências discursivas (SD)* para facilitar a identificação de elementos importantes ao estudo. A justificativa para a escolha dessas passagens, em específico, persegue um ideal de educação almejado pela

gestão anterior. Algumas palavras e expressões foram grifadas para melhor conduzirmos a discussão que aqui se faz presente.

Em entrevista concedida à TV Brasil (Programa Sem Censura) em 09 de agosto de 2021 e publicada pelo site G1, Milton Ribeiro afirmou: SD1: “a *Universidade* deveria, na verdade, ser **para poucos**, neste sentido de **ser útil** à sociedade [...] SD2: “tenho muito **engenheiro ou advogado** dirigindo Uber porque não consegue **colocação devida**. Mas se fosse um **técnico de informática**, conseguiria emprego, porque tem uma demanda muito grande” (RIBEIRO apud TENENTE, 2021). Esse recorte diz respeito à opinião pessoal do ex-ministro sobre os possíveis resultados trazidos pelos institutos federais brasileiros, os quais, segundo ele, seriam as verdadeiras “vedetes” do futuro.

As falas de Milton Ribeiro marcam questões conectadas ao contexto sociopolítico e à ideologia subjacente ao seu discurso, levantando problemáticas relacionadas a elitização do ensino, a mercantilização da educação e a perspectiva reducionista da função universitária. Por si só, a expressão “*para poucos*” inscrita na SD1 comporta uma visão elitista para o ensino superior, naturalizando a exclusão de muitos enquanto reforça hierarquias socioeconômicas. O utilitarismo da educação é evidente no discurso quando ao empregar o “*ser útil*” para demarcar a atuação universitária, subordina o valor da instituição a um proveito imediato para a sociedade. Os estímulos para a educação passam, nesse momento, a serem pensados a partir das demandas de mercado e não pela vontade de se efetivar um direito social e público.

De fato, temos acima um dizer atravessado por um saber funcionalista que julga o ensino superior apenas em termos de capacidade de gerar mão de obra. A educação, neste sentido, é reduzida a um bem de consumo com valor mercadológico que rejeita o seu papel para a cidadania e desenvolvimento integral do ser humano. Um ponto interessante na SD2 é a desvalorização das humanidades e ciências sociais. Ao comparar “*engenheiro ou advogado*” a um “*técnico de informática*”, o ex-ministro considera a vantagem imediata que um técnico poderia oferecer ao mercado, ao passo que entende que as outras profissões, investidas nas universidades, não retribuem o aporte (financeiro) que recebem no ritmo exigido pela lógica mercadológica.

A questão reflete uma política de governo com tendência a relacionar utilidade com rentabilidade. Para valorizar o técnico, afasta o acadêmico. Esse tipo de discurso apaga a importância de certas especialidades para a sociedade, a qual usufrui dos resultados de uma formação que, aparentemente, demanda mais tempo, mas expande outras áreas do conhecimento. Na mesma SD, Ribeiro aponta para questões como o desemprego estrutural e a precarização do trabalho. Quando afirma ter “*muito engenheiro ou advogado dirigindo Uber*”, faz referência ao fenômeno da subutilização da mão de obra qualificada, mas não reconhece que esse problema é multifatorial e ligado a crises econômicas que não absorvem toda a força de trabalho produzida.

À medida que atribui a falta de “*colocação devida*” somente ao descompasso entre a educação e o mercado, ignora fatores mais amplos como a concentração de riquezas, a automação do que se produz e a falta de políticas públicas que promovam a valorização e a diversificação das oportunidades de emprego. Sobre a carência de capital humano qualificado no mercado de trabalho brasileiro, o diretor-executivo do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), Rodrigo Capelato, em entrevista ao Site G1, em 23 de agosto de 2021, questionou: “Um país se faz com produção de ciência. Aqui, só 0,5% da população tem nível de doutorado. Como ser competitivo se não há cabeças especializadas produzindo tecnologia?” (Capelato apud Tenente).

O estudo divulgado em 2020 pelo Semesp, analisou o ganho salarial de 9.426 egressos do Ensino Superior no Brasil e constatou que, ao conseguirem o diploma universitário, a porcentagem salarial deles aumentava de 5,8% para 41,8%. Isso não só comprova o impacto positivo das universidades públicas brasileiras na vida financeira dos estudantes que nelas ingressam, mas garante que, embora não atuem a princípio na área em que se graduam, podem ainda concorrer a vagas de emprego que, ao exigirem uma formação superior, oportunizam um retorno financeiro melhor e condizente aos anos “despendidos” em sua capacitação através de atividades de extensão e pesquisa concedidas por essas instituições.

A posição favorável do governo Bolsonaro a uma interpretação pragmática e instrumental da educação superior, resultou no baixo reconhecimento da própria população sobre os resultados produzidos pelas universidades. A pesquisa sobre Percepção Pública de Ciência e Tecnologia no Brasil (CGEE, 2023) demonstrou que em 2019, 51% dos cidadãos consideravam a ciência brasileira atrasada. Essa alta porcentagem é produto da desinformação continuada de uma prática discursiva que

é institucional e dominante e que, ao negar a função transformadora do ensino superior no social, no cultural e no político do país, não explica que parte dos rendimentos alcançados pelo conhecimento científico beneficiam direta ou indiretamente todos os setores da sociedade, inclusive o econômico.

De fato, o custo operacional das universidades pede grandes valores e isso se deve principalmente à sua dedicação à ciência, a que exige uma complexidade muito maior na injeção de recursos humanos e de infraestrutura. A pesquisa científica é a fonte motriz das grandes universidades públicas, de modo que há razões plausíveis para os altos investimentos. Segundo Sylvio Canuto, pró-reitor de Pesquisa da Universidade de São Paulo (USP), em entrevista concedida ao Jornal da USP no dia 05 de abril de 2019, esses espaços não só oferecem um ensino de qualidade para a formação de bons profissionais, mas principalmente funcionam como “fábricas de conhecimento” que impulsionam o científico, o tecnológico e o intelectual do país.

O artigo 207 da LDB é conciso ao dispor 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” (BRASIL, 1988). A extensão universitária é uma obrigação constitucional e pressupõe a integração da universidade com a comunidade brasileira, de forma a democratizar os saberes, levando-os aos não universitários, e permitindo a troca de habilidades entre eles. A partir disso, é possível assegurar a socialização dos resultados produzidos e a devida retribuição do que foi colocado nas atividades desenvolvidas nesses lugares.

As universidades públicas do Brasil prestam uma série de serviços de atendimento à população através de hospitais, museus, orquestras, teatros e diversas atividades de extensão. O Jornal da USP publicou, em 28 de junho de 2019, os “10 mitos sobre a universidade pública no Brasil”, revelando que só a Universidade de São Paulo, por exemplo, ofertava: 4 museus e 15 coleções que recebem quase meio milhão de visitantes por ano; 5 hospitais públicos, entre eles, o Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina que em 2018 realizou quase 1,5 milhão de atendimentos e 50 mil cirurgias; centenas de cursos gratuitos; e 5 mil vagas para pessoas com mais de 60 anos estudarem gratuitamente.

As declarações contidas nas SD1 e SD2 trazem implicações para a formulação de políticas públicas para a educação, porque quando incita a ideia de que o ensino técnico deve se sobrepor ao superior, desvia a atenção de recursos para as

universidades e, conseqüentemente, para as atividades de pesquisa e extensão. Neste cenário, há a chance de cortes orçamentários em áreas consideradas “não produtivas”, atendendo a criação de vagas em cursos técnicos ao invés de se injetar capital na ampliação do acesso ao ensino superior. A universidade “*para poucos*”, defendida por Ribeiro, aprofunda divisões de classe ao dar lugar apenas a elite enquanto direciona a classe popular para a formação técnica.

No que tange a política de cotas em instituições do Ensino Superior, podemos analisar mais trechos da entrevista concedida pelo ex-Ministro da Educação, Milton Ribeiro, à TV Brasil (Programa Sem Censura) em 09 de agosto de 2021 e publicada pelo site G1 no dia seguinte: SD3: “*Pelo menos nas federais, 50% das vagas são direcionadas para cotas. Mas os outros 50% são de alunos **preparados**, que não trabalham durante o dia e podem fazer cursinho. Considero justo, porque são os **pais dos ‘filhinhos de papai’** que pagam impostos e sustentam a universidade pública. Não podem ser penalizados*” (Ribeiro apud Tenente, 2021).

A princípio, o texto da SD3 delinea bem a tentativa de Ribeiro em dicotomizar cotistas e não cotistas como “não preparados” e “preparados” para chegarem à universidade. Essa fala sugere que o intelectual, o tempo e o financeiro são aspectos que justificam alunos que “*não trabalham durante o dia*”, “*podem fazer cursinho*” e cujos pais “*sustentam a universidade pública*” mereçam o acesso ao ensino superior. Se estabelece nesse dizer uma penalização dos não cotistas que rejeita a finalidade do sistema de cotas no Brasil, que não é retirar vagas, mas corrigir sua distribuição, propondo que todos tenham chances mais justas de competir pela educação.

O enunciado se contrapõe com a realidade do Estado Fiscal brasileiro, cuja principal fonte de receita é a tributária. De acordo com a matéria elaborada por Egon Bockmann na Gazeta do Povo em 22 de fevereiro de 2019, os cálculos realizados pelo Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação (IBPT) no ano de 2014, demonstraram que, aqueles que recebiam até 3 salários-mínimos, arcavam com 53% da arrecadação tributária nacional. Ou seja, a parcela mais pobre é a que proporcionalmente contribui mais, visto que recolhe impostos e contribuições. Enquanto os mais abastados, os ditos “*pais dos ‘filhinhos de papai’*”, por possuírem rendimentos mais elevados, conseguem maior proteção, o que, proporcionalmente, os farão arcar com a menor carga tributária.

A perspectiva de que *“ricos pagam impostos e são responsáveis pelo desenvolvimento do país”* se apoia na equivocidade de que os impostos devem se voltar apenas ao benefício dos que *“mais”* contribuem. Em que pese o sistema tributário brasileiro ser regressivo, são os impostos pagos por toda a sociedade que sustentam o sistema público do país. Vale frisar também que o Estado, em tese, deve atuar combatendo as desigualdades e não as reforçando. As universidades não existem para beneficiar quem tem mais condições financeiras. A educação superior pública é um direito constitucional e deve servir aos cidadãos, inclusive os que enfrentam maior vulnerabilidade econômica e social.

Essa SD, assim como as anteriores, se funda a partir de um pré-construído, que, relacionado à memória discursiva, é resgatado para (re)significar. É resgatado, porque as condições de produção do discurso enlaçam o sujeito num jogo de formações imaginárias sobre a sua posição e a posição do outro, o envolvendo em contradições e ambiguidades que se revelam através dos esquecimentos. Pêcheux (1997) aborda dois aspectos centrais que caracterizam a relação entre sujeito e discurso: a ilusão de ser a fonte de onde nascem os sentidos e a impressão de que a realidade, refletida em seu dizer, é clara e objetiva.

Ou seja, o sujeito que enuncia acredita ser o autor original do que se diz, sem perceber que, na verdade, sofre interpelação ideológica e é chamado a se identificar com determinado saber, com certa formação discursiva. E, mais, não se dá conta de que, no processo de enunciação, seleciona e afasta inconscientemente outros dizeres. Como não há nada que não tenha sido dito antes, desse dinamismo dá-se a tripla oportunidade para o sujeito: repetir, reformular ou excluir parte dos enunciados que se deslocam entre as brechas da malha discursiva no decorrer do tempo.

As relações de linguagem são *“relações de sujeito e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados”* (ORLANDI, 2009, p.21), de modo que, condicionadas ao tempo e ao lugar, permitem que as interpretações não se deem da mesma forma em cenários distintos. As margens do dizer, embora dinamizem o processo de produção de sentidos, não garantem a sua transparência. Ainda que possa escapar a intencionalidade, não existe o completo controle sobre o que se diz, pois quem enuncia o faz sobre a ilusão de domínio sobre o que é dito.

Ao sustentar o papel da linguagem na conexão do real com o imaginário, Pêcheux (2012) reforça a importância simbólica na própria construção do sujeito e de suas práticas sociais. E afirma: *“[...] toda língua está necessariamente em relação com*

o “não está”, o “não está mais”, o “ainda não está” e o “nunca estará” [...]” (p.08). Isto é, os sentidos variam porque os desenhos da constituição da memória e do imaginário são únicos. E, embora um evento possa ser o mesmo, sua interpretação no universo de formações discursivas jamais será.

Milton Ribeiro ocupa uma posição-sujeito de um lugar de enunciação que molda seus dizeres a partir de uma FD dominante. Antes que enuncie, os valores da instituição, por sua força, o atravessam e falam primeiro (Grigoletto; Jaeger, 2013). Ainda assim, é preciso considerarmos que, quando fala de uma posição de autoridade, os efeitos de sentido dos seus discursos se agigantam sobre os demais domínios de saber. As declarações do ex-ministro, retomam uma FD alinhada a uma ideologia neoliberal que coloca o mercado como o principal regulador das relações sociais, fazendo da competitividade a lógica central. A FD que a política de governo bolsonarista se identifica comporta a definição que escolhemos para o neoliberalismo

O neoliberalismo se caracteriza pela ideologia de que o mercado é o centro da vida social e política, relegando o Estado ao papel de mero gestor das condições para que o mercado funcione, principalmente por meio de políticas de ajuste fiscal, desregulamentações e privatizações. Nesse sentido, **o neoliberalismo é a negação da cidadania**, pois transforma direitos sociais em mercadorias (Chauí, 1999, p. 44, grifo nosso).

Os modos de dizer democracia social real nessas SD importam a negação de princípios inerentes a ela, como o direito à cidadania. Os enunciados discursivos de Milton Ribeiro assimilam saberes que contradizem terminantemente o dever e a responsabilidade constitucional de se assegurar a educação em todos os seus níveis e especificidades, tornando o pensar a democracia nas práticas voltadas ao ensino superior, neste período, quase impossível. O desenvolvimento da capacidade participativa e política de cada indivíduo como ser transformador do meio em que vive, depende da total democratização do seu acesso. E, aqui, nesta seção, isso não se materializa.

### 3.3 DO PROJETO DE CONTRARREFORMA UNIVERSITÁRIA: FUTURE-SE

Aqui, somos chamados a interpretar os trechos dos artigos 1º, 2º e 5º do Projeto de Lei (PL) nº 3.076 proposto em 02 de junho de 2020 pelo Poder Executivo

durante o mandato presidencial de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). O Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores (Future-se) foi selecionado como ato legal representativo desta política de governo e, é a partir dele, que também serão feitas as análises para investigarmos os efeitos de sentido para a democracia nos dizeres, ações e não ações voltadas ao Ensino Superior no governo Bolsonaro (2019 – 2022).

O trabalho do(a) analista do discurso pressupõe que as sequências discursivas (SD) sejam remetidas às condições de produção, de atualização e de leitura. Bem assim, aqui o faremos. Cabe dizer que não estamos necessariamente buscando a origem dos enunciados, mas a lembrança de seus processos de (não) atualização no período em que foram estabelecidos. Para nós, não se trata de buscar o texto verdadeiro na produção dos sentidos, mas o *real* do processo de significação. Deste modo, levando em conta que os aparelhos ideológicos do Estado são aparelhos de uma ideologia dominante, a Análise do Discurso aparece para nos desacomodar e confortar, não incidindo aqui

[...] em uma leitura horizontal, ou seja, em extensão, tentando observar o que o texto diz do início ao fim, mas, realiza-se uma apreciação em profundidade, que é possibilitada pela descrição-interpretação em que se examina, por exemplo, posições-sujeito assumidas, imagens e lugares estabelecidos a partir de regularidades discursivas demonstradas nas materialidades (Silva; Araújo, 2017, p.20).

No processo de organização das sequências discursivas (SD), fomos guiados pela tentativa de observar as trajetórias dos sentidos de democracia que se constroem (ou não) no bojo dessa política de governo. Importante frisar que o PL em tela se inscreve em uma concepção mais ampla de sociedade, cujo aspecto reacionário vai além do campo discursivo, mas nele toma forma de uma contínua ameaça as garantias democráticas. Teremos aqui um fortalecimento ou uma perda do sentido democrático? Como critério de orientação ao(a) leitor(a), trechos dos enunciados legais (artigos e seus respectivos incisos) foram destacados, recebendo o enfoque necessário à inspeção. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 4: Artigos do Projeto de Lei nº 3.076/2020 (Future-se)

ARTIGOS	SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS (SD)
1º	<p><b>SD1:</b> Art. 1º Fica instituído o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se, com os seguintes objetivos: I Incentivar <b>fontes privadas adicionais de financiamento</b> para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais; II Promover e incentivar o <b>desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação</b>; III Fomentar a <b>cultura empreendedora</b> em projetos e programas destinados ao ensino superior;</p>
2º	<p><b>SD2:</b> Art. 2º As medidas previstas nesta Lei deverão ser orientadas pelos princípios da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da publicidade, da economicidade e da eficiência e pelos seguintes preceitos: I Observância à <b>autonomia universitária</b>, prevista no art. 207 da Constituição. [...]</p>
5º	<p><b>SD3:</b> Art. 5º A participação no Programa Future-se fica <b>condicionada à celebração de contrato de resultado</b>, firmado entre a universidade ou o instituto federal e a União, por intermédio do Ministério da Educação.</p>

Fonte: Elaboração da Autora com base nos artigos do PL nº 3.076/2020 (Future-se)

As proposições do Programa Future-se circularam por um bom tempo pelo imaginário do Congresso Nacional Brasileiro. Essa iniciativa política desencadeou uma série de debates e especulações na esfera acadêmica sobre qual seria a sua *real* finalidade. Esse projeto de contrarreforma universitária, em seu artigo 4º, se estruturou sobre os pilares da “pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; empreendedorismo; e internacionalização” (MEC, 2019), os quais nos remetem, à princípio, a uma ideia modernizadora para o sistema educacional.

Haja vista o incentivo à “SD1: Art. 1º [...] I - [...] **fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais**”, temos que, embora defendesse o custeio da educação, o Future-se

apreciava (e muito) a ideia de acrescentar meios privativos às universidades públicas brasileiras. O risco trazido com essa intervenção privada dentro das instituições era de fato preocupante, pois alimenta tanto o controle privado dentro de um meio público como a transformação mercadológica da educação. A produção acadêmica, neste caso, estaria à mercê de grupos que conduzem seus interesses com vistas à expectativa do lucro, cerceando a pluralidade criativa de projetos e programas voltados ao povo.

As boas-vindas aos insumos privados expõem um caminho de subordinação da pesquisa, atingindo enfaticamente a autonomia das universidades. A forma mais contundente de limitar a autonomia universitária é entender a educação como “produto” e não como um “bem público”. A finalidade de privatização, trazida pelos dispositivos legais do projeto, não afetaria apenas os meios, mas também os fins, principalmente no que vem a tanger a promoção e o incentivo ao “SD1: Art. 1º [...] II - [...] **desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação**”. Surgem daí questionamentos sobre até que ponto essa produção e desenvolvimento do conhecimento são de fato legítimas e como elas se voltam às necessidades do ambiente a qual a universidade está inserida.

Ao pretender fomentar “SD 1: Art. 1º [...] III – [...] a **cultura empreendedora em projetos e programas destinados ao ensino superior**”, nos deparamos com novas questões acerca de quais referenciais ela parte e de que maneira seria recebida pelos estudantes e pela própria sociedade brasileira, visto que as condições basilares existentes no Brasil não são suficientes para democratizar totalmente o acesso a uma educação de qualidade. Ao por um ideal de “liberdade cultural empreendedora” na produção e atuação científica das universidades, percebe-se nessa SD um discurso que “oculta, faz desaparecer e maquia a existência de uma relação que envolve exploração econômica, dominação política e exclusão cultural” (GOMES, 2019, p.97).

A tentativa de mercantilização do ensino se escancara ainda mais quando o secretário de Educação Superior do MEC da época, Arnaldo Barbosa de Lima Júnior, em meio a uma apresentação pública do programa, afirmou a intenção de que “[...] a educação brasileira fosse um produto tipo exportação” (ADUSP, 2019). Neste caso, conduzido por fins lucrativos, o patrimônio do saber, elaborado nas universidades, transferiria seu foco de retribuição e socialização de seus resultados para o acompanhamento de uma lógica neoliberal, a qual atende somente àqueles que podem concorrer em pé de (des)igualdade. Pois, segundo Marilena Chauí (2014), “[...]”

o neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado” (p.88).

A curto e a longo prazo, a captação de recursos não públicos é pouco vantajosa para as instituições do país, dado que o conhecimento gerado por elas passa a ser de domínio de empresas financiadoras. Além disso, a flexibilização na contratação dessas empresas as beneficia consideravelmente porque deixam para as universidades apenas “ganhos secundários”, com impacto mínimo em seu orçamento final. Em entrevista concedida ao site NEXO, publicada em 17 de julho de 2019, a coordenadora do programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (Universidade Federal do Pará) e pesquisadora do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), Vera Jacob, reforçou a sua experiência com a intervenção privada, pontuando:

Nos projetos que investiguei na minha tese de doutorado, num dos contratos que analisei de parceria público-privada, a empresa não cedia nada de patente para a universidade. O que eu consegui identificar de retorno? O laboratório teve os equipamentos modernizados, alguns estudantes conseguiram bolsas, mas a empresa se beneficiou muito mais, porque não tinha nenhuma responsabilidade com contratação de pessoal, que é a parte mais cara da pesquisa. A estrutura é da universidade, a energia elétrica é paga pela universidade. Efetivamente, isso não tem impacto. O impacto no orçamento da universidade é quase zero (NEXO, 2019).

O texto constitucional brasileiro traz às universidades do país a deliberação de se produzir conhecimento e de não serem dependentes diretas de meios influentes como o governo, o mercado e a religião (Gomes, 2019). Para além do sentido de emancipação do saber, essa atribuição permite identificarmos o seu caráter político-social e a se pensar sobre as responsabilidades adquiridas quanto à gestão das atividades desenvolvidas em seus centros acadêmicos. O respeito e a “SD 2: Art. 2º [...] I - **observância à autonomia universitária** [...]”, a que os enunciados legais do Future-se se propuseram a executar, não se aproximam do princípio da autonomia universitária, já que a discutida “aliança” entre o público e o privado significa

1) **eliminar** o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, **substituindo-os por ‘contratos flexíveis’**, isto é, temporários e precários [...] 2) **simplificar** projeto de compras (as licitações) e as prestações de contas para proteção das chamadas ‘outras fontes de financiamento’, sobretudo, **para que se proteja**

**aquilo que não se pretende ver controlado ou mesmo exposto [...]**  
 3) **adaptar** currículos de graduação e pós-graduação às necessidades das diferentes regiões do país (ou seja, as demandas empresariais locais) [...] 4) **separar** a docência da pesquisa para que desta forma facilite-se o deslocamento desta última para centros autônomos, nomeadamente **voltados ao atendimento das demandas dos mercados e de financiadores que melhores pagarem** por determinada pesquisa (Gomes, 2019, p.94-95, grifo nosso).

As colocações demonstradas acima não compactuam com o artigo 207 da CF/1988, *vide*: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). A condição trazida na “SD 3: Art. 5º A participação no Programa Future-se fica **condicionada à celebração de contrato de resultado [...]**”, se contrapõe ao princípio da autonomia universitária previsto pelo artigo 2º, inciso I do próprio programa. Aqui se revela um jogo de “estica e puxa”, de “conceder e limitar” a independência. E, expõe que no caráter modernizador assumido pelos eixos do projeto, há o interesse de controlar as instituições de ensino e condicioná-las a resultados não democráticos.

De uma só vez, o Future-se significa o repasse do que resta dos fundos públicos das instituições federais para a iniciativa privada, a transferência do patrimônio físico dessas universidades ao mercado financeiro e a eliminação de qualquer oportunidade de produzir um conhecimento que não fosse atrelado aos interesses diretos do capital. Suas implicações legais, ao mesmo tempo em que impactam o pensamento crítico, as minorias, a pesquisa nas e sobre as comunidades periféricas, aparecem para reafirmar o seu compromisso com as metas fiscais, ou seja, com a transferência de recursos para o grande capital através do sistema da dívida pública (Miranda, 2019).

As SD desta seção, se intercalam sobre dizer a verdade para dizer a mentira (Grigoletto; Jaeger, 2013). Os dizeres do Future-se trazem consigo o não dito, mas indica o tempo inteiro uma oposição com o que está sendo proposto. O que não é dito parte de um silêncio constitutivo, onde há a correlação de narrativas que esbarram na relação entre o Estado brasileiro e a memória sobre uma outra realidade. Embora este Programa tenha sido desenvolvido pelo Poder Executivo e sob bases democráticas, ele se encontra atravessado por saberes que produzem efeitos de sentido adversos a uma democracia social real e exibem a fluidez entre as fronteiras de seu dizer.

Não diferente do que se teria com o Programa, o regime ditatorial ao que o país ficou sujeito por 21 anos (1964 - 1985), também se valeu da ampliação de incentivos à iniciativa privada e da promoção de uma Educação Superior voltada a formação de mão de obra técnica e “não de desenvolvimento de consciências e, evidentemente, muito menos de pensamento crítico” (Gomes, 2019, p.95). Os pontos semelhantes entre esses cenários nos apontam as bases que sustentaram o governo brasileiro no período em que Bolsonaro esteve à frente da presidência, principalmente ao permitir que facetas autoritárias se reproduzissem nos discursos legais, mesmo após o estabelecimento do Estado Democrático de Direito no Brasil.

Nas palavras de Marilena Chauí (2005), o povo brasileiro esteve à mercê de algumas contrariedades à democracia social real, tal qual:

[...] aquela decorrente da estrutura autoritária da sociedade brasileira, que bloqueia a participação e a criação de direitos, e aquela decorrente das novas ideologias que reforçam a despolitização provocada, de um lado, pela fragmentação e dispersão das classes populares (sob os efeitos da economia neoliberal sobre a divisão e organização sociais do trabalho) e, de outro, pelo encolhimento do espaço público e alargamento do espaço privado pela ação das ideologias contemporâneas, que reformam a ação privatizadora do Estado neoliberal (Chauí, 2005, p.29).

O encarceramento das possibilidades de interpretação dos sujeitos estabelece um posicionamento frágil diante das inúmeras formas de significar. A simples aceitação ao que nos é colocado, nos expõe ao poder que achamos merecer. As interpretações são inúmeras, porém, ainda que não se alcance as reais intenções das práticas políticas de quem nos governa, conhecer as trajetórias de sentidos de democracia nos discursos, permite que um mero expectador se desloque e se posicione a favor da transformação do lugar social em que vive. Sobre criticar interpretações, Souza (2019) contribui para a visão para além da discursiva, quando ressalta

É por conta disso que a crítica às ideias dominantes é tão importante. Combatê-las é iniciar um processo de aprendizado para nos libertarmos da situação de imbecilidade e idiotia à qual fomos, todos nós, levados pela estratégia de legitimação do poder real no Brasil [...] por conta disso, temos que examinar de que modo a interpretação dominante do país ajudou e pavimentou o trabalho sujo de distorção sistemática da realidade realizado pela mídia (Souza, 2019, p.14).

As criações legais desse período demonstram a conveniência de preservar os interesses de poucos, em detrimento da implementação de uma política de Ensino Superior que valorize a soberania popular. O que se têm nessa política representativa de governo não é efetivamente uma solução para crise, mas uma busca desesperada pela manutenção de uma classe que atropela tudo o que vê pelo caminho. A acomodação de obstáculos para a liberdade de expressão e para a autodeterminação dos sujeitos reforça a hipótese de apagamento da noção de democracia social real a que defendemos neste trabalho. Aliados a despolitização causada pelo neoliberalismo, esses impedimentos passaram a acentuar

[...] as condições materiais de existência e, portanto, aquilo que é a marca da sociedade brasileira: a desigualdade econômica e social, a exclusão política e cultural e a violência como forma natural das relações econômicas e sociais. Essa desigualdade se exprime na polarização da sociedade entre o privilégio e a carência, polarização que tende a transformar-se em abismo sob os efeitos da economia e da política neoliberais, bloqueando a passagem à esfera universal dos direitos pela mediação da generalidade dos interesses. (Chauí, 2005, p.27)

Os modos de dizer democracia no Future-se aparentam ser democráticos, mas não se alinham ao tipo de regime político no qual Marilena Chauí, diz ser “[...] realmente aberto às mudanças temporais, uma vez que faz surgir o novo como parte de sua existência e, conseqüentemente, a temporalidade é constitutiva de seu modo de ser” (Chauí, 2005, p. 25). Pelo contrário, mostram facetas de uma ideologia de governo opressora que reproduz o velho em detrimento do novo. O uso da legitimidade para lançar práticas que espelham medidas arbitrárias e que ferem os princípios de uma democracia institucionalizada como a brasileira, mantém a dúvida desconfortável sobre que tipo de sistema político estávamos lidando.

Para a AD, a linguagem é sempre opaca e não um defeito do modo de construção. Por ser opaca, permite que a língua-linguagem traga a possibilidade de leituras outras para o discurso, que precisa ser, sempre, lido a partir de suas condições de produção e das condições de produção de sua leitura. Essas circunstâncias, colocam em jogo os lugares sociais e o trabalho com a memória. Neste sentido, não se trata de ver o que está por trás de certos atos, mas ler, na tessitura mesma do texto

do Future-se, um projeto de sociedade que coloca a educação a serviço do mercado, do lucro e do poder (de Nardi, 2024).<sup>3</sup>

As SD aqui discutidas, exibem a opacidade a que esses enunciados legais foram construídos e mantidos, oportunizando múltiplas possibilidades de leitura sobre o que se apresenta nesses discursos. A interpretação dos objetos se deu no bojo das políticas de governo, nos silêncios, na não ação, nas falas que não abordam o principal, mas nas ditas “verdades” que desviam o foco para criar falsas oposições que incentivam a crença de que o Ensino Superior se opõe a uma formação útil à empregabilidade. É com a associação de apologias à ditadura e o clamor pela ideia neoliberal, presente neste *corpus*, que as universidades se viram ameaçadas a vender a sua autonomia e substituir o seu papel social para atender como organizações com fins lucrativos.

---

<sup>3</sup> DE NARDI, Fabiele. Comentário feito durante o curso *Discurso e Argumentação*, ministrado por Eni Pulcinelli Orlandi, Escolas de Abralín, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2024.

## CONSIDERAÇÕES

Enfim, os resultados! Nas (entre)linhas deste estudo procuramos investigar os efeitos de sentido para a democracia nos dizeres, ações e não ações voltadas ao Ensino Superior no governo Bolsonaro (2019 - 2022). A começar, costuramos a noção de democracia social real ao nosso trabalho, de modo a nos fornecer um parâmetro para a análise das práticas políticas durante esse período. Esse conceito se colocou como algo para além do regime eleitoral e definiu a democracia como uma configuração das relações da sociedade e de suas instituições, defendendo, de pronto, a soberania popular nas atividades públicas. A democracia social real se estabelece nas lutas populares por sua ampliação que se dá pela efetivação de direitos como os de igualdade, liberdade e participação popular.

Em oposição a isso, temos o Decreto nº 9.759/2019, editado pelo ex-presidente Bolsonaro, que excluiu os conselhos da administração pública federal direta e indireta. Esse ato legal foi um aviso para o que logo mais aconteceria: a abolição integral da PNPS editada no governo Dilma. Esse ato legal demonstrou o retrocesso democrático a que a população brasileira estava sujeita, indo de encontro a uma democracia que se alicerça na pluralidade de vozes e no confronto de ideias. Por si só, essa ação evidenciou o início do impacto negativo dessa política de governo na construção dos sentidos de democracia, especialmente quando a pensamos no contexto do ensino superior brasileiro.

O conceito de patologia da representação coube como uma luva para esse contexto, porque revelou as falhas da democracia representativa à época do governo anterior, que excluiu vozes dissidentes ao desconectar cidadãos de seus representantes. Esse distanciamento foi ressaltado na pesquisa DataSenado de 2023, na qual apontou a insatisfação percentual de 49% da população com a democracia no Brasil durante o mandato do ex-presidente Bolsonaro. A retórica autoritária e a deslegitimação de minorias nesse período, estiveram presentes nesses resultados, evidenciando que a fragilidade do sistema democrático representativo e participativo no país esteve na legitimidade.

A partir disso, admitimos que a noção de democracia, quando remetida às suas condições de produção, passa por processos de deslegitimação, silenciamento e dessignificação. No período que sucedeu o governo de Bolsonaro, muitos desses processos não buscaram ressignificá-la, mas apagá-la, esvaziá-la de significação.

Com a posse do poder de denominar, a gestão bolsonarista consolidou práticas antidemocráticas através de uma ideologia reacionária que limitou os espaços de participação popular, aprofundando desigualdades já existentes em uma sociedade capitalista como a brasileira. A crise da democracia no Brasil refletida nessas ações, facilitou que valores democráticos fossem desconstruídos e rapidamente assimilados pelo povo, principalmente quando vistos na educação.

A educação que nos propomos discutir foi e é resultado de anos de mercantilização e domínio do privado sobre o público, marcada pela forte interferência do movimento de internacionalização que a fez bem e serviço comercial. Essas características foram elevadas a outro patamar no governo Bolsonaro. A educação foi usada para desviar a atenção de medidas antidemocráticas, vindas de declarações oficiais de representantes do governo e atos legais como o PL nº 3.076/2020 (Future-se), que focaram em encolher tudo o que era relacionado à multiplicação de saberes e ao desenvolvimento de habilidades racionais úteis às tomadas de decisão. Foi na forma de conceber a importância de suas funções para o povo que nos colocamos a pensar a democracia nas memórias sobre a educação e o ensino superior no Brasil.

No recorte sociopolítico brasileiro (2019 - 2022), se destacou o uso da violência simbólica para legitimar uma agenda de governo autoritária que, operando pela legalidade a partir de sujeitos investidos em cargos públicos, legitimou mecanismos repressivos na sociedade sob o pretexto do bem coletivo. A ideologia do ódio implicou na polarização política, intensificada pelo pânico moral, que fomentou divisões sociais e silenciou vozes marginalizadas (pretos, indígenas, mulheres, pessoas LGBTQIAP+, etc). Em meio ao caos, aparelhos ideológicos do Estado, como a educação, foram usados para reforçar uma formação elitista que desconsidera a construção de uma sociedade de saberes plurais.

A instabilidade administrativa em gerenciar questões pertinentes à educação superior, sinalizou uma política de governo calcada em ideais centralizadores. Os resultados dessa prática se traduziram, dentre tantas outras coisas: em cortes na concessão de bolsas de pesquisa; estudos para descentralizar investimentos em faculdades de filosofia e sociologia; tentativas de acabar com o estímulo às ações afirmativas em cursos de mestrado e doutorado (Portaria nº 545/2020); e comissão para avaliar presença de “ideologia” nas questões do ENEM. A Lei Orçamentária de 2020, proposta pelo governo Bolsonaro, que reduzia R\$4,1 bilhões de reais nas despesas discricionárias do MEC, reunia os seguintes prejudicados: ENEM, PROUNI,

FIES, CAPES. Ou seja, os principais projetos e programas consolidados nas gestões anteriores que atuam em função de diminuir os obstáculos para o acesso e a permanência no ensino superior.

O quadro político desse governo atropelou o princípio da autonomia universitária com ações legais como a Medida Provisória nº 979/2020, na qual autorizava a nomeação de reitores e vice-reitores das universidades federais sem a prévia consulta da comunidade acadêmica. Essa medida comprometeu a representatividade de estudantes, professores e técnicos administrativos nas decisões institucionais e trouxe o distanciamento da universidade com a comunidade, a quem ela devia seus resultados. A lógica mercantil também se manifestou na apresentação do Future-se como uma política representativa neoliberal que mostrou o desinteresse intangível do governo bolsonarista pela democratização da educação superior.

A conjuntura ministerial durante o mandato bolsonarista foi marcada por dizeres polêmicos que zombavam da importância do pensar o ensino público para o país e do próprio papel do MEC. Os ex-ministros da educação Ricardo Vélez, Abraham Weintraub, Carlos Alberto Decotelli e Milton Ribeiro, importaram declarações que nada estavam relacionadas aos seus deveres ou ao sentido democrático de suas funções. As SD que foram organizadas para essa análise, expressaram a profunda oposição à pluralidade social, política, étnica, cultural, sexual e de gênero, essenciais aos espaços de discussão. Todas essas questões levantadas desses representantes, foram instituídas como alvos centrais da ideologia do ódio, a qual normalizou a vigilância, a censura e a punição dos sujeitos.

Ao desprezarem as liberdades civis, os direitos humanos e as garantias fundamentais designadas pelo Estado Democrático de Direito, consagrado pela CF/1988, os dizeres, as ações e não ações no governo Bolsonaro afetaram o olhar sobre a valorização do sistema educacional e, aos poucos, subverteram os sentidos de democracia social real. Em se tratando de ensino superior, as falas do ex-ministro Milton Ribeiro, indicaram um plano político de governo que previa a elitização do ensino, a mercantilização da educação e a perspectiva reducionista da função universitária. As SD1 e 2 apontaram para a desvalorização da formação superior em favor da formação técnica, marcando bem a cerne deste governo que se voltava apenas à capacidade para gerar mão de obra “útil”.

Nesse momento, a universidade apareceu como algo para poucos. Bem assim, foi marcada nos discursos do ex-ministro. O neoliberalismo que se apresentou nessas formações discursivas, subordinou a educação à demanda econômicas imediatas, desconsiderando seu papel retributivo e gradual para a sociedade. A desinformação contida nas declarações de um sujeito que fala de um lugar institucional e que nega que parte dos rendimentos alcançados pelo conhecimento científico beneficia, direta e indiretamente, todos os setores da sociedade, se refletiu nos 51% dos cidadãos brasileiros que disseram considerar a ciência no Brasil atrasada, conforme a pesquisa do CGEE.

Na SD3, Ribeiro se apoia no equívoco ao dizer que ricos sustentam a universidade pública e, por isso, merecem estar entre as vagas de acesso. Essa passagem demonstrou não só a não compreensão sobre o sistema de cotas no Brasil, mas a rejeição a ele. O enunciado também se contrapôs à realidade do Estado Fiscal brasileiro, cuja principal fonte é a tributária e seu sistema regressivo. Ou seja, ricos e pobres pagam, proporcionalmente, ao que arrecadam. Logo, são os impostos pagos por toda a sociedade que sustentam as universidades públicas do país. O ES não existe para beneficiar quem tem o maior aporte financeiro, deve servir, portanto, a todos os cidadãos, inclusive os que se apresentam em vulnerabilidade.

Os modos de dizer democracia nos enunciados de Milton Ribeiro guardaram de forma contundente a negação da cidadania, princípio fundamental à sua existência. Ao assimilar saberes que se opõem às garantias do acesso democrático à educação, o governo Bolsonaro, revestido de sua violência discursiva, tornou o pensar a democracia, neste período, praticamente impossível de acontecer. Houve aqui, o enfraquecimento visível de direitos sociais e políticos. As ações e as narrativas que compreenderam todo o retrato sociopolítico brasileiro durante essa fase foram encorpadas pelo ato legal representativo da política de governo bolsonarista, o PL nº 3.076/2020.

O Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores (Future-se), projeto de contrarreforma universitária, ao se estruturar sobre os pilares da pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação, empreendedorismo e internacionalização, prometeu “modernizar” o sistema educacional. Mas Suas proposições legais (arts. 1º, 2º e 5º), dispostas em SD, demonstraram que, de forma simultânea, esse projeto pretendia: entregar parte dos recursos das instituições federais para a iniciativa privada; ceder o patrimônio físico das universidades ao

mercado financeiro; e atrelar totalmente a produção de conhecimento aos interesses do capital. Embora não tenha sido aprovado, tramitou por um bom tempo no Congresso Nacional Brasileiro e no imaginário popular.

As implicações de seus artigos demonstraram o porquê desse programa ter sido apresentado (e escolhido por nós) como ato representativo da política de governo bolsonarista. Ele comporta tudo o que a gestão de Bolsonaro desejava: afastar as vozes dissidentes; limitar as atividades de pesquisa nas comunidades; inibir a formação e o desenvolvimento dos cidadãos; e reafirmar o encolhimento do espaço público e o alargamento do espaço privado. Os dizeres do Future-se produzem efeitos de sentido adversos à democracia social real e exibem a fluidez entre as fronteiras de seu dizer. Os eixos de promoção deste PL revelaram seu interesse pela mão de obra técnica e não científica, resgatando memórias sobre um Brasil não democrático de 1960 que também valoriza isso.

Os modos de dizer democracia no Future-se aparentam ser democráticos, mas são mais do mesmo: mostram facetas de uma ideologia opressora que reproduz o velho em detrimento do novo. Ao longo do mandato de Jair Messias Bolsonaro, a utilização da legitimidade e da legalidade para lançar propostas que espelhavam medidas arbitrárias e que feriam os princípios de uma democracia institucionalizada, como a brasileira, mantiveram a dúvida desconfortável sobre que tipo de sistema político estávamos lidando. Os efeitos de sentidos para a democracia nos dizeres, ações e não ações voltadas ao Ensino Superior no governo Bolsonaro (2019 - 2022), repercutem até hoje, na opacidade dos discursos, nos silêncios e nas ditas “verdades” que nunca abordam o principal.

Essa pesquisa não chega perto de esgotar, linha por linha, todos os ataques que o sistema democrático brasileiro sofreu. Mas nosso propósito foi e é se fazer compreender que não há dominação sem resistência. É preciso “ousar se revoltar”. A ilusão sobre o controle é essencial ao processo discursivo. Porém, a ideologia não pode ser vendida como uma massa inquebrável que absorve os sujeitos, pois, apesar de forte, deixa espaços para ruptura e deslocamentos. O sujeito que não se identifica com determinado dizer não é um sujeito livre da interpelação ideológica, mas um sujeito que pode questionar e se mover sobre as evidências. Nenhuma prática discursiva, ainda que dominante e pressuponha a repetição, está a salvo do rompimento, da transformação e da responsabilidade.

Isso se aplica, portanto, às práticas enunciativas do Estado que nos governa. Embora os aparelhos ideológicos do Estado assumam ser figuras de controle popular e institucional, bem como estabeleça um domínio de saber sobre eles, ainda assim é chamado à responsabilidade. É aqui que aparecem os efeitos de sentido do discurso. Considerando o Estado como um sujeito no e do discurso, não se deve ignorar sua responsabilidade social sobre o que enuncia, mesmo que o faça na ideia de ser a origem do seu dizer. É no espiral de vazios deixados pelo movimento de reprodução que se abre a oportunidade para confrontar.

## REFERÊNCIAS

ADUSP. Associação dos docentes da Universidade de São Paulo. Para o MEC, **“Future- se” vai transformar a educação brasileira em “produto de exportação”**. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/index.php/defesauniv/3380-para-o-mecfuture-se-vai-transformar-a-educacao-brasileira-em-produto-de-exportacao>. Acesso em: 18 out. 2021.

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

ARENDT, Hannah. **Crises da República**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramentos, 1976, p. 268.

BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO / BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington: Banco Mundial, 1995.

BAUDRILLARD, Jean. **A Transparência do Mal: Ensaios sobre os fantasmas da modernidade**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

BBC NEWS BRASIL. **Brasil acima de tudo. Deus acima de todos. Governo Bolsonaro: MEC pede que escolas toquem hino e leiam carta com slogan de Bolsonaro; advogados criticam** - BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365603>. Acesso em: 29 out. 2024.

BBC NEWS BRASIL. **Decotelli diz a interlocutores que caiu por mistura de 'racismo e antibolsonarismo'**. BBC Brasil em Londres, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53312912>. Acesso: 28 out. 2024.

BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. São Paulo/Porto Alegre: Difel/Ed. da Universidade, 1976, 354 p.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. 1993. **Dicionário de política**. Brasília: UNB, 2 v., 1322 p.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOCKMANN, Egon. **As universidades públicas não são gratuitas**. **Gazeta do Povo**, 22 fev. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/justica/colunistas/egon-bockmann-moreira/as-universidades-publicas-nao-sao-gratuitas-6r7w43um7dmbpczespze7x0ix/>. Acesso em: 20 out. 2021.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 4. ed. São Paulo: Malheiros, 1993.

BONAVIDES, Paulo. **Teoria do Estado**. Malheiros Editores. São Paulo, p.301-349; p.493- 510, julho de 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 3. ed., 1992.

BRASIL. **Ato Adicional n. 16, de 12 de agosto de 1834**. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1834. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim16.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm). Acesso em: 11 set. 2024.

BRASIL. **Caixa Econômica Federal**. Disponível em: <http://www.caixa.gov.br/cultura/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição de 1824**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 11/09/2024.

BRASIL. **Constituição de 1891**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm). Acesso em: 11/09/2024.

BRASIL. **Constituição de 1934**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 11/09/2024.

BRASIL. **Constituição de 1937**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em: 11/09/2024.

BRASIL. **Constituição de 1946**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm). Acesso em: 11/09/2024.

BRASIL. **Constituição de 1961**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 11/09/2024.

BRASIL. **Constituição de 1967**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 11/09/2024.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03/09/2024.

BRASIL. Controladoria-Geral da União – CGU. **Controle social: Orientações aos cidadãos para participação na gestão pública e exercício do controle social**. 3. ed. Brasília, 2012.

BRASIL. **Decreto-lei n. 2.208/1997, de 17 de abril de 1997.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 16/09/2024.

BRASIL. **Decreto-lei n. 2.494/1997, de 10 de fevereiro de 1998.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm). Acesso em: 16/09/2024.

BRASIL. **Decreto-lei n. 3.860, de 09 de julho de 2001.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3860.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3860.htm). Acesso em: 16/09/2024.

BRASIL. **Decreto-lei n. 19.850, de 11 de abril de 1931.** In: Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, 15/04/1931 a, p. 5.799.

BRASIL. **Decreto-lei n. 19.851, de 11 de abril de 1931.** In: Diário Oficial da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, 15/04/1931 b, p. 5.799.

BRASIL. **Decreto nº 8.243, de 23 de maio de 2014.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8243.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8243.htm). Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.191/2017, de 1º de novembro de 2017.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9191.htm). Acesso: 18 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.759/2019, de 11 de abril de 2019.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm). Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 1, de 17 de outubro de 1969.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc\\_anterior1988/emc01-69.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm). Acesso em 14/09/2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 24, de 01 de dezembro de 1983.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc\\_anterior1988/emc24-83.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc24-83.htm). Acesso em 14/09/2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm). Acesso em: 16/09/2024.

BRASIL. **Instituto de Pesquisa Aplicada.** Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=frontpage&Itemid=342](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=342). Acesso em: 23 out 2021.

BRASIL, **Lei de 15 de outubro de 1827.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm). Acesso em: 11/09/2024.

BRASIL, **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso: 29 de setembro de 2024.

BRASIL, **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540compilada.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540compilada.htm). Acesso em 07/08/2024.

BRASIL, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10/08/2024.

BRASIL, **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm). Acesso em: 16/09/2024.

BRASIL, **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 16/09/2024.

BRASIL, **Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004**. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm). Acesso em 24/08/2023.

BRASIL, **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm). Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL, **Lei n. 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL, **Medida Provisória n. 870/2019, de 1º de janeiro de 2019**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm). Acesso: 03 ago. 2020.

BRASIL, **Medida Provisória n. 979/2020, de 09 de junho de 2020**. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-979-de-9-de-junho-de-2020-261041611>. Acesso: 02 ago. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 02 jun.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária. **Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária**. Brasília: MEC, 1968.

BRASIL, **Portaria n. 545/2020, de 25 de março de 2020**. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-545-de-25-de-marco-de-2020-249807561>. Acesso: 02 ago. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS, **Projeto de Lei n. 3.076/2020, de 02 de junho de 2020**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>. Acesso em: 02 ago. 2020.

CAMPOS, Ernesto de Souza. **Instituições culturais e de educação superior no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, 1941.

CGEE. **Centro de Gestão e Estudos Estratégicos**. Disponível em: <https://percepcao.cgee.org.br/series-historicas>. Acesso em: 19 out. 2024.

CHAIA, Josephina F. **A educação brasileira: índice sistemático da legislação (1808 a 1889)**. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, 1963.

CHARLE, C; VERGER, J. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Autêntica, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **A Nova Ordem Neoliberal e a Revolução Conservadora**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Direitos Humanos e Educação**. Editora RIDH. Bauru, v. 10, n.2, p. 13-26 jul-dez, 2022.

CHAUÍ, Marilena. **O que é democracia? Como lidar com os efeitos psicossociais da violência**. Santa Catarina, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. Revisor: José E. Andrade. Data da Digitalização: 2004. Data da Publicação Original: 1980.

CHAUÍ, Marilena. **Os sentidos da democracia e da participação: considerações sobre a democracia e os obstáculos à sua concretização**. Seminário: Os Sentidos da Democracia e da Participação. São Paulo: Instituto, Pólis, 2005, p. 23-30.

CNN BRASIL. **À CNN, Ministro da Educação diz querer ENEM com questões menos ideológicas**. CNN, 02 de junho de 2021. Seção política. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/ministro-da-educacao-diz-a-cnn-querer-enem-com-questoes-menos-ideologicas/>. Acesso em: 21 out. 2021.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: Escolhendo Entre Cinco Abordagens**. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2014, p.43

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação nas constituições brasileiras**. In: BASTOS, M<sup>a</sup> Helena CÂMARA (Org.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. 3. vol. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005. p.19-29.

DE NARDI, Fabiele; Nascimento, Mizael. **Sobre a educação, os lugares e o direito às línguas: tecendo questões**. In: Grigoletto, Evandra; De Nardi, Fabiele; Galli, Fernanda; Sobrinho, Helson (org.). *Tensões entre o urbano e o digital: discursos, arte, política(s)*. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 107-123.

DE PLÁCIDO & SILVA. **Vocabulário jurídico**. v. III e IV. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

ESCOBAR, Herton. **Fábricas de conhecimento: o que são, como funcionam e para que servem as universidades públicas de pesquisa**. *Jornal da USP*, 05 abr. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/fabricas-de-conhecimento/>. Acesso em: 20 out. 2021.

FÁVERO, Maria de L. de Albuquerque. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Vozes, 1977, 102 p.

FOUCAULT, Paul-Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17. ed.,1987.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2002.

GOMES, Greice Martin. **Future-se: reflexões a partir de uma ideologia da competência e autoritarismo**. *Revista Novos Rumos Sociológicos*; vol. 8, n. 12; p. 87- 111, ago/dez 2019.

GRIGOLETTO, E.; JAEGER, D. **O discurso de instalação da comissão da verdade: sob o lugar discursivo do Presidente a dispersão de posições-sujeito**. *Signo y sena*. No 24, 2013. Disponível em: [revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/s/article/view/3209/2845](http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/s/article/view/3209/2845). Acesso em: 15 de mar. 2023.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da Ação Comunicativa**. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Tradução de Flávio B. Hara. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. 368 p. CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.

HOBBS, Thomas. **Leviathan**. Edited by C.B. Macpherson. Penguin Classics, 1985.

INDURSKY, F. **Que sujeito é este?** In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S.; DA SILVA SOBRINHO, H. F. (org.) *Silêncio, memória, resistência: a política e o político no discurso*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 79 – 102.

INDURSKY, F. **Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso**. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (Orgs.) *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008, p. 9 - 33.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 24/08/2024.

INSTITUTO DE PESQUISA DATASENADO. **Panorama Político 2023: Opiniões sobre democracia sociedade e prioridades do cidadão em um contexto pós-eleitoral**. Fevereiro, 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacaodatasenado?id=panorama-politico-2023>. Acesso em: 21/09/2024.

JÚNIOR, Orlando Alves dos Santos. **Democracia e participação: atores, prática e discursos: dilemas e desafios da governança democrática**. Seminário: Os Sentidos da Democracia e da Participação. São Paulo: Instituto, Pólis, 2005, p. 41-46.

KELSEN, Hans. **Pure Theory of Law**. Translated by Max Knight. University of California Press, 1967.

KOUPAK, Kelen; LUIZ, Danuta Estrufika. **Democracia Participativa no Brasil: dos avanços ao retrocesso**. In: *Anais do 7º Congresso Paranaense de Assistentes Sociais: O trabalho da/do assistente social em tempos de retrocessos: defesa de direitos e lutas emancipatórias*. Ponta Grossa: EDUFBA, 2019.

LEITE, Denise et al. **Universidade e ensino de graduação: memória e caracterização na UFRGS e na UFPEL**. Pelotas: Ed. e Gráfica Universitária/UFPEL, 1997.

LEVITSKY, Steven. ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. 1. edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIMA, Vitor. **Plágio Acadêmico: Desafios e Propostas**. São Paulo: Editora Acadêmica, 2019. p. 45.

LOCKE, John. **Second Treatise of Government**. Edited by C.B. Macpherson. Hackett Publishing Company, 1980.

MACHADO, C. **Pânico moral: para uma revisão do conceito**. *Interações*, Coimbra, v. 7, p. 60-80, 2004.

MATTOS, P. L. **Quadro histórico da política de supervisão e controle do governo sobre as universidades federais autárquicas**. *Ciência e Cultura*, v. 37, n. 7, jul./1985, p. 14-38, Suplemento. São Paulo.

MESZÁROS, Istvan. **Filosofia, Ideologia e Ciência Social: ensaios de negação e afirmação**. São Paulo: Editora Ensaio, 1993.

MIRANDA, Flávio. **O “Future-se” no beco sem saída do capitalismo contemporâneo**. Esquerda Online, 05 set. 2019. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2019/09/05/o-future-se-no-beco-sem-saida-do-capitalismo-contemporaneo/> . Acesso em: 20 out. 2024.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. **The Spirit of the Laws**. Translated by Anne M. Cohler, Basia C. Miller and Harold Samuel Stone. Cambridge University Press, 1989.

MOROSINI, Marília Costa. **Seara de desencontros: a produção do ensino na universidade**. Porto Alegre: UFRGS, 1990, 270 p. [Tese de doutorado em Educação]

MOROSINI, Marília Costa. **O ensino superior no Brasil**. In: BASTOS, M<sup>a</sup> Helena C MARA (Org.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. 3. v. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005. p. 296-323.

NAOE, Aline et al. **10 mitos sobre a universidade pública no Brasil**. Jornal da USP, 28 jun. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/10-mitos-sobre-a-universidade-publica-no-brasil/>. Acesso em: 20 out. 2021.

NEXO. **Qual o plano do MEC para as federais captarem recursos privados**. Nexo, 17 jul. 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2019/07/17/Qual-o-plano-do-MEC-para-as-federais-captarem-recursos-privados>. Acesso em: 18 out. 2021.

NOVELINO, Marcelo. **Curso de Direito Constitucional**. 8. ed. São Paulo: Método, 2020.

OLIVEN, A. **Paroquialização da educação superior no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1985.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Tradução oficial. [S.l.], 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 11 set. 2024.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos**. 8. Edição. Campinas, SP: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Interpretação**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PALOCCI, Antonio (coord.). **Uma escola do tamanho do Brasil - Programa de Governo, Comitê Lula Presidente, 2002**, 24p. [Partido dos Trabalhadores para o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula)].

PÊCHEUX, Michel. FUCHS, Catherine. **A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas** IN GADET, F. HAK, T. (Org.). Por Uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. 3. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 171-176.

PÊCHEUX, Michel. **DELIMITAÇÕES, INVERSÕES, DESLOCAMENTOS**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, SP, v. 19, p. 7–24, 2012. DOI: 10.20396/cel.v19i0.8636823. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823>. Acesso em: 24 mar. 2021.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. (p.213 – 238; p. 293 - 307), 2. Ed. da Unicamp, 1995. (modalidades de tomadas de posição do sujeito + anexo 3: Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 163.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. (p.213 – 238; p. 293 - 307), 2. Ed. da Unicamp, 1995. (modalidades de tomadas de posição do sujeito + anexo 3: Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação.

RIBEIRO, Maria Luiza S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 1987.

RUBIM, Antonio Albino Canela. **Políticas culturais no Brasil: passado e presente**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Difícil Democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, p. 220, 2016.

SEMESP. **Sindicato da Mantenedoras do Ensino Superior**. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/>. Acesso em: 27 out. 2021.

SILVA, Jonathan; ARAÚJO, Alcemar. **A metodologia de pesquisa em análise do discurso**. GrauZero: Revista de Crítica Cultural, v. 5, n.1, p. 17-31, 2017.

SOBRINHO, H. F. **Michel Pêcheux e a crítica do capitalismo: “É preciso ousar se revoltar”**. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S. (org.) Análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 89 – 103.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso: da escravidão a Bolsonaro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. **História, memória e história da educação**. In: BASTOS, M<sup>a</sup> Helena C MARA (Org.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. 3. vol. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005, p. 416-429.

STIGLITZ, J. **A globalização e seus malefícios: a promessa não cumprida de benefícios globais**. São Paulo: Futura, 2002 [Trad. Bazán Tecnologia e Linguística].

TENENTE, Luiza. **Milton Ribeiro: veja 6 frases do ministro da Educação e entenda por que elas foram questionadas**. G1, 23 ago. 2021, seção de Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/23/milton-ribeiro-veja-frases-do-ministro-da-educacao-e-entenda-por-que-elas-foram-questionadas.ghtml>. Acesso em: 20 out. 2021.

TOBIAS, José. **História da educação brasileira**. São Paulo: Juriscredi, 1972.

TOLEDO, Luiz Fernando. **MEC prevê maior queda de recursos desde 2018 e Enem corre risco para 2021**. CNN BRASIL, São Paulo, 05 jun. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/06/05/mec-preve-maior-queda-de-recursos-desde-2018-e-enem-corre-risco-para-2021>. Acesso em: 02 ago. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação**. Paris: Conferência Mundial sobre Ensino Superior, 1988.

VÉLEZ RODRÍGUEZ, Ricardo. **A ideia de universidade para todos não existe**. Entrevista concedida a João Batista Jr. Valor Econômico, São Paulo, 28 mar. 2019. Disponível em: <https://www.valor.com.br/politica/6142073/ministro-da-educacao-diz-que-universidade-nao-e-para-todos>. Acesso em: 30 out. 2024.

VIEIRA, Sofia Lerche. O discurso da reforma universitária. Fortaleza: Imprensa Universitária, 1982.

VOESE, Ingo. **Sobre as Noções de Língua e Discurso**. Leitura – Discurso: História, Sujeito e Ideologia: n. 30, jul. 2002-dez.2002.

WORLD BANK. **Higher Education in Brazil: challenges and options** - A World Bank Country Study. Washington, D.C. The World Bank, 2002, p.6.