

Marcio Silva Rodrigues

**O NOVO MINISTÉRIO DA VERDADE:  
o discurso de VEJA sobre o campo do Ensino Superior e a  
consolidação da empresa no Brasil**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutor em Administração.

Orientadora: Profa. Dra. Rosimeri de Fátima Carvalho da Silva  
Coorientador: Prof. PhD. Marcelo Milano Falcão Vieira (*in memoriam*)

Florianópolis  
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Rodrigues, Marcio Silva

O NOVO MINISTÉRIO DA VERDADE: o discurso de VEJA sobre o campo do Ensino Superior e a consolidação da empresa no Brasil [tese] / Marcio Silva Rodrigues ; orientadora, Rosimeri de Fátima Carvalho da Silva ; co-orientador, Marcelo Milano Falcão Vieira. - Florianópolis, SC, 2013. 410 p. ; 21cm

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em Administração.

Inclui referências

1. Administração. 2. Empresa. 3. Revista VEJA. 4. Ensino Superior. 5. Análise Crítica do Discurso. I. Silva, Rosimeri de Fátima Carvalho da. II. Vieira, Marcelo Milano Falcão. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração. IV. Título.

Marcio Silva Rodrigues

**O NOVO MINISTÉRIO DA VERDADE:  
o discurso de VEJA sobre o campo do Ensino Superior e a  
consolidação da empresa no Brasil**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutor em Administração, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 26 de fevereiro de 2013.

---

Prof. Eloise Helena Livramento Dellagnelo, Dra.  
Coordenadora do Programa

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Rosimeri de Fátima Carvalho da Silva, Dra.  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Altamir da Silva Souza, Dr.  
Universidade Federal do Rio Grande

---

Prof. Eloise Helena Livramento Dellagnelo, Dra.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Hans Michael van Bellen, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof. Sueli Maria Goulart Silva, Dra.  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul



Este trabalho é dedicado à minha mãe, dona Marilda, e à memória de meu pai, seu Jupiter, os quais me mostraram o valor da educação e me ensinaram que a felicidade se encontra nas coisas mais simples.



## AGRADECIMENTOS

Ainda que escrita em primeira pessoa, esta tese, como todas as outras, não é individual. Ela reflete o esforço, o apoio e a dedicação, direta ou indireta, de diversas pessoas e instituições, sem as quais, jamais conseguiria finalizá-la. Neste espaço, tentarei expressar um pouco de minha gratidão a algumas delas.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer minha doce e incansável mãe, dona Marilda, que, apesar das circunstâncias concomitantes ao desenvolvimento deste trabalho, sempre me esperou com um sorriso, um carinho e fez as coisas parecerem fáceis – quem sabe para me proteger e me dar a segurança para seguir adiante. Mãe, tu dizes que sou teu orgulho, mas, na verdade, tu que és o meu. Grande parte do que fui, sou e serei eu devo a ti.

À L, por me trazer de volta a tranquilidade e clareza necessárias para escrever, pelo carinho, pelo apoio, por vibrar nas conquistas, por estar ao meu lado nas perdas, por ler cada parágrafo e se emocionar, não apenas com o conteúdo em si, mas por perceber que as coisas estavam “voltando ao normal”, pelas conversas, pelas jantãs, pelas brincadeiras, pela amizade, por entender o contexto, por me entender, enfim, pelo amor... Se Neruda disse que “a pessoa certa é a que está ao seu lado nos momentos incertos”, quem sou eu para discordar. Muito obrigado por tudo, Pick! Esta tese também é tua...

À minha amiga e eterna orientadora, Professora Rosimeri Carvalho da Silva, pela confiança, dedicação, comprometimento, apoio, carinho, conforto e, claro, pelos diversos ensinamentos. Não canso de repetir: és um exemplo para mim! Muito daquilo que sou é por “culpa” tua. Obrigado por fazer parte de minha vida. Conta sempre comigo.

Ao Mico, não somente pelas valiosas contribuições ao trabalho, mas também pelas conversas, pelas dicas, pela alegria e pela companhia. Assim como a professora Rosimeri, ele também foi fundamental em minha formação e quem me auxiliou a descobrir que meu caminho era a academia. Valeu, meu querido professor!

Às minhas irmãs, Márcia, Maristela e Mariluce, por tentarem, cada uma à sua maneira, minimizar a angústia decorrente desse processo, por estarem sempre ao meu lado e por apoiarem, mesmo sem entender o porquê, minha decisão de continuar. Também é preciso

agradecer à Maristela por gentilmente revisar este e outros textos em troca de alguns elogios. Pagando a “dívida”: Tela, tu estás entre as três irmãs mais lindas, maravilhosas e inteligentes que tenho. Assim está de bom tamanho?

Aos meus cunhados pela amizade, ajuda e incentivo ao longo de minha caminhada, em especial, ao Brad Acunha, pela revisão de meus textos em inglês.

Aos meus bons e velhos amigos, Ary, Maurício e Maicon, os quais, em diversos momentos, mostraram-se preocupados com meu comportamento e ausência nos últimos cinco anos. Obrigado pela paciência, pela parceria e pelos conselhos. Além desses, é impossível deixar de agradecer ao Deivison, outro grande amigo, que sempre me “atualizou” do mundo extratense com seus inenarráveis telefonemas. Preciso reconhecer que, de uma forma muito atípica, ele me deixou mais forte e motivado. Valeu, Gordo!

À Professora Eloise Helena Livramento Dellagnelo, cujas palavras, lições e ações contribuíram, e muito, com minha formação acadêmica. Muito obrigado, professora, a senhora talvez não saiba, mas suas demonstrações de amizade e de competência acadêmica foram muito importantes à concretização de minha jornada.

Aos colegas da Faculdade de Administração e Turismo da Universidade Federal de Pelotas, notadamente, as Professoras Maria da Graça Gomes Ramos, Tania Elisa Moraes e Simone Portela Teixeira de Mello, pelas conversas, indicações de leitura e esclarecimentos sobre o campo do Ensino Superior no Brasil. À Professora Elaine Garcia dos Santos, Chefe de Departamento, e ao Professor Rogério Almeida, Coordenador de Colegiado, por compreenderem minha situação e esforçarem-se para, na medida do possível, estabelecer as melhores condições de trabalho, sem as quais, seria impossível escrever esta tese. Também é preciso agradecer ao Professor Rogério pelo trabalho de revisão de minhas referências.

À Professora Sueli Maria Goulart Silva e ao Professor Hans Michael van Bellen pelas contribuições, pelo apoio e por prontamente aceitarem participar da banca de defesa desta tese.

Aos colegas do Observatório da Realidade Organizacional, em especial, ao Caio e ao Rafael pela parceria, e à Rebeca e à Helena pelas contribuições na tese.



Por tornarem prazerosa a rotina de estudos, pelo apoio e pelos conselhos, agradeço aos meus colegas da primeira turma de doutorado em Administração da UFSC: Cesar, Kellen, Daniel e Taísa.

Aos funcionários da secretaria do Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, sobretudo, à Marina que não mediu esforços para me ajudar a sanar os eventuais problemas durante esses anos.

Ao Professor Maurício Serva, que entendeu minha realidade quando fui obrigado a trancar o curso, bem como me apoiou ao longo de todo esse processo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudo quando necessitei.

Além desses, gostaria de agradecer e homenagear a memória de duas pessoas muito especiais que estavam ao meu lado no início do curso de doutorado, mas que, infelizmente, não puderam ver o resultado final do mesmo.

O professor Marcelo Milano Falcão Vieira, meu coorientador, o qual, apesar do pouco tempo de convivência, muito me ensinou. Até hoje lembro quando ele perguntou se eu o aceitava como coorientador. Esse simples ato diz muito daquilo que Marcelo foi. Se agora ele pudesse me ouvir, eu diria: Professor, para além do conteúdo, tentei deixar minha tese elegante e “chique” do jeito que o senhor sempre foi. Muito obrigado!

Ao meu pai, minha fonte de inspiração, cuja vida foi dedicada a ensinar seus filhos. Com ele aprendi a valorizar o tempo livre, a reconhecer a importância da educação, a enxergar felicidade nas pequenas coisas, a não me tornar escravo do dinheiro e do trabalho, a ajudar e a cuidar do outro, a acreditar e contribuir para melhorar o mundo, a respeitar meus limites, a seguir um ideal, o poder das palavras, o poder do olhar, a respeitar as diferenças e a buscar, acima de tudo, a paz. Também aprendi que uma mão na cabeça é o suficiente para acabar com os problemas. E que falta faz e fará essa mão! Por pouco tempo, meu pai não viu seu filho mais novo tornar-se doutor. Das areias da Saldanha Marinho para a academia! Que orgulho, hein, seu Jupiter! Incrível o que amor e uma boa educação podem fazer. Obrigado, pai! Quem me dera ser um terço do homem que tu foste. Jamais as viagens,

os churrascos, as reuniões de família e as idas a Rio Grande serão tão prazerosas...

O maior truque do demônio foi fazer todos acreditarem que ele não existia.

(Keyser Söze)



## RESUMO

Compreendida a partir da associação de cinco maneiras de agir e de pensar próprias da sociedade moderna (o individualismo e a invenção da realidade econômica, a escassez, a propriedade privada, a racionalidade e a burocracia, e o desenvolvimento e a ideologia do progresso), as quais se impõem sobre os indivíduos, estabelecem determinados comportamentos e, conseqüentemente, tornam-na necessária ou mesmo natural, o ponto de partida dessa tese assentou-se no entendimento da empresa como a instituição central de nosso mundo (ABRAHAM, 2006). Intimamente relacionada ao estabelecimento de certo regime do discurso (FOUCAULT, 2008), essa constatação implica no reconhecimento de que os discursos emanados por outras instituições, mesmo tratando temas aparentemente distantes da esfera econômica, possuem um importante papel nesse processo. Desse modo, considerando o campo da Educação Superior como um espaço crucial à formação dos indivíduos e da sociedade e, por isso mesmo, uma arena repleta de interesses e disputas, a metodologia da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1995, 2001) foi utilizada para compreender como o discurso produzido e disseminado pela mídia (representado aqui pela Revista VEJA) sobre o campo em questão contribui para construir e sustentar a empresa como instituição no Brasil. Organizada em quatro períodos (de 1968 a 1975, de 1975 a 1990, de 1990 a 2002 e de 2002 a 2010), a narrativa desenvolvida com esse intuito foi fruto da análise e do entrelaçamento entre as principais transformações e características de VEJA, as reportagens de capa selecionadas (31 ao total), o contexto no qual elas foram publicadas e a teoria. Além de revelar o esforço da revista para construir, seja através do recorrente uso de pressuposições, afirmações e demandas e/ou de uma cuidadosa articulação de vozes e fatos ratificadores de sua posição, um padrão textual cujo objetivo consiste em explicar sem, contudo, abrir espaço para diferenças. Tal orientação também permitiu identificar que o referido padrão, por assentar-se no ideário liberal, segue determinadas maneiras de agir e de pensar que sustentam a empresa (a escassez, a ideologia do progresso e a centralidade da esfera econômica) como uma espécie de base comum utilizada por VEJA para abordar todos os assuntos presentes no *corpus*. Todavia, ao impactar nas representações da empresa e na exaltação de uma ou outra maneira de agir e de pensar, uma das principais implicações dessa orientação economicista e instrumental assenta-se na maneira como o Ensino Superior foi retratado em suas páginas.

Diretamente relacionada às mudanças no papel do Estado, VEJA, ao longo do período analisado, claramente modificou sua compreensão sobre a função daquele nível de ensino e, por consequência, cindiu o agendamento das questões do campo em dois momentos distintos: antes e depois de 1990. Marcado pela centralidade do Estado no ordenamento social, por uma aproximação do semanário ao projeto político da ditadura e por sua respectiva compreensão da empresa como um modelo de eficiência a ser seguido pela universidade, no primeiro momento, a educação superior era tratada como um meio ao desenvolvimento econômico do país. Com o fim do regime militar e a emergência do discurso do Estado (neo)liberal Schumpeteriano, paralelo à sua compreensão como um meio ao desenvolvimento, no segundo momento, o ensino superior passou a ser tratado também como um instrumento de satisfação das necessidades individuais. Diante desse cenário, é cada vez mais comum em seus textos a presença de guias destinados a estabelecer o perfil de trabalhador esperado por aquela que, conforme a revista, tornou-se a instituição central no processo de desenvolvimento econômico do Brasil: a empresa.

Palavras-chave: Empresa. Revista VEJA. Análise Crítica do Discurso. Educação Superior.

## ABSTRACT

Comprehended from the association of five different ways of acting and thinking, typical of the modern era ( the individualism and the invention of economic reality, the scarcity, private society, rationality and bureaucracy, and development and the ideology of progress) which are imposed on the individuals, establish specific behaviors and, consequently, make the enterprise necessary or even natural, the starting point of this thesis was based on understanding the enterprise as the central institution of our world (ABRAHAM, 2006). Closely connected to the establishment of certain rules of discourse (FOUCAULT, 2008), this observation implies the recognition that the discourses issued by other institutions, even dealing with apparently distant issues from the economic sphere, have an important role in this process. Thus, considering the higher education field as a crucial area to the formation of individuals and society and, therefore, a full of interests and disputes arena. The methodology of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1995, 2001) was used to understand how the discourse produced and disseminated by the media (represented here by VEJA magazine) about the field concerned contributes to build and support the enterprise as an institution in Brazil. Organized in four periods (from 1968 to 1975, from 1975 to 1990, from 1990 to 2002 e from 2002 to 2010), the narrative developed with this purpose was the product of the analysis and of the connection between the main changes and characteristics of VEJA, the cover stories selected (31 in total), the context in which they were published and the theory. Besides revealing the magazine's effort to build, either through the recurrent use of presuppositions, claims and demands and/or of a careful articulation of voices and ratifying facts of its position, a textual pattern aiming to explain with, however, no spaces for differences. Such orientation also enabled us to identify that the said pattern, by being based on the liberal ideals, follows certain ways of acting and thinking that support the enterprise (scarcity, the ideology of progress and the centrality of the economic sphere) as a sort of common base used by VEJA to approach all the issues present in the *corpus*. However, by impacting on the representations of the enterprise and on the exaltation of one or another way of acting and thinking, one of the main implications of this economic and instrumental orientation is based on the way how higher education was featured on its pages. Directly related to the changes in the role of the estate, VEJA, over the analyzed period, clearly

changed its comprehension about the role of that level of education and, consequently, divided the questions of the field scheduling into two different moments: before and after 1990. Marked by the centrality of the estate in the social ordering by the approximation of the magazine to the dictatorship political project and by its respective understanding of the enterprise as a model of efficiency to be followed by the university, at the first moment, higher education was treated as a means to the economic development of the country. With the end of military rule and the emergency of the Schumpeteriano (neo) liberal Estate, parallel to its understanding as a means to development, at the second moment, higher education began to be treated also as a satisfaction instrument of individual needs. Considering this scenario, the presence of guides to establish the worker profile expected by the one that, according to the magazine, has become the central institution in the process of economic development of Brazil, the enterprise, is getting more and more common in their writings.

Key-Words: Enterprise. VEJA magazine. Critical Discourse Analysis. Higher Education.



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Dimensões do Discurso e da Análise Crítica do Discurso\_ 112



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo da discussão teórica sobre os traços da modernidade que sustentam a empresa _____	101
Quadro 2 - Categorias utilizadas para descrever o texto _____	119
Quadro 3 - Procedimentos adotados para realizar a Análise Crítica do Discurso _____	123
Quadro 4 - Reportagens de Capa selecionadas e analisadas _____	132
Quadro 5 - Síntese do período (1968-1975) _____	165
Quadro 6 - Evolução das matrículas no Ensino Superior por dependência administrativa (1968-1980) _____	196
Quadro 7 - Evolução das matrículas no Ensino Superior por dependência administrativa (1980 - 1989) _____	220
Quadro 8 - Síntese do período (1975-1990) _____	229
Quadro 9 - Evolução das matrículas no Ensino Superior por dependência administrativa (1990 - 2002) _____	287
Quadro 10 - Evolução do número de instituições por dependência administrativa (1995 - 2002) _____	289
Quadro 11 - Síntese do período (1990-2002) _____	300
Quadro 12 - Evolução das matrículas no Ensino Superior por dependência administrativa (2003 - 2010) _____	353
Quadro 13 - Síntese do período (2002-2010) _____	362

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior  
ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas  
ACD - Análise Crítica do Discurso  
ANCINAV - Agência Nacional do Cinema e do Audiovisual  
ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior  
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior  
ANUP - Associação Nacional das Universidades Particulares  
ARENA - Aliança Renovadora Nacional  
BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CCC - Comando de Caça aos Comunistas  
CEA - Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior  
CEBRAP - Centro Brasileiro de Análise e Planejamento,  
CFE - Conselho Federal de Educação  
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNRH - Conselho Nacional para Recursos Humanos  
COFINS - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social  
CONAES - Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior  
CONAPE - Comissão Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior  
CONAV - Comissão Nacional de Orientação da Avaliação  
CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito  
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras  
CSLL - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido  
DASP - Departamento Administrativo do Serviço Público  
DAU - Departamento de Assuntos Universitários  
DOI-CODI - Destacamento de Operações de Informações do Centro de Operações de Defesa Interna  
ECIEL - Estudos de Integração Econômica Latino-americana

EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
FAC - Frente Anticomunista  
FACAMP - Faculdades de Campinas  
FGV - Fundação Getúlio Vargas  
FHC - Fernando Henrique Cardoso  
FIES - Financiamento ao Estudante do Ensino Superior  
FMI - Fundo Monetário Internacional  
FSE - Fundo Social de Emergência  
GERES - Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior  
GTI - Grupo de Trabalho Interministerial  
GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IBMEC - Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais  
IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística  
IDES - Índice de Desenvolvimento da Educação Superior  
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano  
IEL- Instituto Euvaldo Lodi  
IES - Instituição de Ensino Superior  
ILO - Organização Internacional do Trabalho  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio  
Teixeira  
IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo  
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
IPES - Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais  
IRPJ - Imposto de Renda de Pessoa Jurídica  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MAC - Movimento Anticomunista  
MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado  
MBA - Master of Business Administration  
MEC - Ministério da Educação  
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
MP - Medida Provisória  
MR8 - Movimento Revolucionário 8 de Outubro

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento  
PAI - Plano de Ação Imediata  
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras  
PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária  
PCB - Partido Comunista do Brasil  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDN-NR - Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República  
PDS - Partido Democrático Social  
PIS - Programa de Integração Social  
PL - Projeto de Lei  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PND - Plano Nacional de Desenvolvimento  
PNIE - Política Nacional Integrada de Educação  
PRN - Partido da Reconstrução Nacional  
PROFES - Fórum dos Professores de Instituições Federais do Ensino Superior  
PROUNI - Programa Universidade para Todos  
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira  
PSEC - Plano Setorial de Educação e Cultura  
PT - Partido dos Trabalhadores  
PUC - Pontifícia Universidade Católica  
REUNI - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
SBPC - Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência  
SEBRAE - Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas  
SEPLAN - Secretaria de Planejamento da Presidência da República  
SESU - Secretaria da Educação Superior  
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
SINAPES - Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior  
SISU - Sistema de Seleção Unificada  
TRT - Tribunal Regional do Trabalho  
UEE - União Estadual dos Estudantes  
UFABC - Universidade Federal do ABC

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UnB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNIP - Universidade Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USAID - United States Agency for International Development

USP - Universidade de São Paulo





## SUMÁRIO

<b>1. ARGUMENTOS INICIAIS, OBJETIVOS E ALGUNS PORQUÊS</b>	<b>27</b>
1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	41
1.2 MOTIVOS, PORQUÊS E CONTRIBUIÇÕES DA TESE	42
<b>2. EMPRESA, UM FENÔMENO MODERNO</b>	<b>49</b>
2.1 A EMPRESA COMO FORÇA ORGANIZADORA DO MUNDO	50
2.2 A EMPRESA COMO INSTITUIÇÃO CENTRAL DA MODERNIDADE	62
2.2.1 O Individualismo e a Invenção da Realidade Econômica	63
2.2.2 O mito fundador da escassez	70
2.2.3 Racionalidade, Racionalismo e Burocracia	77
2.2.4 Propriedade Privada, Apropriação e Exploração	85
2.2.5 Inovação, Desenvolvimento e a Ideologia do Progresso	91
2.3 REPENSANDO A EMPRESA E O PROCESSO DE EMPRESARIZAÇÃO DO MUNDO	101
<b>3. DO DISCURSO, DA ANÁLISE E DO CORPUS: DEFINIÇÕES E ESTRUTURAÇÃO</b>	<b>107</b>
3.1 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	110
3.1.1 Análise da Prática Discursiva	113
3.1.2 Análise do Texto	117
3.1.3 Análise da Prática Social	119
3.2 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS	124
<b>4. SOBRE VEJA, A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A EMPRESA: UMA NARRATIVA</b>	<b>133</b>
4.1 OS PRIMEIROS ANOS DE VEJA E O DISCURSO DA EDUCAÇÃO COMO MOTOR DO DESENVOLVIMENTO	135
4.2 A ERA DO MARKETING E AS IMPLICAÇÕES DA REFORMA DE 1968	166
4.3 NEOLIBERALISMO, INDIVIDUALISMO E A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO	230

4.4	ESPERANÇA, UMA CERTA CONTINUIDADE E SILÊNCIOS _____	301
<b>5.</b>	<b>AMARRAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS FINAIS _</b>	<b>363</b>
5.1	DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS _____	363
5.2	DA CONSTRUÇÃO DA EMPRESA _____	368
5.3	SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS _____	377
	<b>REFERÊNCIAS _____</b>	<b>379</b>
	REPORTAGENS SELECIONADAS ( <i>CORPUS</i> ) _____	408

## 1. ARGUMENTOS INICIAIS, OBJETIVOS E ALGUNS PORQUÊS

*Na primeira noite eles aproximam-se  
e colhem uma flor do nosso jardim  
e não dizemos nada.  
Na segunda noite,  
já não se escondem;  
pisam as flores, matam o nosso cão,  
e não dizemos nada.  
Até que um dia o mais frágil deles  
entra sozinho em nossa casa,  
rouba-nos a lua e, conhecendo o nosso  
medo,  
arranca-nos a voz da garganta.  
E, porque não dissemos nada,  
já não podemos dizer nada.  
(Vladimir Maiakóvski)*

Refletindo sobre o futuro de nossa sociedade, Huxley, de maneira nada alentadora, argumentou:

É provável que todos os governos do Mundo venham a ser mais ou menos totalitários. Não há nenhuma razão, bem entendido, para que os novos totalitarismos se pareçam com os antigos. O governo, por meio de cacetes e de pelotões de execução, de fomes artificiais, de detenções e deportações em massa não é somente desumano (parece que isso não inquieta muitas pessoas, atualmente); é — pode demonstrar-se — ineficaz. E, numa era de técnica avançada, a ineficácia é pecado contra o Espírito Santo. Um estado totalitário verdadeiramente "eficiente" será aquele em que o todo-poderoso comitê executivo dos chefes políticos e o seu exército de diretores terá o controle de uma população de escravos que será inútil constranger, pois todos eles terão amor à sua servidão. Fazer que eles a amem, tal será a tarefa atribuída nos estados totalitários de hoje aos ministérios de propaganda, aos redatores-chefes dos jornais e aos mestres-escolas [...] Os maiores triunfos, em matéria de propaganda, foram conseguidos não com fazer qualquer coisa, mas

com a abstenção de a fazer. Grande é a verdade, mas maior ainda, do ponto de vista prático, é o silêncio a respeito da verdade. Abstendo-se simplesmente de mencionar alguns assuntos, baixando aquilo a que o Sr. Churchill chama uma "cortina de ferro" entre as massas e certos fatos que os chefes políticos locais consideram como indesejáveis, os propagandistas totalitários têm influenciado a opinião de uma maneira bastante mais eficaz do que teriam podido fazê-lo. Os mais importantes Manhattan Projects do futuro serão vastos inquéritos instituídos pelo governo sobre aquilo a que os homens políticos e os homens de ciência que nele participarão chamarão “o problema da felicidade” — noutros termos: o problema que consiste em fazer os indivíduos amar a sua servidão. Sem segurança econômica, não tem o amor pela servidão nenhuma possibilidade de se desenvolver; admito, para resumir, que a todo-poderosa comissão executiva e os seus diretores conseguirão resolver o problema da segurança permanente [...] O amor à servidão não pode ser estabelecido senão como resultado de uma revolução profunda, pessoal, nos espíritos e nos corpos humanos (HUXLEY, 2001, p. 5-6).

É bem provável que tal Estado, exatamente como Huxley descreveu, não se realize, atualmente, para a maioria das nações. Aliás, o próprio reconhecimento dessa situação revelaria a ineficácia do mesmo. No entanto, ao tomar certa distância do referido trecho e relacioná-lo com a configuração econômica, política e social ora instaurada, ele parece refletir, de certa maneira, o nosso mundo. Pontualmente, se a palavra “Estado” for substituída pela palavra “Empresa” e se, além disso, as expressões “ministérios de propaganda, redatores-chefes dos jornais e mestres-escolas” forem relacionadas às noções de meios de comunicação de massa e de escola (ou outras instituições de formação como a família, a Igreja e o Estado), os argumentos de Huxley adquirem uma espantosa atualidade e parecem contribuir à compreensão de que, talvez, estejamos experimentando uma outra forma, uma forma inédita de totalitarismo (ou quase). Este é o rumo que pretendo adotar ao longo deste trabalho.

Como demonstram diversos autores, não é raro encontrar na história instituições que possuíam a incumbência de organizar todo o

comportamento social, incluindo as atividades econômicas, políticas, culturais, estéticas e morais (WEBER, 2004a, 2004b; TRAGTENGERG, 1974). A Igreja, o Estado e as civilizações antigas como os egípcios, os astecas, os incas, os chineses, constituem-se em exemplos de instituições que dominaram seus territórios durante um determinado período de tempo. Porém, somente com a emergência da sociedade moderna e, por consequência, com o predomínio do ideário capitalista, esse fenômeno adquire uma dimensão global.

Uma das prováveis justificativas para essa nova configuração social, reside na percepção de que, grande parte dos elementos, dos princípios e das visões de mundo que erigiram e caracterizam a sociedade moderna, são encontrados e materializados na e através da empresa. Desse modo, ao encontrar na modernidade as condições para sua emergência, a empresa, uma organização relativamente insignificante e até mesmo estranha em outros tempos, ganhou força e passou, pouco a pouco, a exercer uma forte influência sobre a sociedade, de modo que, no século XX, tornou-se a instituição de referência de todo o sistema social com uma intensidade e amplitude impensável por outras que já detiveram o mesmo título.

Ademais, ao reconhecer que alguns dos importantes princípios e valores predominantes na modernidade estão intimamente relacionados à sua instituição de referência, essa, quando impulsionada pelo processo de globalização característico de nossa sociedade, proporciona, de acordo com Silva *et al.* (2007), a imposição de um mundo sobre todos os outros e acarreta na distorção e na submissão de grande parte das organizações e dos indivíduos aos seus princípios. Em decorrência disso, Solè (2000, p. 114) enfatiza:

Pela primeira vez na história da humanidade, um mundo está em vias de conquistar o planeta inteiro, de conseguir suprimir todos os outros mundos, sem exceção. Um mundo que se apropria dos outros, este é o sentido que propomos dar à expressão mundialização, globalização. A modernização do mundo é a vitória, total, do mundo moderno.

Para Solè (2004), o mundo em questão recebe a denominação de Mundo-Empresa<sup>1</sup>. Segundo ele, essa expressão é utilizada para

---

<sup>1</sup> Para Solè (2004), essa teoria se opõe à crença, muito forte entre pesquisadores (economistas, sociólogos, historiadores) e dirigentes políticos (de direita e de

caracterizar o papel da empresa como “força organizadora”, isto é, como organização fundamental da sociedade atual. Por esta lógica, o que qualifica uma civilização ou um mundo como moderno é, precisamente, a centralidade e a onipresença da empresa no mesmo. Isso implica no reconhecimento de que, cada vez mais, o mundo moderno está caracterizado e organizado por e para a empresa.

Algumas evidências podem contribuir para fortalecer os presentes argumentos. Por exemplo, uma das principais manifestações do predomínio da empresa em nosso mundo consiste na adoção de práticas empresariais por organizações que, anteriormente, não possuíam essas características – em situações mais avançadas, verifica-se a transformação dessas em empresas. No Brasil, tal processo, na maior parte dos casos, é decorrente da busca por legitimidade e do desejo, direto ou indireto, de algumas organizações e instituições em serem reconhecidas como “modernas” por parte da sociedade. Nesta busca, incluem-se as chamadas organizações culturais (SILVA *et al.* 2007; RODRIGUES e SILVA, 2006; HOFFMANN e DELLAGNELO, 2007; CARVALHO e MADEIRO, 2005, GOULART *et al.* 2002; GONÇALVES *et al.* 2003), o Estado (COSTA, 2005; SERRA, 2005; RODRIGUES, 2006; RODRIGUES *et al.*, 2009; SILVA *et al.*, 2007; DURIEX, 2005; CARVALHO e MADEIRO, 2005, GOULART *et al.* 2002; GONÇALVES *et al.* 2003, HOFFMANN e DELLAGNELO, 2007) e, por adesão ou imposição, as instituições educacionais, especialmente, as de Ensino Superior (CUNHA, 1988, 1989; CHAUI, 2001, 2003; MENGHEL, 2001; SGUISSARDI, 2005, SOBRINHO, 2010).

De forma mais ampla, atentar para os elementos que satisfazem as necessidades dos indivíduos modernos como comida, bebida, roupas, transporte, habitação, lazer (diversão), é perceber que grande parte dos mesmos são produzidos pela empresa. É se dar conta de que a empresa produz a maneira de viver de nossa sociedade. Como argumenta Abraham (2006), o essencial dos bens e serviços comprados para levar o tipo de vida próprio de nosso mundo é inventado, fabricado, comercializado, imposto por empresas.

---

esquerda), segundo a qual a “sociedade moderna” é fundamentalmente organizada pelo mercado. Com Ronald Coase, ele sustenta que empresa e mercado são duas organizações concorrentes, que a empresa elimina o mercado. O Mundo-Empresa provoca o desaparecimento do mercado.

Afora esses elementos, os sonhos, ou aquilo com que se sonha, são, muitas vezes, mercadorias produzidas e disseminadas por empresas de comunicação como a TV, o cinema e as revistas (LIPOVETSKY, 1989). Do mesmo modo que os sonhos, os medos também são fabricados por estas organizações. Diferentemente da era medieval, na qual o medo fazia referência ao plano espiritual, ao inferno, especificamente; nos dias de hoje, um dos maiores medos é bastante mundano: o desemprego ou, como diz Sennett (2004), a deriva. Consequentemente, ao satisfazer as necessidades, delimitar os sonhos e estabelecer os medos, a empresa parece construir uma nova concepção de felicidade individualista, egoísta (SOLÈ, 2008), diretamente relacionada à possibilidade de consumir determinados produtos e serviços (BAUDRILLARD, 1995).

Os relatos apresentados anteriormente parecem reforçar o pressuposto de Solè (2004), de que nossa sociedade reside, atualmente, na singularidade da organização que a caracteriza: a empresa; uma vez que essa caracteriza e organiza, cada vez mais, a vida dos indivíduos e das organizações presentes em nosso mundo. O avanço e o predomínio de tal organização na sociedade deve-se a um processo complementar a ideia de Mundo-Empresa, denominado empresarização do mundo. De acordo com Solè (2004), esse processo é caracterizado pela crescente influência da empresa sobre os seres humanos e demais organizações. Tal influência acarreta, invariavelmente, na consolidação da empresa como o modelo universal das atividades humanas (SOLE, 2004).

Desse modo, uma vez que a totalidade (ou grande parte) da humanidade ou dos componentes das condições de existência da mesma é afetada, influenciada ou produzida pela empresa, não seria justificável reafirmar a hipótese inspirada em Huxley de que essa organização se constitui em uma nova forma de totalitarismo?

Todavia, como o próprio Huxley adverte, esse novo totalitarismo em nada se parece com os antigos, nos quais o predomínio da violência física consistia na principal fonte de poder. Aqui, o estabelecimento do “amor à servidão”, resultado de uma profunda revolução “nos espíritos e nos corpos humanos”, torna desnecessário quaisquer constrangimentos físicos diretos. De certa maneira, o entendimento da empresa como produtora desse “amor” é consequência de algumas inquietações que se iniciaram em 2004, quando ingressei no curso de mestrado. Desde aquela época, diversos estudos, conversas e debates têm contribuído para o fortalecimento da ideia de que, cada vez mais, a empresa, por consubstanciar alguns traços formadores e característicos da

modernidade, é responsável por definir os princípios, os valores, o “ponto de vista” a partir do qual os indivíduos aprendem e se posicionam no mundo. Em outras palavras, essas reflexões parecem apontar para a necessidade de compreender a empresa não mais como uma organização, ou seja, como um conjunto de relações entre humanos (SOLE, 2004), mas sim como uma instituição (ABRAHAM, 2006), que, com o auxílio de outras, se esforça para (re)construir, impor e naturalizar comportamentos (maneiras de pensar e agir) típicos de nossa sociedade. Neste contexto, como esclarece Mannheim (1982), todo indivíduo sob seu “manto” torna-se predeterminado de alguma forma, uma vez que, além de encontrar uma situação definida, ele descobre que em tal situação existem padrões de pensamentos e de conduta previamente formados, dentre eles, o paradoxal “amor à servidão”.

Apoiado nos trabalhos de Michel Foucault gostaria de insistir neste ponto. A compreensão da empresa como uma instituição que define, de certa forma, as maneiras de agir e pensar da sociedade moderna, parece indicar que seu poder se manifesta, principalmente, no nível das representações, na construção de sentidos e significados, ou seja, no estabelecimento de um determinado regime de discurso. De acordo com Foucault (2004a) e Fairclough (2001), o discurso consiste em uma disposição geral, um conjunto de enunciados que ordenam e orientam os saberes, as práticas sociais e as verdades sobre as coisas. Por se tratar de um processo historicamente situado e em consonância com os arranjos de poder estabelecidos, tal discurso, continua o autor, carrega dentro de si um conjunto de idéias, pressupostos e práticas que concorrem para inculcar, em cada indivíduo que compõe a sociedade, os valores sob os quais ele foi erigido (FOUCAULT, 2004a; 2008).

Ao atingir o *status* de ordem dominante, um determinado discurso torna-se o principal responsável por instituir a maneira como as coisas devem ser percebidas, descritas e enunciadas. Do mesmo modo, todo aquele que queira ser compreendido ou aceito na sociedade torna-se obrigado a adotar o discurso comum a essa para ter credibilidade e se situar em relação às regras que ele determina. Consequentemente, ao incorporar determinadas posturas, pensamentos e vocábulos que fazem referência à empresa, o sujeito torna-se o efeito, e não a causa, desse discurso (VEIGA-NETO, 2003), uma vez que grande parte dos discursos proferidos pelos indivíduos carregam, em si, essa instituição e seus pressupostos e manifestam, por si, uma ordem que lhes é anterior e que avança cada vez mais em nosso mundo (FAIRCLOUGH, 2001).



Essa forma de compreender a empresa e seu poder em nosso mundo ultrapassa a tradicional dicotomia entre aqueles que detêm o poder e aqueles que sofrem seus efeitos. Neste caso, as condições de possibilidade do poder (do discurso) não se encontram em um único ponto no qual surgem diversas ramificações, pelo contrário, elas existem e acontecem, de forma contínua, circular e constante, em todas as relações, uma vez que não existem posições fora desse poder (seja como força geradora ou de oposição). Deste modo, pressuponho que o poder da empresa não emana exclusivamente de si, mas de uma multiplicidade de correlações de forças inerentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; do jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; dos apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras e formam cadeias ou sistemas, enfim, das estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos hegemônicos (FOUCAULT, 1993).

Sendo assim, o estabelecimento da empresa como uma instituição central de nossa atual “política geral de verdade”, torna-se o resultado da combinação de diversos discursos. Como ilustra Foucault (2008),

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. Em nossas sociedades, a "economia política" da verdade tem cinco características historicamente importantes: a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no

corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas") (FOUCAULT, 2008, p. 12-13)

De acordo com Foucault (2008), emanados por um conjunto decididamente heterogêneo de instituições que, inscritas em um jogo de poder e sempre ligadas a uma ou às demais configurações de saber que deles nascem (como, por exemplo, a modernidade), mas que igualmente os condicionam, esses discursos cumprem uma função estratégica dominante: manter aquela verdade. Portanto, em analogia a um trecho contido na sentença de Huxley, qual seja: “fazer que eles a amem [a servidão], tal será a tarefa atribuída nos estados totalitários de hoje aos ministérios de propaganda, aos redatores-chefes dos jornais e aos mestres-escolas”, é possível entender a construção e a consolidação da empresa como instituição central de nosso mundo como um processo no qual outras importantes instituições também constroem e disseminam discursos que a sustentam e são sustentados por aquela primeira (ver noção de interdiscursividade apresentada no capítulo 3).

Atualmente, alguns autores parecem concordar com o papel e a centralidade dos meios de comunicação de massa nesse processo. Thompson (2008, 2009), por exemplo, ressalta que, em decorrência de uma série de eventos inter-relacionados que culminaram com a emergência da sociedade moderna, os meios de comunicação de massa lentamente passaram a ocupar o espaço de instituições tradicionalmente encarregadas da formação/educação dos indivíduos como a família, a escola, o Estado e a Igreja. De acordo com Ortiz (1996), esse processo, assentado no discurso da globalização e no desenvolvimento tecnológico, acarretou transformação dos meios de comunicação de massa em uma das principais instituições de nosso tempo; tornando-se a responsável tanto pelo agendamento da maioria das questões públicas e privadas como pela definição da maneira como os indivíduos percebem, se relacionam e se posicionam frente a algumas questões centrais desse mundo, dentre elas: a Ética, a Estética, a Política, a Cultura, a Economia e o Direito (BORGES, 2009).

As contribuições desses autores parecem auxiliar na compreensão dos meios de comunicação de massa, por sua capacidade de construir e determinar certos discursos (práticas), como uma instituição de forte

influência valorativa em nossa sociedade. Sua influência não está ligada somente à compreensão desses como organizações de entretenimento, mas, principalmente, como uma instituição cada vez mais presente no processo educacional dos indivíduos. Por esta razão, é necessário questionar o teor e a intencionalidade que orientam a maioria dos eventos discursivos por ela disseminados.

Por exemplo, no Brasil, ainda que os meios de comunicação sejam uma concessão pública, eles são, no entanto, propriedade privada de um grupo cada vez mais restrito de organizações midiáticas (BORGES, 2009). Essa característica pode impactar na maneira como elas concebem o jornalismo, o papel da informação e o conteúdo disseminado. De acordo com Chauí (2006a), ao pautarem-se por critérios de ordem econômica, a seleção dos temas e das ênfases disseminadas pelos meios de comunicação orientam-se, na maior parte dos casos, pela possibilidade de gerar lucro. Tal situação representa um dos dilemas centrais dessas organizações, ou seja, se por um lado o discurso do jornalismo livre e independente as distancia do Estado, por outro, a necessidade financeira, apoiada no discurso da sobrevivência, “força” essas organizações a considerarem constantemente as relações de audiência e a comercializarem produtos, como espaços publicitários, para as mais variadas organizações (CHAUÍ, 2006a). De fato, alguns autores afirmam que, hoje, cerca de 20% do conteúdo disseminado pelos meios de comunicação de massa é composto por anúncios publicitários (BORGES, 2009; ARBEX, 2003). No caso da imprensa, esse número pode chegar a 40% (MIRA, 2001).

Como a maioria desses anúncios são adquiridos por organizações empresariais, a dita isenção dos meios de comunicação de massa pode não se cumprir, pois o imperativo econômico e a dependência de parceiros comerciais tornam-se, por si, importantes delimitadores de sua visão de mundo. Assim, devido ao alinhamento entre o processo de produção e reprodução da informação com o processo de produção e reprodução do capital (IANNI, 1998), os meios de comunicação de massa funcionam mais como agentes discursivos responsáveis por construir e manter uma determinada ordem e menos como uma instituição preocupada com a neutralidade das informações disseminadas (MORAES, 2003; RAMONET, 1999).

Explícita nesta trama está a capacidade daquela instituição em construir uma determinada realidade, uma determinada verdade, e não de relatar a sua totalidade. Segundo Hernandez (2005), ao filtrarem o mundo de acordo com seus interesses, os meios de comunicação de

massa reportam, na melhor das hipóteses, uma realidade, apesar de tentarem convencer a sociedade de que sua criação é a própria realidade. Logo, sempre que um indivíduo se posiciona a partir do discurso produzido por essa instituição, suas ações ocorrerão com base em um mundo que não reflete diretamente a realidade e que pode ter sido artificialmente construído para ele (ABRAMO, 2003). Neste ponto, a seleção e a manipulação das informações apresentadas pelos meios de comunicação de massa se transforma na manipulação da maneira como se percebe a realidade.

Determinando quem pode dizer o que, para quem, sobre quem, de que forma e em quais circunstâncias, os meios de comunicação de massa buscam, através do controle de seus discursos, estabelecer e sustentar as relações de poder presentes em nosso mundo. Consequentemente, se, como argumentou van Dijk (2008), o discurso controla mentes e as mentes controlam a ação, atualmente, os indivíduos que controlam o discurso que circula nos meios de comunicação em massa tornaram-se, de certa maneira, importantes diretores de consciência que se fazem, sem muito esforço, os porta-vozes de uma moral tipicamente econômica, e que, por sua vez, dizem o que pensar sobre o que chamam de ‘problemas da sociedade’ (BOURDIEU, 1997).

Especificamente em nosso país, contam-se nos dedos de uma mão os principais “diretores de consciência” e suas respectivas organizações, a saber: a Globo Comunicação e Participações (Família Marinho), o Grupo Bandeirantes de Comunicação (Família Saad), o Grupo Abril (Família Civita), o Sistema Brasileiro de Televisão (Grupo Silvio Santos) e a Rádio e Televisão Record (Arca Universal). A dimensão e o poder atingidos pelos proprietários dessas organizações podem ser verificados quando se analisa a quantidade e a diversidade de organizações e de produtos diretamente vinculados aos mesmos. Pontualmente, afora uma gama de produtos oferecidos no setor de comunicações como canais de televisão, revistas, jornais, gravadoras, produtoras, serviços de internet e de telefonia; muitos daqueles “diretores de consciência” também são possuidores, sócios ou parceiros de organizações que pouco lembram a atividade central daquele setor, dentre elas: fundações (educacionais e culturais), construtoras, distribuidoras, instituições financeiras, Igrejas e alguns negócios internacionais.

Para Borges (2009), o atual quadro de oligopolização dos meios de comunicação de massa na sociedade brasileira é o resultado de um conjunto de relações, iniciadas no século XIX, mas potencializadas a

partir do século XX, envolvendo os meios de comunicação de massa, o Estado e o sistema capitalista<sup>2</sup>. Decorrentes de um processo histórico, essas relações, continua o autor, contribuíram para imbricar de tal maneira os meios de comunicação de massa na sociedade brasileira que, mesmo ideologicamente comprometidos com os poderes dominantes, os eventos discursivos disseminados por aquela instituição tornam-se tão presentes e evidentes na sociedade que se confundem, muitas vezes, com o próprio discurso dessa última (ARBEX, 2001). Neste cenário, as organizações mencionadas no parágrafo anterior passam a ocupar um importante espaço na produção da retórica sobre a realidade brasileira, uma realidade que contribui, ao ser absorvida por uma grande parcela da população como seu próprio discurso, para naturalizar determinadas maneiras de agir e de pensar e, conseqüentemente, sustentar as relações de poder há muito estabelecidas.

Estas reflexões conduzem-me à suposição mais imediata e evidente desta tese: **a compreensão dos meios de comunicação de massa como uma das instituições responsáveis por consolidar e manter a centralidade da empresa no Brasil**. Como tentei demonstrar nessa contextualização, seja por sua influência na forma como a sociedade percebe a realidade ou por compartilhar (ou ser constituído) dos valores promulgados pela ordem econômica vigente, os meios de comunicação de massa tendem a disseminar um discurso que normalmente reflete tal ordem (incluindo sua instituição central). De forma geral, apesar de não me referir diretamente à sociedade do espetáculo, as palavras de Debord (2003, 15-16) ilustram muito bem essa questão. Para esse autor:

O espetáculo é o discurso ininterrupto que a ordem presente faz sobre si própria, o seu monólogo elogioso. É o auto-retrato do poder no

---

<sup>2</sup> Além da concessão dada à iniciativa privada para explorar esse serviço (ver Decreto 20.047 e 21.111), Borges (2009, p. 5.9) menciona alguns eventos que contribuíram para delinear a presente configuração de poder, a saber: a ausência de uma legislação proibitiva da propriedade cruzada; “o desrespeito à Constituição e às tímidas leis reguladoras; o respaldo da ditadura militar; as relações promíscuas com o Estado”; o vínculo histórico dos meios de comunicação com as oligarquias regionais e locais (o chamado coronelismo eletrônico – ver LIMA e LOPES, 2007); a capacidade que essas organizações têm demonstrado em impedir a construção de um marco regulatório através do qual algum tipo de controle social-democrático seja exercido sobre o setor das comunicações; e a própria lógica monopolista da empresa.

momento da sua gestão totalitária das condições de existência. A aparência fetichista de pura objetividade nas relações espetaculares esconde o seu caráter de relação entre homens e entre classes: uma segunda natureza parece dominar o nosso meio ambiente com as suas leis fatais [...] a sociedade do espetáculo é uma formulação que escolhe o seu próprio conteúdo técnico. O espetáculo, considerado sob o aspecto restrito dos «meios de comunicação de massa» — sua manifestação superficial mais esmagadora — que aparentemente invade a sociedade como simples instrumentação, está longe da neutralidade, é a instrumentação mais conveniente ao seu automovimento total. As necessidades sociais da época em que se desenvolvem tais técnicas não podem encontrar satisfação senão pela sua mediação. A administração desta sociedade e todo o contato entre os homens já não podem ser exercidos senão por intermédio deste poder de comunicação instantâneo, é **por isso que tal «comunicação» é essencialmente unilateral**; sua concentração se traduz acumulando nas mãos da administração do sistema existente os meios que lhe permitem prosseguir administrando.

Diretamente relacionada àquela hipótese, a questão o que é e como caracterizar a empresa se torna imprescindível. A tentativa de responder a um questionamento tão amplo e central na continuidade deste trabalho deu origem ao referencial teórico apresentado mais adiante. Por ora, basta resgatar e esclarecer alguns pontos. Primeiramente, como mencionado, neste trabalho, a empresa é compreendida como uma instituição, ou seja, como um conjunto de maneiras de pensar e agir típicos de uma dada sociedade (ABRAHAM, 2006). Segundo essa concepção, a empresa, por materializar algumas das características centrais da sociedade moderna, é considerada como a instituição central de nosso mundo, responsável por estabelecer determinados comportamentos, determinadas maneiras de agir e de pensar. E é a partir dessas maneiras, tão típicas em nossa sociedade, que trato a ideia de discurso como uma prática social crucial à consolidação da empresa. Em síntese, tal discurso, compreendido como aquilo que norteia alguns saberes e as práticas dominantes da sociedade moderna, é o resultado da associação de diversos eventos discursivos que

consolidaram e naturalizaram cada uma das maneiras de agir e de pensar que fundamentam (e são fundamentadas pela) a empresa.

Essa forma de compreender o discurso da empresa possibilita a emergência de outra suposição norteadora deste trabalho: **o reconhecimento de que a consolidação de cada uma das maneiras de agir e de pensar que fundamentam a ideia de empresa depende de um conjunto de eventos discursivos os quais, por estarem inscritos em uma política de verdade historicamente situada (FOUCAULT, 2008), funcionam como instrumentos de exercício e manutenção daquele poder ou daquele totalitarismo – em alusão à sentença de Huxley.** Nesse sentido, tomando o exemplo do discurso da propriedade privada como uma das maneiras de agir e pensar que sustentam a ideia de empresa, é possível compreender que a consolidação do mesmo está condicionada às tramas (às lutas, aos complementos, aos arranjos) de uma variedade de discursos presentes nas mais diversas instituições, áreas e temas (MAINGUENEAU, 2005).

Para além da publicidade em si, a grande “faceta” da trama ora delineada reside, justamente, na possibilidade de consolidar a empresa, sem necessariamente fazer referência direta a esta instituição, pois o compartilhamento daquela política condiciona, nesse caso, os meios de comunicação de massa a produzir e disseminar eventos discursivos que, mesmo abordando temas distantes da esfera econômica (Educação, Religião, Política, Estética, Lazer, Cultura, Tecnologia, Saúde), tendem a fortalecer as maneiras de agir e pensar que sustentam a empresa e, conseqüentemente, intensificam o processo de empresarização do mundo.

Precisamente, considerando a educação (superior) como um bem público (SOBRINHO, 2010), um direito social garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988, Art. 6º) e um elemento crucial à formação e ao desenvolvimento de práticas voltadas à cidadania, à liberdade, à crítica e à democracia, isto é, de valores centrais à consolidação de um ideal de vida individual e social (SGUISSARD, 2005), bem como as instituições de ensino superior como entidades legítimas e autônomas, as quais, ainda que organizadas por regras, normas e valores internos a elas, mais do que determinadas pela sociedade e pelo Estado, são, antes, um reflexo deles e, portanto, inseparáveis de suas transformações (econômicas, políticas e culturais) (CHAUÍ, 2003), o que me interessa na análise do discurso produzido e disseminado pelos meios de comunicação de massa é a função e o propósito que se atribui em cada evento discursivo, em cada matéria, em

cada reportagem sobre o **campo da Educação Superior** em nosso país. Mais, tomando a **Revista VEJA como objeto representativo dos meios de comunicação de massa**, minha intenção aqui é verificar de que forma e em que contexto tais eventos, tais textos, muitas vezes tratados como verdades e incorporados nas pautas de grande parte da população, contribuem para concretizar práticas que fazem da empresa uma instituição absolutamente necessária.

Considerada como o principal produto do Grupo Abril, um daqueles “diretores de consciência” que compõem o oligopólio das comunicações brasileiras, afora o tempo de existência e a ampla acessibilidade aos materiais (edições, reportagens) produzidos por VEJA, a opção por analisá-la também partiu do entendimento de que, ao contrário da crença popular e do senso comum entre muitos estudiosos, as notícias da imprensa são geralmente mais bem lembradas do que as notícias de outros meios (ROBINSON e LEVY, 1986; HERNANDEZ, 2004; CHAUI, 2006a) e percebidas como qualitativamente superiores (JENSEN, 1986; VAN DIJK, 2008); o que pode ampliar sua influência e, portanto, seu poder tanto na definição das pautas de outras mídias (VAN DIJK, 1995), como na consolidação do processo de empresarização. Soma-se a isso, a dimensão atingida pela revista. Com uma tiragem semanal de aproximadamente 1.215.000.000<sup>3</sup>, quantidade superior à soma de seus principais concorrentes – Isto É (444.872)<sup>4</sup>, Revista Época (500.000)<sup>5</sup> e Carta Capital (85.000)<sup>6</sup> – VEJA é a maior publicação do gênero revista semanal de informação do Brasil e, desde 1995, a quarta maior em todo mundo, atrás apenas das americanas: Time, Newsweek e U.S.News<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.publiabril.com.br/marcas/veja/revista/informacoes-gerais>>. Acesso em: 20 de abril de 2011.

<sup>4</sup> Disponível em: <[http://editora3.terra.com.br/downloads/midiakit\\_istoe.pdf](http://editora3.terra.com.br/downloads/midiakit_istoe.pdf)>. Acesso em: 20 de abril de 2011.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://anuncie.globo.com/mediakit/editoraglobo/epoca.html>>. Acesso em: 20 de abril de 2011.

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.slideshare.net/cartacapital/mdia-kit-carta-capital-2011-economist>>. Acesso em: 20 de abril de 2011.

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/idade/publiabril/midiakit/imprimir/veja/circul.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2011.



De acordo com Mira (2001), estruturada a partir do padrão jornalístico da Revista Time, fato que pode sinalizar seus interesses e sua visão de mundo, essa publicação, desde seu lançamento em 1968, ocupa um lugar de destaque no cenário jornalístico nacional e internacional, “traduzindo” o mundo e, especialmente, o Brasil para seus leitores. Aliás, de acordo com a própria revista, seu leitor possui um perfil muito particular. Em 2010, dos 8.669.000 leitores de VEJA, mais de 70% pertenciam às classes A e B, com uma renda familiar superior a R\$ 70.000 anuais, em 40% desses casos. Nas palavras de VEJA, esses números traduzem-se em homens e mulheres com alto poder aquisitivo (de consumo) que gostam de estar informados para se destacar na vida profissional e social<sup>8</sup>. Desse modo, tendo anunciantes (empresas) por um lado e as classes média e alta (formadores de opinião) por outro, VEJA tem sido, ao longo de sua história, a porta-voz da elite brasileira, ocupando, conseqüentemente, um lugar de destaque na manutenção da ordem vigente (MIRA, 2001; HERNANDEZ, 2004).

Enfim, por todas estas razões, decidi realizar um estudo com o **objetivo de compreender como o discurso produzido e disseminado por VEJA sobre o campo da Educação Superior contribui para construir e sustentar a empresa como instituição no Brasil.**

## 1.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A partir desse objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a empresa como instituição;
- Apresentar e descrever as principais características e transformações atravessadas por VEJA;
- Selecionar um conjunto de eventos discursivos (*corpus*) produzidos e disseminados por VEJA sobre o campo da Educação Superior no Brasil;
- Descrever e interpretar a linguagem contida em cada um dos eventos (textos) selecionados;
- Analisar o contexto (Ensino Superior) no qual aqueles eventos estão inscritos;

---

<sup>8</sup>

- Explicar como e em que contexto o *corpus* selecionado contribui para consolidar a empresa, bem como as maneiras de agir e de pensar que a sustentam enquanto instituição.

Como forma de atingir os objetivos estabelecidos, este trabalho foi estruturado da seguinte forma: primeiramente, neste capítulo, além da problematização e dos objetivos, ainda são apresentados alguns porquês, bem como as prováveis contribuições deste estudo. No segundo capítulo, realizo uma síntese das reflexões teóricas que sustentam este trabalho. Esse está dividido em três partes, inicialmente, discuto a compreensão da empresa como uma organização (SOLÈ, 2004); logo após, abordo a ideia de empresa como uma instituição (ABRAHAM, 2006), destacando as maneiras de agir e pensar que a sustentam enquanto tal e, por fim, discorro acerca do processo de empresarização do mundo. No capítulo 3, minhas atenções recaem para a concepção de discurso adotada nesta pesquisa, os procedimentos metodológicos da mesma e o processo de construção do *corpus*. No capítulo seguinte (Capítulo 4), proponho-me a atender ao objetivo deste trabalho. Organizada em quatro seções, a narrativa desenvolvida com esse intuito é fruto da análise e do entrelaçamento entre as principais transformações e características de VEJA, as reportagens selecionadas e o contexto no qual elas foram publicadas. Por último, no Capítulo 5, realizo, a partir do resgate de certos pontos da tese, as amarrações, as reflexões e os encaminhamentos finais.

## 1.2 MOTIVOS, PORQUÊS E CONTRIBUIÇÕES DA TESE

Independente do gênero, da orientação ou da função atribuída, a construção de alguns eventos discursivos é uma manifestação diretamente atrelada à visão de mundo ou à prática social (FAIRCLOUGH, 2001) do sujeito. Esta tese não é diferente. Fruto de diversas inquietações que há muito me acompanham, a principal motivação na elaboração deste trabalho assenta-se em minha tentativa de compreender, refletir e questionar uma instituição característica e central em nosso mundo: a empresa; enfatizando o papel dos meios de comunicação de massa, representados aqui pela Revista VEJA, na manutenção dessa centralidade.

Mas por que questionar e criticar a empresa? Em tom de inconformidade, cada vez mais ouço essa pergunta. A resposta é relativamente simples e origina a principal contribuição desta tese. Enquanto indivíduo no mundo, tenho a obrigação moral de auxiliar na

construção de uma sociedade melhor, uma sociedade na qual a vida não seja determinada em grande parte por uma instituição que aparentemente não reconhece a maioria daqueles valores considerados essenciais à manutenção da mesma, como: a igualdade, a coletividade, a preservação, a liberdade (SENNETT, 2004; COMTE-SPONVILLE, 2005). Em síntese, se, como mencionou Milton Santos (2003, p. 14), “diante dos mesmos materiais atualmente existentes, tanto é possível continuar a fazer do planeta um inferno, conforme no Brasil estamos assistindo, como também é viável realizar o seu contrário”; eu optei por auxiliar a realizar o contrário.

Como acadêmico, parto de uma constatação cada vez mais preocupante à área. O reconhecimento de que o ensino, a pesquisa e a prática da Administração, ao influenciar e, principalmente, por serem influenciadas pelo discurso e pelas práticas da empresa, tendem a reduzir todas as esferas sociais (organizações e indivíduos) à sua lógica (unificação) e, por consequência, desconsiderar outras formas de organização (teorias e práticas) que não estejam assentadas em uma perspectiva empresarial. Agindo diretamente na produção e reprodução de uma visão de mundo elitizada e excludente, característica da ordem discursiva vigente:

A Teoria da Administração, do modo como tem sido concebida é ingênua, porque se baseia na racionalidade instrumental característica da ciência social no Ocidente. Até hoje, essa mesma ingenuidade é a responsável pelo seu sucesso em termos de aplicação prática. Entretanto, esse sucesso é unidimensional e vem exercendo um impacto desfigurador sobre a vida humana associada (GUERREIRO RAMOS, 1989; p.1).

Por esta razão, seja pela associação de disciplinas como a Sociologia, a Antropologia, a Economia e a Linguística (Teoria do Discurso) à Ciência da Administração e/ou pela adoção de uma postura ontológica, epistemológica e metodológica distinta daquela amplamente utilizada pela Ciência da Administração, percebo a possibilidade de auxiliar, indiretamente, na construção de estratégias emancipatórias de pesquisa e, por conseguinte, ajudar na criação de novos conhecimentos à área, uma vez que “a diversidade e singularidade de conteúdos e contextos nos quais ocorrem situações de administração pedem teorias não resignadas à configuração de poder estabelecida” (CARVALHO e ANDRADE, 2006, p. 11). Apoiado em Santos (2000), tal postura parte

do reconhecimento de que (1) não é possível conceber estratégias emancipatórias genuínas dentro do paradigma dominante, pois essas estão condenadas a se transformarem em outras tantas estratégias regulatórias; e (2) que, em relação ao estatuto e aos objetivos da crítica, o pensamento crítico é centrífugo e subversivo, na medida em que visa criar desfamiliarização (desnaturalização, em meus termos) com o que está estabelecido e é convencionalmente aceito como normal, virtual, inevitável e necessário (SANTOS, 2000; SOUZA, 2005).

Além disso, ao desenvolver uma crítica à empresa de dentro da própria disciplina da Administração, espero, com este trabalho, fornecer alguns subsídios que permitam, além de repensar o ensino e a prática dessa disciplina, alavancar movimentos contrários ou de resistência à empresa e ao processo de empresarização do mundo e estimular, a partir da denúncia e da postura crítica, a mudança social. Claramente inspirada em Foucault (*apud* SILVA, 1995), essa crítica de dentro parte da compreensão de que os acadêmicos (o autor utiliza o termo intelectual) não podem e não devem falar em nome do oprimido e dizer-lhe como resistir. Em vez disso, eles devem ficar ao lado deles, minar, através do discurso, o poder dos opressores e expor suas práticas. Enfim, devem lutar contra o poder, fazê-lo aparecer e feri-lo onde é mais invisível e mais insidioso, pois

O papel do intelectual não é mais o de se colocar ‘um pouco na frente ou um pouco de lado’ para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’, do discurso. É por isso que a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática” (FOUCAULT, 2008, p. 8-9).

Ao voltar-me, especificamente, para a teoria, o objeto e o método deste trabalho, torna-se possível auferir outras contribuições e, quiçá, justificar um dos quesitos centrais à construção de uma tese: a originalidade. Primeiramente, no que concerne à perspectiva teórica adotada nesta tese, ao associar considerações de Andreu Solè (2004) acerca do processo de empresarização do mundo com a ideia de que a empresa deve ser tratada como instituição defendida por Abraham (2006), enxergo diversas possibilidades, como detalharei a seguir.

Em outros tempos, na busca por teorias e debates que, além de intimamente relacionados com minhas objeções pessoais, auxiliassem na construção de trabalhos orientados para a discussão crítica sobre a

centralidade das empresas (ou do mercado) em nosso mundo, encontrei, em conjunto com outros pesquisadores vinculados ao Observatório da Realidade Organizacional, na perspectiva de Solè (2004), uma possibilidade, um caminho próximo de minhas aspirações. Assim, considerando que o foco de nossos estudos, na época, centrava-se na análise do processo de mercantilização das organizações culturais brasileiras, utilizamos tal teoria para analisar os impactos da empresarização do mundo sobre a estrutura e os processos de organizações esportivas e religiosas brasileiras (RODRIGUES, 2006; COSTA, 2005; SERRA, 2005; DURIEUX, 2005).

Entretanto, talvez por ser nosso primeiro contato com a teoria de Solè (2004) ou por se tratar de uma teoria que continua em construção, aquelas pesquisas limitaram-se à descrição e à análise da “intensidade” na qual as organizações pesquisadas adotavam um comportamento empresarial. Assim, após retornar àqueles trabalhos, compreendi, juntamente com minha orientadora, que, mesmo reconhecendo a potencialidade da teoria do referido autor, tal proposta carecia de um aprofundamento teórico que a antecedia, ou seja, era necessário, antes de discutir o processo de empresarização em si, teorizar sobre os elementos que fundamentam a ideia de empresa e que, por conseguinte, elevaram-na ao “título” de organização/instituição de referência da modernidade.

Se o reconhecimento de tal situação, por um lado, forçou-me a aprofundar meus estudos em torno da teoria de Solè (2004), por outro, exigiu a busca por perspectivas que pudessem complementá-la. Tarefa difícil, pois a especificidade da teoria em questão, bem como sua recente criação (2004), limitavam minhas possibilidades de pesquisa. Assim, diretamente inspirado nas ideias de Solè (2004), o trabalho de Yves-Marie Abraham (2006), ao defender que alguns hábitos (maneiras de agir e pensar) característicos da sociedade moderna sustentam e são sustentados pela empresa, parece contribuir, e muito, para explicar a centralidade e a naturalização dessa instituição em nosso mundo.

Pontualmente, considerando (1) que a teoria de Solè (2004; 2008), como dito, ainda está em construção, (2) que ela foi utilizada em um número relativamente restrito de trabalhos (normalmente de pesquisadores vinculados ao Observatório da Realidade Organizacional) e (3) que a totalidade das pesquisas desenvolvidas com esta perspectiva se deu no campo das organizações culturais, a retomada dessa discussão e sua análise em um campo igualmente central e historicamente combativo como o do Ensino Superior, pode contribuir, para lançar

novos olhares, discutir e aprimorar a referida teoria, destacando as particularidades que este fenômeno adquire no espaço em questão. Do mesmo modo, como até o momento não identifiquei na literatura trabalhos que tenham utilizado a abordagem de Abraham (2006), percebo a possibilidade de auferir outras contribuições. De fato, se por um lado é particularmente aterrorizante lidar com uma proposta que nunca foi explorada, por outro é muito estimulante imaginar as possibilidades que o campo revelará. Por exemplo, como cada uma das maneiras de agir e de pensar são utilizadas para construir um texto (evento discursivo), como elas se combinam ou se complementam nas reportagens, quais foram mais enfatizadas, como elas são percebidos e retratadas no Brasil (considerando história recente de VEJA). Ademais, espero também que a adoção desses autores associada aos possíveis resultados oriundos desta investigação, além de contribuir para aprofundar a ideia de empresa como instituição (ABRAHAM, 2006) e do processo de empresarização de (SOLE, 2004; 2008), possam incentivar o debate e, quem sabe, o desenvolvimento da área de Organizações no Brasil.

A escolha da Revista VEJA como objeto de investigação dessa tese também possibilita o desenvolvimento de algumas discussões e reflexões. De acordo com Thompson (2009), o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa é um processo que acompanhou a sociedade moderna, que constituiu, em parte, essa sociedade e que a definiu, até certo ponto, como moderna. Por isso, apesar de existir um certo desinteresse da teoria social para com os meios de comunicação de massa, esses últimos, quando levados a sério, revelam sua profunda influência na formação e na manutenção do pensamento político e social de nossa época (THOMPSON, 2008). Assim, ao evitar o foco de análise tradicionalmente adotado na Administração e optar por aquele objeto, espero colaborar para ampliar as possibilidades do fazer científico de nossa área e, principalmente, alertar para o fato de que os meios de comunicação não são apenas poderosos instrumentos de criação e circulação de conteúdos simbólico, mas possuem “um poder transformador ainda pouco estudado – e, ainda subestimado – de reestruturação dos espaços de interação propiciando novas configurações aos esforços de produção de sentidos” (SPINK e MEDRADO, 1999, p. 58). Pois como disse Ianni (1998, p. 10),

O que singulariza a grande corporação da mídia é que ela realiza limpidamente a metamorfose da mercadoria em ideologia, do mercado em

democracia, do consumismo em cidadania [...] e opera decisivamente na formação de “mentes” e “corações”, em escala global.

Para analisar como o discurso produzido e disseminado pela Revista VEJA contribui para sustentar a empresa no Brasil, utilizarei a Análise Crítica do Discurso. Oriunda dos trabalhos de Foucault (2004a; 2007) e aprimorada por autores como Fairclough (1995; 2001; 2003) e van Dijk (1993; 1996; 2006; 2008), tal proposta me parece apropriada ao objetivo em questão, uma vez que ela foca na análise das estratégias discursivas que legitimam o controle ou naturalizam a ordem social (FAIRCLOUGH, 2001; van DIJK, 2008).

A adoção de tal método, primeiramente, contribui para o fortalecimento da tradição de pesquisas qualitativas no âmbito da Administração, especialmente aquelas que utilizam a Análise Crítica do Discurso, como MISOCZKY (2002); ROSA FILHO e MISOCZKY (2006); BREI (2007); BREI e MISOCZKY (2007); PEREIRA e MISOCZKY (2006); KREITLON (2008); ROSA *et al.*, (2009). Além disso, calcado na premissa de que o discurso deve ser entendido como um processo dialógico fruto do diálogo entre discursos e sujeitos (BAKHTIN, 1979) e que, por isso, a linguagem (qualquer tipo de linguagem) deve ser considerada como um elemento diretamente relacionado à vida social (FAIRCLOUGH, 2001), a adoção dessa proposta metodológica pode fornecer meios para desnudar a crença em uma única verdade, em um único discurso (empresarial) e, com isso, contribuir para promover discursos e práticas distintas da ordem vigente.

Por fim, independente do papel que me é atribuído (acadêmico, cidadão), este trabalho representa uma tentativa, a minha tentativa, de refletir sobre uma instituição tão central, tão natural, mas ao mesmo tempo tão perversa em nosso mundo. É só uma tentativa. Ela pode servir ou ser rechaçada como muitas outras já o foram. Mas, mesmo representando bem pouca coisa, ela revela porque, pelo que e contra o que estou lutando. E ao fazer isso, espero conquistar indivíduos interessados em questionar a ordem vigente, mesmo que isso acarrete no não reconhecimento e até mesmo na hostilidade alheia. Indivíduos que queriam se distanciar cada vez mais do lembrete de Botton:

Nosso desejo de levantar dúvidas pode ser salpicado por uma sensação íntima de que as convenções sociais devem ter bases sólidas, mesmo se não soubermos discernir exatamente quais bases seriam estas pelo fato de terem sido

adotadas por tantas pessoas há tanto tempo. Parece implausível que a nossa sociedade esteja profundamente equivocada em suas crenças e, ao mesmo tempo, que seríamos os únicos a perceber este fato. Reprimimos nossas dúvidas e nos incorporamos ao rebanho porque não conseguimos nos imaginar pioneiros na tarefa de desvendar as verdades até agora desconhecidas e dolorosas (BOTTON, 2001, p. 19).

Após essas considerações, no próximo capítulo, apresento as reflexões teóricas que sustentam o presente texto.



## 2. EMPRESA, UM FENÔMENO MODERNO

*[Um homem] Entrando na abadia,  
deparou-se com muitos demônios, mas no  
mercado encontrou apenas um solitário,  
empoleirado sobre uma pilastra. Isso o  
encheu de preocupação, pois lhe haviam  
dito que, no claustro, tudo é arrumado de  
modo a elevar as almas para Deus, sendo  
portanto necessários tantos demônios para  
induzir os monges ao desvio; no mercado,  
desde que cada homem é um demônio para  
si próprio, basta mais um (Humbert de  
Romans)*

Em referência à David Hume, Dumont (2000, p. 32) salienta que “os pontos de vista mais familiares são suscetíveis, por esta mesma razão, de nos escaparem”. Para o autor em questão, em toda sociedade, os elementos e as ideias fundamentais que a sustentam são tão evidentes e onipresentes que não têm necessidade de serem expressos e, muito menos, questionados – transformando-se, de certa maneira, em uma *doxa*. Ou seja, o termo *doxa* refere-se a uma atitude natural da vida diária, uma coincidência das estruturas sociais e mentais por meio das quais o mundo magicamente aparece como auto-evidente e sua composição é posta além do alcance do debate e da elaboração (WACQUANT, 2002). Desse modo, é possível perceber que, em nosso mundo, esse procedimento (não questionar os pontos de vista evidentes) é cada vez mais comum e, por isso, partimos de certos referenciais, expressando somente seus predicados e não tomamos consciência do sujeito, da natureza das coisas. Tal desconsideração acarreta, em maior ou menor medida, na naturalização de fenômenos históricos.

Nesse sentido, Solè (2008) salienta que, por partir da falsa evidência de que se trata da organização característica, fundamental e onipresente em nosso mundo, a questão – o que é uma empresa?<sup>9</sup> – raramente é levantada pelos indivíduos. Esse é o rumo que adotarei na presente seção. Em outras palavras, compreendendo-a como um

---

<sup>9</sup> Como Solé (2004) esclarece, essa pergunta é uma variação da interrogação realizada por Ronald Coase (1937), considerado um dos fundadores da Teoria da Firma, em um artigo intitulado *The Nature of the Firm*. A questão originalmente levantada era: Por que existem as empresas?

fenômeno essencialmente moderno (não natural), pretendo, a partir daquela simples questão, discutir, além de sua singularidade e sua natureza, a centralidade da empresa na sociedade moderna, bem como quais os reflexos dessa situação.

Para realizar essa tarefa que, diga-se, representa o referencial teórico deste trabalho, parto de duas perspectivas sociológicas igualmente importantes, quais sejam: uma que considera a empresa como uma organização e outra que a trata como uma instituição. Sendo assim, a presente seção se inicia com as considerações de Solè (2004; 2008) acerca da empresa enquanto forma organizacional típica da modernidade. Logo após, calcado nos trabalhos desse último autor, discuto a concepção da empresa enquanto instituição, enfocando como essa consolida e impõe hábitos coletivos (maneiras de agir e pensar) típicos de nossa sociedade (ABRAHAM, 2006). Por fim, desenvolvo algumas considerações em torno da centralidade e do avanço da empresa em nosso mundo.

## 2.1 A EMPRESA COMO FORÇA ORGANIZADORA DO MUNDO

Diferentemente de grande parte dos autores que defendem certa linearidade da história, Solè (2000), servindo-se dos termos de Schumpeter (1988), acredita que a história da humanidade é construída através de uma sucessão sem fim de criação e destruição de mundos que definem, em um determinado período de tempo e de espaço, o modo como os indivíduos convivem e enfrentam as dificuldades através de uma força organizadora – normalmente uma organização, como por exemplo, a Igreja na Idade Média. Partindo dessa assertiva, ao questionar qual a força organizadora da sociedade moderna, qual a organização fundamental da mesma, que caracteriza e determina a vida de seus habitantes, suas relações, seus medos, seus sonhos, Solè (2008) parece encontrar na empresa essa resposta.

Para Solè (2004), em decorrência da mundialização, da forte presença dos discursos empresariais nos meios de comunicação de massa, pela crescente redução da ideia de organização à empresa, dentre outros aspectos, é possível afirmar que nossa sociedade não é uma sociedade de organizações, mas sim de empresas. Desta maneira, parafraseando Etzioni (1967), Solè (2004) tenta evidenciar a predominância da empresa em nossa sociedade, através de algumas questões: não é frequentemente em uma clínica privada – uma empresa – que abrimos os olhos pela primeira vez? Que tipo de organização nos

forma para o trabalho? Quais são as organizações que nos divertem? Não é a televisão, o cinema etc? Não se tratam de empresas? Nossa sociedade não é uma sociedade de empresas? Sendo assim, continua o autor, nossa sociedade reside, atualmente, na singularidade da organização que a caracteriza, a empresa. O mundo é o mundo das empresas, pois elas nos divertem, ensinam-nos, fornecem alimentos, vestem-nos etc; ou seja, as empresas determinam toda a atividade da sociedade. Desse modo, por estar organizado por e para a empresa, esse mundo é considerado o mundo-empresa (SOLE, 2004; 2008)<sup>10</sup>.

Ora, se o mundo é o mundo das empresas, pensar a empresa e distinguir a singularidade dessa organização na história da humanidade torna-se tão ou mais importante quanto compreender a própria sociedade moderna. Por essa razão e, principalmente, para compreender a empresa tornou-se predominante em nosso mundo, nesta seção, calcado principalmente na perspectiva de Solè (2004; 2008), realizo uma discussão acerca da organização característica de nosso mundo: a empresa.

A opção por tal recorte também orientou-se pelo reconhecimento de que tal perspectiva inspira, mas não fornece diretamente, categorias utilizadas para verificar como o discurso disseminado por VEJA constrói e mantém a empresa como instituição. Assim, como tais categorias serão fornecidas pela perspectiva de Abraham (2006), a presente seção, não apresenta o mesmo detalhamento da seguinte (seção 2.2). Após esses esclarecimentos, com o intuito de apresentar as contribuições de Solè (2004) para o tema em questão, na sequência deste trabalho, realizo algumas apreciações em torno da singularidade da empresa frente a outras organizações e, por fim, apresento os traços que,

---

<sup>10</sup> Olhando sobre esse prisma, percebo que esse ponto de vista se opõe a célebre tese de Karl Polanyi (2000) – também defendida por Guerreiro Ramos (1989) – de que o mercado é a força organizadora desse mundo, ou seja, de que em vez da economia estar embutida nas relações sociais, são as relações sociais que estão embutidas no sistema econômico. Assim, a sociedade torna-se dirigida como se fosse um acessório do mercado. Tal discussão pode ser detalhada quando se analisa alguns estudos do Grupo de Pesquisa Observatório da Realidade Organizacional sobre o processo de Mercantilização de organizações culturais brasileiras, ou seja, se por um lado alguns pesquisadores adotaram a perspectiva de que a empresa influencia essas organizações (RODRIGUES 2006, COSTA, 2005 e SERRA, 2005), por outro, há aqueles que defendem que tal influência é decorrente do mercado (HOFFMAN, 2006; DIAS, 2007)

de acordo com Solè (2004; 2008), constituem uma teoria transdisciplinar da empresa.

Talvez em decorrência de sua ampla aceitação e disseminação, se, por um lado, nosso mundo experimenta uma inserção, cada vez maior, da empresa e de seus pressupostos enquanto objeto de estudo das mais variadas áreas acadêmicas e em diversos níveis escolares, por outro, percebo que estamos cada vez mais distantes ou menos preocupados em caracterizá-la ou conceituá-la enquanto tal. De fato, não tentar responder uma questão tão ingênua, mas fundamental como o que é uma empresa, já é uma evidencia de sua centralidade. Ao que parece, um dos prováveis motivos para a ausência de tal resposta advém da aproximação conceitual existente entre as noções de empresa e de organização. Por essa razão, antes de caracterizar a empresa, considero relevante esclarecer e distanciar as referidas noções.

Com o intuito de estabelecer uma definição de organização da forma mais aberta possível e eliminar possíveis confusões entre o uso dos termos empresa e organização, Solè (2004) enfatiza que duas condições são necessárias (1) para que o conceito de organização possa abranger diversas áreas de conhecimento como Economia, Sociologia, Psicologia e outras, ou seja, transdisciplinar e (2) que seja aplicado a quaisquer organizações humanas. Em síntese, a preocupação do autor reside na possibilidade de eliminar a redução da ideia de organização à de empresa. Tal redução pode ser verificada quando resgato uma discussão desenvolvida em um trabalho realizado em 2006, no qual demonstrei que grande parte dos autores considerados clássicos na área de Administração dentre eles, Simon (1979), Barnard (1979), Etzioni (1967), Blau e Scott (1979), Hall (2004) e Mintzberg (2003); utilizam o termo organização para referirem-se às organizações formais ou às empresas e, por consequência, pressupõem que essa, necessariamente, está relacionada com a ideia de finalidade.

Desse modo, buscando libertar, para utilizar as palavras do autor, a ideia de organização da noção de finalidade, Solè (2004; 2008) define uma organização como um conjunto de relações entre humanos. A princípio, tal expressão parece atender à primeira exigência de Solè na concepção do conceito de organização: a transdisciplinaridade; uma vez que esse conjunto de relações é objeto de estudo de diversas disciplinas, tais como: Sociologia, Psicologia, História, Economia, Direito, Administração, Antropologia, dentre outras. Além disso, tal definição, apesar de remeter, pelo uso da expressão “conjunto de relações”, a uma perspectiva sistêmica, ao apresentar uma diferença essencial daquela

utilizada pelos autores dessa corrente científica, atende à segunda condição do conceito de Solè (aplicação a qualquer organização). Partindo da percepção de que o enfoque sistêmico das organizações é teleológico, ou seja, que estabelece como condição *sine qua non* a existência de metas e objetivos para todas as organizações humanas, o autor busca desenvolver um enfoque que transcenda tal concepção. Por isso,

A ideia de relações entre humanos é tomada em um sentido mais amplo: ela integra as relações dos humanos no tempo e no espaço. Consideremos, por exemplo, a noção de objetivo (meta), componente fundamental das concepções tradicionais de organização – de empresa. Esta noção implica uma relação particular no tempo (o tempo se concebe como um processo, uma data, uma necessidade de projetar-se no tempo), esta noção supõe uma relação singular entre humanos (humanos fixam objetivos a outros humanos, de maneira brutal) (SOLE, 2004, p. 7)

Ao conceber a organização como um conjunto de relações entre humanos definidos no espaço e no tempo, presume-se que a empresa é um conjunto singular de relações entre humanos. Assim, ao contrário da ideia de Thompson (1967) de que não existem diferenças significativas entre a empresa e as demais organizações, entendo que essa singularidade distingue significativamente a empresa de outras organizações e, quando compreendida sobre uma perspectiva histórica, a transforma em uma organização relativamente nova, mas, ao mesmo tempo, característica da modernidade. Complementando as considerações desenvolvidas até aqui, afora a percepção de que a empresa é um conjunto singular de relações humanas, Solè (2004) apresenta quatro postulados que a diferenciam das demais organizações.

Para ele a empresa é:

- 1) um fenômeno social total – de acordo com Mauss (1974), nos fenômenos sociais totais exprimem-se, ao mesmo e tempo e de uma só vez, toda espécie de instituições (religiosas, jurídicas, políticas, econômicas), um conjunto de fatos estéticos nos quais desembocam tais fenômenos e os fenômenos morfológicos que manifestam essas instituições. Transportando tal conceito para o tema em questão, ao tratar a empresa como um fenômeno social total, entende-se que essa coloca em movimento a totalidade da sociedade e de suas instituições. Ademais, considerando a

transdisciplinaridade pretendida na caracterização da empresa, Solè argumenta que este postulado fortalece a ideia de que a empresa é uma organização econômica, política, sociológica, jurídica, etc.

2) uma organização histórica – como mencionado no início desta seção, atualmente, duas perspectivas acerca da origem da empresa parecem coexistir: a naturalista e a histórica. A perspectiva naturalista afirma que a empresa é uma organização inerente à sociedade. Aqueles que defendem esse ponto de vista definem a empresa da forma mais ampla possível, ou seja, como um conjunto de recursos gerenciados para alcançar objetivos específicos – tal definição serve tanto para uma grande empresa como para um grupo de caçadores. De uma maneira geral, a perspectiva naturalista é a melhor maneira de justificar e legitimar plenamente a empresa em nosso mundo (sempre foi assim). Por outro lado, a perspectiva histórica - aquela adotada neste trabalho – parte do entendimento de que por se tratar de um conjunto de relações entre humanos no tempo e no espaço, a empresa é um fenômeno que emergiu em um determinado momento da história e poderá desaparecer.

3) a organização característica e fundamental deste mundo – em síntese, a empresa é a organização que tipifica a sociedade moderna enquanto tal e, por isso, determina grande parte das relações que caracterizam nosso mundo – a empresa organiza nosso mundo. Talvez por essa razão Solè (2004) tenha utilizado a expressão “mundo empresa” para qualificar este mundo.

4) a empresa é um evento contingente na história humana – diretamente relacionada ao segundo postulado, essa afirmação pressupõe que a história da humanidade poderia ter tomado um rumo no qual a empresa não seria o centro e, quiçá, nem existisse. Ao defender a contingência, tal perspectiva vai de encontro aos argumentos de Marx (1996) e Smith (1996) acerca da necessidade de emergência de forças econômicas produtivas responsáveis pelo desenvolvimento da humanidade.

De posse desses postulados é possível perceber que por se tratar de um conjunto de relações humanas situadas no tempo e no espaço, a ideia (o conceito) de empresa torna-se melhor compreendida quando analisada a partir de uma perspectiva histórica, ou seja, através de alguns autores clássicos e pesquisadores contemporâneos. Entretanto, como grande parte dos autores e de suas respectivas contribuições serão

detalhadas na seção seguinte, optei, para não correr o risco de tornar-me repetitivo, por mencionar sucintamente as principais discussões que, direta ou indiretamente, possibilitaram uma melhor compreensão/reflexão da singularidade de tal organização (ou de seus elementos característicos) em nosso mundo e que, como será visto, forneceram subsídios para Solè (2004) desenvolver sua concepção de empresa.

Inicialmente, considero importante ressaltar os argumentos de Smith (1996) em torno de uma de suas categorias centrais: o egoísmo. De uma maneira geral, o autor em questão, paradoxalmente, defende que, ao perseguir seus próprios interesses, o indivíduo, muitas vezes, promove o interesse da sociedade muito mais eficazmente do que quando pretende realmente promovê-lo. Assim, o esforço natural de cada indivíduo no sentido de melhorar sua própria condição, quando sofrido para exercer-se com liberdade e segurança, é um princípio tão poderoso, que ele é capaz, sozinho e sem qualquer ajuda, de levar a sociedade à riqueza e à prosperidade (SMITH, 1996). Como é possível perceber, ao defender a liberação do egoísmo, ao invés da livre iniciativa como muitos pesquisadores disseminam, Smith, não se ocupa das organizações em si (da empresa), mas do mercado. Este mercado é caracterizado como um conjunto de relações entre indivíduos egoístas regulados por uma mão invisível – responsável por dirigir e coordenar as atividades humanas de produção e troca. Como disse o autor:

Ao preferir fomentar a atividade do país e não de outros países, ele tem em vista apenas sua própria segurança; e orientando sua atividade de tal maneira que sua produção possa ser de maior valor, visa apenas a seu próprio ganho e, neste, como em muitos outros casos, é levado como que por mão invisível a promover um objetivo que não fazia parte de suas intenções. Aliás, nem sempre é pior para a sociedade que esse objetivo não faça parte das intenções do indivíduo [...] Nunca ouvi dizer que tenham realizado grandes coisas para o país aqueles que simulam exercer o comércio visando ao bem público (SMITH, 1996, p. 438).

Enquanto Smith se concentrava no egoísmo e no mercado, Cantillon, em 1720, ou seja, cinquenta anos antes de Smith lançar a Riqueza das Nações, tornou-se um dos primeiros autores a discutir o papel do empreendedor - aquele responsável por criar e/ou dirigir uma empresa. Para Cantillon (1952) o essencial para o dirigente de empresa

manter suas atividades (o volume de vendas, os preços do mercado, os clientes, os resultados) é incerto. Desse modo, a competência essencial deste personagem (dirigente, empreendedor) está na capacidade de aceitar a ideia de que dirigir uma empresa é, necessariamente, decidir sobre uma incerteza permanente e total. Em síntese, ao inverter a ordem de tal teoria e associá-la diretamente ao tema em questão, é possível afirmar que Cantillon (1952) foi um dos primeiros autores a fornecer uma tentativa de caracterização da empresa, ou seja, para ele, uma empresa é uma organização dirigida por um empreendedor e é caracterizada por uma incerteza fundamental e irredutível.

Outra contribuição ao debate em questão advém de Marx. À primeira vista, ao destacar os impactos da transição da empresa manufatureira à empresa fabril (Grande Indústria), decorrentes da evolução e do desenvolvimento técnico (maquinaria), é possível perceber que, para Marx (1996), a empresa, mesmo não sendo o foco de sua obra, possui um papel crucial no desenvolvimento das forças produtivas e, conseqüentemente, no avanço do capitalismo. Sobre esse tema, Marx (1996, p. 76) argumenta que “a empresa mecanizada leva à divisão social do trabalho incomparavelmente mais avante do que a manufatura, pois amplia a força produtiva dos setores de que se apodera em grau incomparavelmente mais elevado. O resultado mais próximo da maquinaria é aumentar a mais-valia e, ao mesmo tempo, a massa de produtos em que ela se representa, portanto a substância de que a classe dos capitalistas e seu cortejo se cevam, fazendo crescer essas camadas sociais”. Assim, diferentemente daquilo disseminado por alguns entusiastas da empresa, a produção capitalista, a produção da empresa, não se resume apenas na produção de mercadorias, ela é essencialmente uma produção de mais-valia. O trabalhador, nesse momento, não produz para si, mas para o capital, reforça Marx (1996), e por isso, não basta que ele produza em geral, ele tem de produzir mais-valia – quanto mais ele produzir mais-valia, mais ele se tornará produtivo para o capitalista.

Definindo de maneira geral a noção de mais-valia (absoluta ou relativa) como o trabalho excedente não pago (o trabalho que o trabalhador entrega gratuitamente ao capitalista) e compreendendo a produção capitalista para além da fabricação de mercadorias, Marx sintetiza a prática empresarial em uma palavra: exploração. Ou seja, como os lucros originam-se não da venda direta de mercadoria, mas, antes, da produção de mais valia, quanto maior a busca de mais valia, maior a necessidade dos capitalistas aumentarem e se apropriarem do trabalho em excesso produzido pelo trabalhador. Tal situação representa



a força motivadora do sistema capitalista e, conseqüentemente, da empresa. Sendo essa a síntese de Marx sobre a forma como procede uma empresa, não seria exagerado supor que, dada a indissociabilidade entre mais-valia, sobretrabalho e exploração, a empresa é um roubo – tal situação, na perspectiva de Marx (1996), só acabaria através de uma revolução com o intuito de abolir os salários e, portanto, a empresa.

Afora Marx, Cantillon e Smith, Weber (2004a) é outro autor que fornece subsídios à compreensão da empresa enquanto organização. No entanto, antes de efetivamente apresentar o conceito de empresa, considero importante apresentar o conceito de ação economicamente orientada desse autor, uma vez que tal conceito é o princípio norteador do conceito de empresa. Para Weber (2004a), uma ação será economicamente orientada, na medida em que, segundo seu sentido visado, esteja referida a cuidados de satisfazer o desejo de certas utilidades, ou seja, uma “ação economicamente orientada [...] é toda a ação que se determina pela situação econômica, mas que não se orienta por ela em primeiro lugar ou não o faz de maneira pacífica” (WEBER, 2004a, p. 38).

Desse modo, ao compreender que a ação economicamente orientada, calcada no cálculo utilitário de conseqüências (racionalidade orientada para fins), cada vez mais legítima em toda sociedade e, em especial, no seio das organizações (GUERREIRO RAMOS, 1989), além de transformar a noção de maximização do retorno esperado em uma situação de natureza imperativa, ideia de racionalidade está diretamente relacionada à concepção weberiana de empresa. Segundo esse autor, a moderna empresa capitalista baseia-se fundamentalmente no cálculo e pressupõe um sistema administrativo e legal (uma burocracia) cujo funcionamento pode ser racionalmente calculado, em virtude de suas normas gerais fixas, exatamente como o desempenho e a eficácia previsível de uma máquina. De maneira mais simplificada, pode-se dizer que uma empresa é um sistema de atividade contínua perseguindo um fim de uma espécie definida (WEBER, 1987; WEBER, 1997).

A abordagem Schumpeteriana também traz importantes subsídios para esse assunto. De acordo com Schumpeter (1961), o capitalismo pode ser simplesmente descrito como organismo perpétuo de destruição criativa, ou seja, a substituição de antigos hábitos e produtos por novos. O impulso fundamental que mantém em movimento a máquina capitalista é, para Schumpeter, o desenvolvimento econômico. Schumpeter entende que o desenvolvimento econômico é decorre

somente das mudanças (novas combinações) que surgiram de dentro, por sua própria iniciativa.

Por novas combinações o autor em questão menciona que essas estão relacionadas com o processo de criação de mudanças estranhas àquelas praticadas habitualmente, como, por exemplo, introduzir um novo bem, uma nova qualidade de um bem ou introduzir um novo método de produção. Schumpeter (1988) argumenta que, no centro destas transformações, está a empresa, isto é, de acordo com o pensamento Schumpeteriano, a empresa, através de um processo perpétuo de criação e destruição de novas combinações, é o único organismo capaz de gerar o desenvolvimento econômico. Ou seja, para Schumpeter (1988), a inovação ou desenvolvimento econômico são características inerentes das organizações empresariais quando essas interrompem o fluxo circular (situação de equilíbrio) e proporcionam mudanças espontâneas e descontínuas. Assim, por se tratar de um dos elementos centrais ao desenvolvimento econômico, a empresa torna-se, por consequência, a organização que mantém o sistema capitalista.

Por fim, dentre os autores recentes, afora aqueles mencionados em outros trabalhos (RODRIGUES, 2006; RODRIGUES e SILVA, 2006), merecem destaque as contribuições contidas em um artigo publicado em 1976 de autoria de Jensen e Meckling. Tais autores, discutindo acerca da existência da empresa e de sua tendência à personalização (assim como um indivíduo), afirma que a empresa é formada através de um nexo de contratos entre os indivíduos e, por isso, pode ser considerada como uma ficção legal, uma ilusão. Detalhando essa questão, em uma pequena passagem de seu artigo, Jensen e Meckling (1976, p.9) sustentam que a empresa é “simplesmente uma ficção legal que serve como nexo de relações contratuais entre os indivíduos e que é caracterizada pela existência de um conjunto de direitos residuais (*residual claims*) sobre os ativos e os *cash-flows* da empresa que, normalmente, podem ser vendidos sem a autorização dos indivíduos contratantes”.

Normalmente utilizadas em textos que tratam da Teoria da Firma, ou mais especificamente, da Teoria da Agência, a concepção de empresa de tais autores deixa claro que a empresa é uma ficção legal resultante de um processo no qual os conflitos de interesses são colocados em confronto dentro do quadro de relações contratuais implícitas ou explícitas entre os proprietários de recursos, os trabalhadores e os consumidores. Nesse sentido, o "comportamento" da empresa é semelhante ao comportamento do mercado, isto é, o resultado de um

processo complexo de equilíbrio. Por fim, ainda com relação à ideia de que a empresa não é um indivíduo, é possível perceber que, se por um lado os argumentos de Jensen e Meckling (1976) clarificaram e distanciaram as noções de empresa (ficção legal) e de indivíduo (dotado de sentimentos, emoções, valores, etc), por outro, forneceram mais um argumento para distanciar (descolar) cada vez mais a empresa de qualquer “preocupação” que não seja a orientação pecuniária ou o resultado para seus acionistas, exatamente como defende Friedman<sup>11</sup>.

Como foi possível perceber, se, por um lado, esta rápida viagem em torno dos escritos de autores clássicos e contemporâneos auxiliam na reflexão de alguns caminhos possíveis para se pensar a empresa (apesar de muitos autores não utilizarem diretamente essa palavra) e/ou sua forma de ação (os valores que a norteiam), por outro, de acordo com Solè (2008), quanto mais a pergunta “o que é uma empresa?” é levada a sério, mais distante estão tais autores de fornecer uma resposta segura (ou pelo menos mais homogênea). Assim, com o intuito de eliminar possíveis confusões em torno da caracterização da empresa enquanto objeto (um tipo singular de organização), Solè (2004) tenta estabelecer um conceito transdisciplinar da empresa a partir do método de construção de um tipo ideal preconizado por Max Weber.

De acordo com Weber (2004a), um tipo ideal não corresponde, simplesmente, a uma descrição do real, uma representação objetiva da realidade. Um tipo ideal consiste num processo de conceituação no qual se abstrai dos fenômenos concretos o que existe de particular aos mesmos. Por essa razão, um tipo ideal não existe em sua forma pura, ou seja, ao depurar e esvaziar as propriedades dos fenômenos reais para depois reconstruí-las em forma de conceito, um tipo ideal jamais será observado em sua forma pura e, por isso, deve ser encarado como uma abstração que auxilia na compreensão de determinado fenômeno (WEBER, 2004a). Dessa maneira, ao resgatar, associar e apoiar-se nas contribuições de alguns autores, especialmente aqueles mencionados nos parágrafos precedentes, Solè (2004) constrói um conceito transdisciplinar de empresa através da associação de vinte e dois traços<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Milton Friedman, ganhador do Prêmio de Ciências Econômicas em Memória de Alfred Nobel, sustenta que a única responsabilidade que a empresa deve ter é a de gerar dividendos para seus acionistas – desde que obedeçam às regras do mercado e participem de uma competição aberta e livre.

<sup>12</sup> Por estar contido em outro trabalho (RODRIGUES, 2006), optei por não descrever cada um dos referidos traços.

(características) que, juntamente com os postulados supracitados, distinguem essa organização frente às demais, quais sejam:

1. A empresa é um conjunto humano, mais ou menos estável, vasto ou reduzido, mais ou menos concentrado, podendo desaparecer a qualquer momento;
2. A empresa é uma organização onde a atividade é única ou múltipla;
3. A empresa é uma organização que concebe, produz e vende mercadorias;
4. A empresa é uma organização que concorre permanentemente com outras empresas;
5. A empresa é uma organização que supõe outra organização: o mercado;
6. A empresa é um processo de criação destrutiva de relações entre humanos;
7. A empresa é um conjunto de relações incertas entre humanos;
8. A empresa é uma organização com moeda, capital e benefício econômico;
9. A empresa é uma organização com escritura e contabilidade;
10. A empresa é uma propriedade privada;
11. A empresa é uma mercadoria;
12. A empresa é uma organização salarial;
13. A empresa é uma relação dirigente/dirigido;
14. A empresa é uma organização que produz e implica desemprego;
15. A empresa é uma organização submetida ao direito, às leis;
16. A empresa é uma organização que está sujeita a outra organização: o Estado;
17. A empresa é uma organização onde a propriedade e a direção podem estar juntas ou separadas;
18. A empresa possui divisão do trabalho;
19. A empresa é uma organização que implica e produz o indivíduo;
20. A empresa é uma organização que produz linguagem;
21. A empresa é uma organização que produz e implica humanos insatisfeitos;

22. A empresa é uma organização que implica e produz uma concepção de felicidade.

Como é possível perceber, grande parte dos traços apresentados – por exemplo, a divisão do trabalho, a hierarquia, a linguagem, a contabilidade, a submissão às leis e ao Estado – não são exclusivos da empresa e, conseqüentemente, não distinguem essa das demais organizações. Sobre esse tema, Solè (2004) esclarece que cada um dos traços é uma condição necessária, mas não suficiente, para se falar em empresa. É o conjunto dos vinte e dois traços que singularizam essa organização. Além disso, de acordo com esse autor, cada um dos traços apresentados designa, direta ou indiretamente, uma relação entre humanos e, conseqüentemente, um caráter econômico, político e social. A presente proposta parece atender sua busca por um conceito transdisciplinar de empresa.

Contudo, mesmo se tratando de uma teoria em construção e, por isso, sujeita a algumas dúvidas e discordâncias sobre alguns aspectos, especialmente, sobre alguns traços, a proposta de Solè (2004) fornece importantes contribuições e reflexões para a discussão em torno da natureza e do papel da empresa em nosso mundo. Ao apoiar-me exclusivamente nos traços apresentados, é inegável a relevância dos mesmos tanto para caracterizar e distinguir a empresa como para fornecer categorias que possibilitem discutir a influência da empresa sobre outras organizações. Entretanto, a utilização dos mesmos deve ser realizada levando em consideração alguns pontos. Em primeiro lugar, quicá por estarem em construção, alguns traços de Solè são ambíguos e um tanto confusos e, por isso, tornam-se de difícil verificação, como, por exemplo, o traço 1 – a empresa é um conjunto humano, mais ou menos estável, vasto ou reduzido, mais ou menos concentrado, podendo desaparecer a qualquer o momento – e o traço 17 – a empresa é uma organização onde a propriedade e a direção podem estar juntas ou separadas. Em contrapartida, determinados traços exigem uma profundidade conceitual que inviabilizaria sua exploração em conjunto com outros. É o caso dos traços 19 – a empresa é uma organização que implica e produz o indivíduo; e 22 – a empresa é uma organização que implica e produz uma concepção de felicidade.

Por fim, ao compreender a empresa como uma organização, ou seja, essencialmente como um conjunto de relações entre humanos, entendo que sua forma, sua estrutura, sua dinâmica, sua eficácia, são sempre por uma parte o produto ou o efeito dessas relações internas

(dentro da organização) e externas (com o ambiente) entre humanos. Quando associada aos objetivos deste trabalho, tal perspectiva, apesar de possuir um grande valor, não me parece a mais indicada à compreensão da empresa como instituição, isto é, como um conjunto de maneiras de agir de pensar gerais e característicos de uma dada sociedade. Compreender a empresa enquanto tal é o tema da próxima seção.

## 2.2 A EMPRESA COMO INSTITUIÇÃO CENTRAL DA MODERNIDADE

Como foi possível perceber, anteriormente, minhas atenções se voltaram para a análise da empresa como uma organização, ou seja, como um conjunto de relações entre humanos. Entretanto, apesar de reconhecer a riqueza e pertinência dessa forma de compreender a empresa, pelas razões supracitadas, ela não representa o foco central deste trabalho. Por isso, nesta seção, ao apoiar-me no trabalho de Abraham (2006), pretendo discutir um outro ponto de vista igualmente relevante e crucial na continuidade deste trabalho: a concepção da empresa como uma instituição. De acordo com Durkheim (2005), o conceito de instituição está relacionado com todas as crenças e todos os modos de comportamento instituídos pela coletividade. Durkheim (2005) ainda entende que, por assentar-se em fatos sociais, uma instituição corresponde a um conjunto de regras e procedimentos aceitos e sancionados pela sociedade cujo objetivo é, em suma, manter a ordem e a coesão social. Assim, ao analisar uma instituição, invariavelmente, busca-se desvendar as maneiras de agir e de pensar, consagradas pela tradição e que a sociedade impõe aos indivíduos. Em outros termos, consiste em analisar os hábitos coletivos que o “indivíduo encontra preestabelecidos e cuja transmissão se faz geralmente pela voz da educação” (FAUCONNET e MAUSS, 1981, p. 11).

Partindo dessas noções, Abraham (2006, p. 1), inspirado no trabalho de Solè (2000; 2004), avança na discussão e propõe que “a empresa pode então ser definida não mais em princípio como um conjunto de relações, mas como um conjunto de maneiras de agir e de pensar, de hábitos coletivos, próprios a uma dada sociedade humana”. Em decorrência da inspiração durkheimiana, entendo que tais hábitos coletivos exercem sobre o indivíduo uma coerção exterior com o objetivo de estabelecer determinados comportamentos (maneiras de agir, pensar e sentir), independentes das manifestações individuais, em outras palavras, são fatos sociais. Por essas características, é possível pressupor

que grande parte dos hábitos coletivos que fundamentam a ideia de empresa são, para muitos de nós (modernos), evidentes e, conseqüentemente, tendem a ser encarados como uma ordem eterna e universal das coisas. Por exemplo, Abraham (2006) argumenta que dificilmente questionamos a propriedade privada, o empréstimo a juros, o consumo como distinção social, o lucro, a economia; uma vez que os tratamos como naturais.

Sendo assim, o objetivo dessa seção é apresentar e discutir alguns dos hábitos coletivos (hábitos essencialmente modernos) que fundamentam a ideia de empresa. Para tanto, é importante examinar, sempre que possível, essas naturalizações, esses hábitos consolidados na sociedade moderna através da comparação dessa última com outras sociedades humanas. Ao contrastar essas concepções ou simplesmente discuti-las em nosso tempo, enxergo a possibilidade de esclarecer as maneiras de pensar e agir que nos são próprias e, entre elas, aquelas que tornam possível ou mesmo necessária a empresa.

Feitas tais considerações e partindo da perspectiva de Abraham (2006), no presente trabalho, a ideia de empresa como uma instituição é compreendida a partir da associação de cinco modos de agir e pensar (traços, visões de mundo) típicos da modernidade, quais sejam: 1) o individualismo e a invenção da realidade econômica; 2) o mito fundador da escassez; 3) propriedade privada, apropriação e exploração; 4) racionalismo, racionalidade e burocracia; e 5) inovação, desenvolvimento e a ideologia do progresso. Ressaltando que tais modos de agir e pensar constituem-se, como será visto, nas categorias utilizadas para verificar quais visões de mundo foram mais enfatizadas por VEJA, como foram articuladas e em quais momentos históricos, nas próximas páginas detalho cada um dos referidos hábitos.

### **2.2.1 O Individualismo e a Invenção da Realidade Econômica**

Para Dumont (2000), a era moderna testemunhou a emergência de um novo modo de considerar os fenômenos humanos e da delimitação de um domínio separado que evocamos correntemente pelas palavras economia, econômico. Complementando essa colocação, Polanyi (2000) ressalta que a particularidade de nossa civilização em comparação a outras é, precisamente, o fato dela se basear, essencialmente, em fundamentos econômicos. As palavras dos referidos autores, ao colocarem em evidência a categoria econômica, parecem aclarar a centralidade da esfera econômica, da realidade econômica ou, simplesmente, da economia em nosso mundo. De fato, para todos nós,

modernos, a esfera econômica constitui a base, o fundamento de nossas sociedades, pois é a partir dela que definimos nossa posição social, nosso bem-estar, enfim, a maneira como estamos no mundo. Por essa razão, nos parece perfeitamente normal, e de fato necessário, a inserção de todos os indivíduos em tal esfera (ABRAHAM, 2006).

Entretanto, como sugere Abraham (2006, p.1), **“a constituição de um domínio de atividade separado, distinto, obedecendo à regras específicas, que chamamos ‘domínio da economia’, observa de fato somente nas sociedades ocidentais modernas”**. Concretamente, continua o autor, só os modernos para distinguir no curso de sua existência tempos e espaços nos quais não é apenas legítimo, mas necessário, privilegiar os movimentos econômicos, isto é, trabalhar principalmente para a satisfação das necessidades individuais, em situações de insuficiência, segundo a definição clássica da ação econômica. Mesmo não sendo, como será visto, uma perspectiva consensual a ideia de que a economia é um fenômeno essencialmente moderno, grande parte dos autores parecem concordar que nenhuma sociedade realizou uma divisão tão clara entre a economia e outras esferas que a compõem. Em decorrência de tal emancipação, a categoria econômica, não só é uma novidade em nosso mundo, como, e principalmente, parece afetar e se impor, calcada na premissa da necessidade, sobre espaços tradicionalmente livres e com características bem distintas da mesma. Sendo assim, nesta etapa, pretendo discutir as prováveis origens de tal descolamento e as implicações desse processo, com o intuito de desnaturalizar tal categoria e, conseqüentemente, fazer o mesmo com sua principal instituição de referência: a empresa.

É particularmente intrigante discutir a concepção da economia enquanto categoria distinta e essencialmente moderna uma vez que, se por um lado, como já dito, os autores concordam que tal distinção é um fenômeno novo, por outro, a sua grande maioria têm dificuldades em assumir a inexistência da economia em outros tempos, como ilustra Polanyi (2000). Para esse autor, sem dúvida, outras sociedades e outras civilizações também foram limitadas pelas condições materiais de sua existência – este é um traço comum a toda vida humana, na verdade, a toda vida, quer religiosa ou não-religiosa, materialista ou espiritualista. Porém, somente nossa civilização é econômica em um sentido diferente, pois ela escolheu basear-se num motivo raramente reconhecido como válido na história das sociedades humanas e, certamente, nunca antes elevado ao nível de uma justificativa de ação e comportamento na vida cotidiana, a saber: **o lucro**. Como é possível perceber, ao estabelecer um



conceito amplo de economia, Polanyi não nega o papel da economia na sobrevivência de qualquer sociedade – ele inclusive afirma que tal instituição é bastante comum desde a Idade da Pedra -, mas, ao defender que seu papel era apenas incidental, reconhece a dimensão e a centralidade atingida pela mesma na sociedade moderna, em outras palavras, ele reconhece a emergência da economia enquanto categoria distinta e com características diferentes de outros fenômenos sociais.

Assim, como Polanyi (2000), outros autores, dentre eles: Simiand (1932), Mauss (1974) e Sahlins (1978), parecem compartilhar a mesma percepção em torno da dificuldade em distinguir e destacar elementos puramente econômicos nas sociedades não modernas. Em nossa época, tal distinção foi muito bem retratada por Dumont (2000). Ao discutir a construção da economia enquanto objeto e sua consequente emancipação (autonomização) de outros domínios, o antropólogo inicia seu argumento demonstrando como o domínio religioso, que a princípio é o único que engloba todas as coisas, dá origem, com a ajuda do direito, à uma categoria nova, especial, do político. Segundo ele,

Ao longo do desenvolvimento, até a Revolução Francesa, a religião exerce sua sanção sob formas sempre renovadas: o movimento conciliar, a reforma, as guerras de religião, as seitas protestantes, tudo isso contribui, de um modo ou de outro, para o novo mundo político. No fim das contas, o político e o Estado resultam de uma diferenciação. Daquilo que constituía, sob a égide da religião e da Igreja, a unidade dos valores últimos, destacou-se um quantum de valores absolutos, constituindo um domínio autônomo (DUMONT, 2000, p. 28).

Da mesma forma que a religião deu origem ao político, o político, por sua vez, possibilitou a emergência do domínio econômico. A separação entre a política e a economia relaciona-se, diretamente, com a concepção de riqueza, especialmente, de riqueza imobiliária. Como esclarece Dumont (2000), nas sociedades tradicionais em geral, a riqueza imobiliária é claramente distinta da riqueza mobiliária; os bens de raiz são uma coisa; os bens móveis e o dinheiro, outra. Por exemplo, por estarem imbricados na organização social, os direitos sobre a terra, além de acompanhar o poder sobre os homens, são intrinsecamente superiores à riqueza mobiliária, desprezada como simples relação com coisas. Com os modernos, avança Dumont (2000, p. 17), produziu-se uma revolução neste ponto: “o vínculo entre riqueza imobiliária e o

poder sobre os homens foi rompido, e a riqueza mobiliária adquiriu plena autonomia, não apenas sobre si mesma, mas como a forma superior da riqueza em geral, ao mesmo tempo em que a riqueza imobiliária torna-se uma forma inferior, menos perfeita, em resumo, assistiu-se à emergência de uma categoria autônoma e relativamente unificada da riqueza.” É a partir de então que uma clara distinção pode ser feita entre o que se chama de “político” e o que se denomina “econômico”. Distinção que as sociedades tradicionais não conheciam.

Solè (2000), discutindo alguns de seus trabalhos, sugere que a realidade econômica, por sua vez, é uma invenção do mundo ocidental moderno. Segundo ele, “a economia não é um problema universal, uma realidade inerente à condição humana. É uma invenção do homem moderno, um componente da visão moderna do mundo” (SOLE, 2000, p. 138). Associando tal colocação aos argumentos anteriores, é possível perceber que, como já mencionado, para grande parte dos autores consultados parece muito difícil aceitar a afirmação de Solè, ou seja, para eles é praticamente impossível negar a existência da economia em sociedades distintas da nossa. Como já ressaltado, o que ocorre normalmente com quem analisa essas sociedades é, a exemplo de Polanyi e Dumont, o argumento de que a economia está imbricada em outros domínios, como a religião ou a política.

Essa relutância em relação à inexistência da economia em outras sociedades pode revelar a marca daquilo que foi conceituado como uma hábito coletivo, isto é, uma maneira de agir e pensar consagrada pela tradição, nesse caso, do modernismo ocidental. Para Abraham (2006), por se tratar de uma maneira de agir e pensar tão fundamental para os modernos que lhes parece ridículo e impossível considerar a economia como um costume do nosso tempo. No entanto, continua o autor, a esfera econômica, não se constitui em uma realidade independente, externa e natural, ao contrário, ela é um produto da sociedade moderna, uma construção de nosso tempo – bem como, por fazer parte desta esfera, a empresa. Entretanto, nossa sociedade não parou por aí. Além de inventá-la, transformou- a no centro, na base de toda vida moderna, como ressaltou Polanyi (2000). Por consequência, “fizemos da ‘ação econômica’, isto é, da busca pela ‘satisfação de necessidades individuais, em situação de insuficiência’, o grande negócio de nossas vidas” (ABRAHAM, 2006, p. 6).

Essa busca por **satisfação das necessidades individuais** remete a uma discussão outrora mencionada: **o egoísmo**. Ao explicar como os

indivíduos satisfazem suas necessidades e, em decorrência dessa busca, como nossa sociedade se organiza, Smith (1996, p. 74) explica que, não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas da consideração que eles têm pelo seu próprio interesse. “Dirigimo-nos não à sua humanidade, mas à sua autoestima [ao seu egoísmo], e nunca lhes falamos das nossas próprias necessidades, mas das vantagens que advirão para eles”. Essa é a maneira como grande parte das nossas relações acontecem, ela sintetiza a ideia de ação econômica apresentada por Abraham (2006), ou seja, em nossa sociedade para satisfazer nossas próprias necessidades, torna-se necessário satisfazer as necessidade de outrem, despertar o seu interesse, inflar o seu egoísmo e suscitar o desejo de troca. “É isto o que faz toda pessoa que propõe um negócio a outra. Dê-me aquilo que eu quero, e você terá isto aqui, que você quer — esse é o significado de qualquer oferta desse tipo; e é dessa forma que obtemos uns dos outros a grande maioria dos serviços de que necessitamos” (SMITH, 1996, p. 74).

Apesar de existirem, como ilustram Polanyi (2000)<sup>13</sup> e Mauss (1974)<sup>14</sup>, outras maneiras de atender às necessidades dos indivíduos, a troca egoísta, ou seja, aquela que repousa sobre o respeito da liberdade individual e que coloca em primeiro plano o interesse do indivíduo, frente aos interesses da sociedade, é uma orientação no qual os modernos são os únicos a realmente adotar. Essa maneira de conceber o homem parece expor outro hábito coletivo da sociedade moderna, intimamente relacionado à emancipação da esfera econômica, qual seja: o individualismo. Como o autor esclarece, “quando falamos de ‘indivíduo’, designamos duas coisas ao mesmo tempo: um objeto fora de nós, e um valor. A comparação obriga-nos a distinguir analiticamente dois aspectos: por um lado, o sujeito empírico falando, pensando e

---

<sup>13</sup> Como sustenta Polanyi (2000), diferentemente do Egoísmo, três grandes sistemas de satisfação das necessidades já foram praticados pelas sociedades humanas antes da nossa: a domesticidade, a reciprocidade e a redistribuição. No primeiro caso, cada família produz determinado produto e o divide entre seus membros. Em relação à reciprocidade, o produto será dado gratuitamente pelo produtor, sem contrapartida imediata, que receberá mais tarde alguma coisa em troca. Por fim, no que concerne a redistribuição, o produto fabricado por determinado indivíduo é enviado a uma autoridade central, para em seguida, ser distribuído para os membros do grupo conforme princípios diversos.

<sup>14</sup> Em seu trabalho mais conhecido, o Ensaio sobre a Dádiva, Marcel Mauss analisa em detalhe como a troca pode criar uma tripla obrigação, uns diante dos outros. Aquela de dar, receber e de devolver o que se deve (MAUSS, 1974).

querendo, ou seja, o exemplar individual da espécie humana, tal como o encontramos em todas as sociedades; por outro lado, o ser moral, independente, autônomo, e, por consequência, essencialmente não social, que veicula os nossos valores supremos e ocupa o primeiro lugar na nossa ideologia moderna do homem e da sociedade. Em síntese, nos casos em que o indivíduo é o valor supremo falarei de individualismo; nos casos opostos, em que o valor está na sociedade como um todo, falarei de holismo (DUMONT, 1993).

Partindo de tal caracterização, Dumont aponta o **indivíduo (a ideologia individualista) como o valor cardinal da modernidade**. Nesse tipo de sociedade, a ideia de igualdade e liberdade se assenta na convicção de que o ser humano ‘individual’ é a encarnação da humanidade inteira e, como tal, é igual a qualquer outro e livre (esta perspectiva subordina a totalidade social ao sujeito moral e autônomo). Como consequência do predomínio do individualismo em nosso mundo, o autor ressalta que, enquanto nas sociedades tradicionais (ou nas civilizações superiores) as relações entre os homens são mais importantes, mais valorizadas, frente às relações entre os homens e as coisas, no tipo moderno de sociedade essa prioridade é invertida, ou seja, as relações entre os homens são subordinadas às relações entre os homens e as coisas. Assim, as coisas (elevadas à categoria de riqueza superior) tornam-se as intermediárias de todas as relações intersubjetivas ou, pelo menos, das relações consideradas importantes. Esta realidade mediada por “coisas” é própria das sociedades dominadas pela esfera econômica e torna-se estranha quando comparada a outras sociedades, pois como disse Weber (2004a), neste tipo de espaço, leva-se apenas em consideração a coisa e não a pessoa, e inexistente, para ele, deveres de fraternidade, devoção ou qualquer das relações humanas originárias sustentadas pelas comunidades tradicionais (WEBER, 2004a).

Contudo, Abraham (2006) ainda salienta que, para privilegiar a **troca egoísta**, é necessário um conjunto de instituições que possibilitem duas pessoas entrarem em contato e “negociarem” uma com a outra. **Para esse autor, o predomínio da troca egoísta tende a impor e a tornar necessária a especialização produtiva de seus membros, ou seja, a divisão do trabalho**. No entanto, como ressalta Smith (1996), uma vez plenamente estabelecida a divisão do trabalho, é muito reduzida a parcela de necessidades humanas que pode ser atendida pela produção individual do próprio trabalhador. Isso implica que a grande maioria de suas necessidades ele satisfaz permutando aquela parcela do produto de seu trabalho que ultrapassa o seu próprio consumo, por

aquela parcela da produção alheia de que tiver necessidade. Assim sendo, cada homem subsiste por meio da troca, tornando-se, de certo modo, comerciante; e a sociedade se transforma naquilo que adequadamente se denomina sociedade comercial. Essa atividade de produção de bens e serviços para trocar por aquilo que os indivíduos acreditam ter necessidade, ou simplesmente denominada de trabalho, ocupa, em nosso mundo, um lugar central e constitui a base de organização da sociedade moderna.

De acordo com Durkheim (1999), enquanto nas sociedades primitivas a organização social originava-se das semelhanças (solidariedade mecânica), com o surgimento da sociedade moderna e a intensificação da divisão do trabalho, assistiu-se a emergência de uma nova forma de solidariedade entre os homens, uma solidariedade que nasce de suas diferenças e de sua incompletude – situação na qual conduz cada indivíduo à especialização produtiva. Denominada de **solidariedade orgânica**, essa forma de organização social, ao privilegiar a função desempenhada por cada indivíduo, parece reduzir a identidade dos indivíduos à atividade profissional e, por conseguinte, à esfera econômica. Caso isso não ocorra, ou seja, caso os indivíduos não tenham condições de participar de tal esfera, imediatamente, perdem, nas palavras de Abraham (2006), o seu lugar neste mundo (seu lugar não é mais adquirido, mas sim ‘conquistado’). Além disso, diferentemente da solidariedade mecânica, na solidariedade orgânica os laços de dependência entre as pessoas concentram-se no plano material, no utilitarismo, na satisfação das necessidades individuais, no trabalho. Como já mencionado, outra característica importante desses laços é que são impessoais, uma vez que a dependência que liga cada indivíduo não está relacionada ao outro propriamente dito, mas às coisas que eles produzem ou possuem. À primeira vista, a relação entre coisas conduz à relação com os outros. No entanto, com o avanço e a intensificação da divisão do trabalho, não seria nenhum exagero supor que esse “outro” é constituído de múltiplos homens e, por isso, é impossível conhecê-lo por completo.

Tal situação parece ter implicações sérias em nosso mundo. Em primeiro lugar, é preciso registrar que a independência individual que garante o processo de divisão do trabalho tem por consequência a imposição sobre o homem moderno, além da alienação, de uma forma de isolamento e de solidão. Essa, para Durkheim (1999), representa uma das principais dificuldades das sociedades orgânicas: a ausência de integração entre seus membros. Além disso, Abraham (2006) comenta

que, ao invés de serem controlados ou regulados, os desejos humanos são perpetuamente estimulados, sem que alguns limites lhes sejam impostos. De fato, a construção da insatisfação (HELLER, 1998) e a criação de expectativas irrealistas sobre os diversos aspectos da vida (SCHUMPETER, 1961), parecem ser aliados importantes à centralidade da esfera econômica, à troca egoísta e, conseqüentemente, à manutenção dessas instituições. Este será um dos assuntos abordados no próximo item.

### 2.2.2 O mito fundador da escassez

Em um dos mais importantes manuais de economia, Samuelson e Nordhaus (2004) conceituam a economia como a ciência que estuda a forma como as sociedades utilizam os recursos escassos para produzir bens com valor e de como os distribuem entre os vários indivíduos. Neste conceito, estão implícitas duas questões fundamentais: a ideia de que os bens são escassos, ou seja, não existem em quantidade suficiente para satisfazer plenamente todas as necessidades e desejos humanos; e a noção de que a sociedade deve utilizar os recursos de que dispõe de uma forma eficiente, ou seja, deve procurar formas de utilizar os seus recursos de maneira a maximizar a satisfação das suas necessidades. Como é possível perceber, para esses autores, a escassez e a eficiência constituem a base de tal ciência. Concentrado-me, especificamente, na escassez, é possível pressupor que, se nossos recursos fossem ilimitados, não existiriam bens econômicos, os bens seriam gratuitos, os preços e os mercados não teriam sentido e, conseqüentemente, não existiria motivo para a existência da economia. Entretanto, como a sociedade moderna está cada vez mais distante de atingir possibilidades ilimitadas, a questão da escassez deve ser compreendida sobre outro prisma: o das necessidades ou dos desejos humanos.

Atualmente, **a premissa de que os indivíduos possuem necessidades ou desejos ilimitados constitui-se em uma evidência indiscutível.** Assim, mesmo possuindo capacidades produtivas muito maiores quando comparadas às sociedades distintas da nossa, na sociedade moderna, o problema da escassez se mantém uma vez que está intimamente relacionado ao caráter ilimitado das necessidades humanas. Pelos argumentos anteriores, especialmente os de Smith (1996) acerca do egoísmo, é possível conferir à busca por satisfação das necessidades uma das principais forças de ação dos indivíduos modernos. Como esclarece o autor, o desejo de melhorar as condições individuais, através da satisfação das necessidades, é algo que nasce e

morre com cada um. Nesse intervalo, continua o autor, não há talvez um único instante em que o homem se encontre plenamente satisfeito com sua condição, que não deseje alguma mudança ou melhoria qualquer. Ao que parece, para Smith, o homem então é um ser perpetuamente insatisfeito com sua condição, frustrado por natureza, condenado desde o nascimento até seu último suspiro a perseguir um horizonte para sempre inatingível (ABRAHAM, 2006). Transportando tal insaciabilidade para nossa época, ou seja, para uma época dominada pelas empresas e por seus produtos – vistos como elementos centrais no alcance da satisfação – Campbell destaca a intensidade e a efemeridade, para utilizar a expressão de Lipovetsky (1989), com que os desejos aparecem e desaparecem em nosso mundo. Segundo ele,

O homem moderno [...] mal satisfaz [uma necessidade] [...] outra já se acha à espera preparada, reclamando a satisfação; quando esta é atendida, uma terceira aparece, então subsequentemente uma quarta, e assim por diante, aparentemente sem fim. O processo é incessante e ininterrupto. Raramente pode um habitante de sociedade moderna, não importa quão privilegiado ou opulento, declarar que não há nada que esteja querendo. Que isso deva ser assim nos causa admiração. Como é possível as necessidades aparecerem com tamanha constância, e de uma forma tão inexaurível, especialmente quando se referem, tipicamente, a novos produtos e serviços? [...]. Como é que as necessidades partem tão subitamente, e tão facilmente, quanto chegam? Como é que os indivíduos conseguem parar de ter necessidade do que ardentemente desejaram apenas um pouco antes? (CAMPBELL, 2001, p. 60).

Em sua vã tentativa de reduzir a distância entre a necessidade (o desejo) e os meios para satisfazê-la, os indivíduos entregam-se ao trabalho e realizam um esforço sobre-humano para conseguir, enfim, **o maior número de bens possível**. Essa condição é essencial à manutenção de tal maneira de agir e pensar, pois como lembra Slater, “existe o medo perpétuo de que os trabalhadores venham a preferir tempo a mais bens como recompensa do progresso industrial. [...] A redefinição das horas de folga como horas de consumo, a transformação do lazer em mercadoria, tem sido crucial na manutenção do sistema”. (SLATER, 2001, p. 35). O problema é que, nesse jogo de livre escolha

do consumidor, toda aquisição é simultaneamente uma privação, pois toda compra de alguma coisa é a falta de alguma outra, em geral marginalmente menos desejável e em alguns detalhes mais desejável (SAHLINS, 1978). Como diz Abraham (2006), essa é a tragédia da condição humana; uma tragédia que funda a realidade econômica e que justifica a ciência de mesmo nome. Por essa razão é preciso questionar: o desejo sem limites é natural ao homem?

Com o intuito de se opor à sabedoria tradicional disseminada pelos manuais de economia, Sahlins (1978), depois de caracterizar uma sociedade afluenta como aquela em que todas as vontades materiais das pessoas são facilmente satisfeitas, afirma que a sociedade de caçadores e coletores é a primeira sociedade da afluência. Para o autor, afirmar que os caçadores são afluentes é negar que a condição humana seja, como mencionado, uma tragédia predestinada, com o homem prisioneiro de trabalho pesado caracterizado por uma disparidade perpétua entre vontades ilimitadas e meios insuficientes. De uma maneira geral, há duas formas possíveis de afluência. As necessidades podem ser “facilmente satisfeitas”, seja produzindo muito, seja desejando pouco. A concepção tradicional de afluência sustenta que as necessidades dos homens são grandes, para não dizer infinitas, enquanto seus meios são limitados. Tal hipótese, para os economistas clássicos, dentre eles Smith (1996) e Stiglitz e Walsh (2003), é particularmente apropriada para a economia de mercado. Por outro lado, há também uma concepção desconcertante para os modernos: a premissa de que as necessidades humanas materiais são finitas e poucas, e os meios técnicos invariáveis, mas, no conjunto, adequados.

Em síntese, após reunir e analisar diversos escritos etnográficos, diários de viagem e relatórios de missionários sobre sociedades dos caçadores-coletores, Sahlins (1978) tenta comprovar sua tese através da premissa de que o caçador-coletor é um homem não econômico, pelo menos no que diz respeito a bens não alimentares, uma vez que seus desejos são poucos, e seus meios (em relação) são abundantes. Conseqüentemente, ele se torna livre de preocupações materiais, não desenvolve nenhum sentimento de posse, tem um senso embrionário de propriedade, é completamente indiferente a qualquer pressão material, trabalha pouco, dedica-se ao ócio e manifesta falta de interesse para desenvolver seu equipamento tecnológico. Do mesmo modo, no que concerne às observações acerca da relação dos caçadores com produtos “profanos”, é importante destacar uma diferença crucial desses com a sociedade moderna.



Da perspectiva interna da economia, parece errado dizer que seus desejos são “restritos”, os desejos “reprimidos” ou mesmo que a noção de riqueza é “limitada”. Tais frases implicam sugerir um Homem Econômico (“Economic Man”), e a luta do caçador com sua própria natureza profunda, que é finalmente subjugada por voto cultural de pobreza. As palavras implicam em renúncia de poder aquisitivo que na verdade não foi desenvolvido, uma supressão de desejos que nunca vieram à tona. Como disse Marcel Mauss - o Homem Econômico é uma construção burguesa - “não depois de nós, mas antes, como o bem moral”. **Não que os caçadores e coletores tenham refreado seus “impulsos materiais”; simplesmente nunca os instituíram.** “Além disso, se é grande dádiva, ver-se livre de um grande inimigo, nossos selvagens são felizes, porque os dois tiranos que propiciam o inferno e a tortura para muitos de nossos europeus, não reinam em suas grandes florestas - quero dizer, a ambição e a avareza... como se contentam com uma vida simples, nenhum deles se entrega ao demônio para adquirir riqueza” (LeJeune, 1897, p.231) (SAHLINS, 1978, p. 8).

Assim, após afirmar que os **desejos materiais** constituem-se em um dos elementos centrais da modernidade, Sahlins (1978) conclui que, quando comparados ao nosso mundo, os caçadores e coletores, por força das circunstâncias, têm um padrão de vida objetivamente baixo, mas, vistos de dentro de seus objetivos e dado seus meios de produção, todas as necessidades materiais das pessoas podem ser facilmente satisfeitas (esses fatores parecem torná-los mais livres que os indivíduos modernos e não mais pobres). De fato, para o autor, diferentemente daquilo defendido pela maioria, apesar de todo desenvolvimento tecnológico, de toda a riqueza, são as sociedades modernas capitalistas que se dedicam à escassez. Por gerar, ao mesmo tempo, a riqueza e a pobreza, a apropriação da natureza e a expropriação em relação ao homem, a escassez é a sentença carregada pela economia, e é também o axioma da economia política. Naturalmente, finaliza Sahlins, o aspecto progressista é tecnológico. Ele tem sido louvado de várias formas: como o aumento na quantidade de produtos e serviços necessários, o crescimento na quantidade de energia domesticada a serviço da cultura, o aumento da

produtividade, o aumento da divisão de trabalho e, especialmente, com a instituição das necessidades infinitas (SAHLINS, 1978).

Os argumentos do referido autor contribuem para esclarecer que não está na natureza do homem, mas na cultura ocidental moderna, desejar sem limites e procurar sem cessar diminuir a distância entre essas necessidades ilimitadas e os meios de satisfazê-las. A escassez é uma invenção, uma maneira de pensar e agir, um hábito coletivo moderno. Mais que isso, por se tratar de um hábito capitalista, normalmente, existe uma tendência à redução das necessidades do homem à necessidade econômica (HELLER e FEHÉR, 1998) e, conseqüentemente, o aparecimento de necessidades (de desejos), até então, desconhecidos pelo homem.

Dentre os autores que analisaram o aspecto manipulacionista de criação de necessidades modernas, Karl Marx (1996), sem dúvida, merece destaque. Ao defender que o conceito de necessidades é uma categoria extra-econômica, histórico-filosófica e antropológica de valor e, por isso, não é suscetível de definição dentro do sistema econômico, Marx ressalta que o capitalismo cria um conjunto de falsas necessidades (não-humanas), alienando a humanidade das verdadeiras necessidades (as humanas). Dessa maneira ele rechaça a concepção puramente econômica de necessidade, argumentando que o fim da produção não é a satisfação das necessidades, mas sim a valorização do capital (HELLER e FEHÉR, 1998).

Ademais, por se tratar de uma construção artificial, na tentativa de encontrar as origens da escassez enquanto elemento central da modernidade, os trabalhos de Weber, especialmente a *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (2004b), e de Dumont sobre o individualismo, parecem fornecer subsídios importantes nessa tarefa – apesar de não serem os únicos. Como se sabe, o protestantismo, em particular, alguns puritanos calvinistas ao defenderem a conquista nos negócios como um sinal de sua eleição por Deus e como a prova de sua retidão no plano moral, eliminaram da busca por ganho seu caráter imoral e transformaram tal comportamento na força de ação do homem moderno (WEBER, 2004b). Também relacionado ao aspecto religioso, Dumont (1993) ressalta que o individualismo, mencionado na seção anterior, tem suas origens nos primórdios do cristianismo e na renúncia desse mundo pelo primeiro indivíduo. Assim, esse indivíduo fora do mundo seria sucedido, ao longo dos séculos, pelo indivíduo no mundo que consolidaria a ideologia individualista na modernidade. De uma maneira geral, mesmo apresentando origens diferentes, direta ou

indiretamente, acredito que ambos autores concordariam com a noção de que o problema da escassez só pode surgir em uma sociedade individualista e que valoriza, acima de tudo, a satisfação das necessidades individuais. Também não é exagero supor que a satisfação de tais necessidades, considerando a subordinação das relações entre os homens às relações entre os homens e as coisas (DUMONT, 2000), está condicionada, na maior parte dos casos, a aquisição de produtos e serviços oferecidos pela empresa.

O contexto ora delineado coloca em primeiro plano aquilo denominado por Simmel (1998) de “Deus da Modernidade”, ou seja, o **dinheiro**. Em outras palavras, ao objetivar as relações, situação ideal quando essas se dão predominantemente entre os homens e as “coisas” (DUMONT, 2000; WEBER, 2004a), o dinheiro, na maior parte dos casos, torna-se o facilitador ou o mediador de tais relações e adquire, por essa razão, um papel central na modernidade. Para Simmel (1998), o dinheiro possibilitou ao homem a chance de satisfazer plenamente seus desejos com uma distância muito mais próxima e mais cheia de tentações. O dinheiro é assim um meio de relacionamento universal que fornece autonomia e liberdade de conquistar tudo o que é desejável para atingir a felicidade dos homens em qualquer lugar do mundo. Entretanto, parece evidente que, tanto a liberdade como a felicidade, são condicionadas à posse do mesmo, como ilustra Simmel:

Do mesmo modo que a maioria dos homens modernos precisa ter diante dos olhos, na maior parte da vida, o ganho de dinheiro como motivação mais próxima, forma-se a idéia de que toda a felicidade e toda satisfação definitiva na vida são ligadas, intrinsecamente, à posse de uma certa forma de dinheiro (SIMMEL, 1998, p. 33).

Sendo assim, associando os argumentos de Marx (1996) acerca da criação de falsas necessidades por parte do sistema capitalista com o individualismo de Dumont (2000) e a centralidade do dinheiro de Simmel (1998), é possível compreender que relações sociais que permeiam nosso mundo transformam-se, muitas vezes, em relações de consumo. Como ilustra Baudrillard (1995), a busca da felicidade constitui a referência absoluta da sociedade moderna (ele a chama de sociedade de consumo). Esta não se trata de uma felicidade como “fruição total e interior” independente de manifestação aos olhos dos outros. Para ele, ela está relacionada à igualdade/distinção e aos princípios individualistas e pode ser obtida através de objetos e

mercadorias, ou seja, através do consumo. Sendo assim, consumir, seja para fins de satisfação das necessidades básicas ou supérfluas, é uma atividade presente em todas as sociedades modernas; uma vez que o **consumo** de alguns produtos é visto, sob a ótica de diversos autores (VEBLEN, 1980; DOUGLAS e ISHERWOOD, 1996; FEATHERSTONE, 1995; FROMM, 1976; SLATER, 2001; BAUDRILLARD, 1995), **como uma forma de diferenciação social, de atribuição de status, de pertencimento e participação, de comunicação e gratificação individual.**

Como se percebe, os referidos autores parecem ampliar a noção de consumo para além da simples satisfação das necessidades. Como ilustra Baudrillard (1995), se o consumo fosse um anseio por necessidades, caminharíamos para a satisfação, se fosse um exercício de abundância, caminharíamos para a saturação. E, no entanto, não é isso que ocorre. Assim, apoiando-se nas noções marxistas de valor de uso e valor de troca, para Baudrillard o consumo é uma atividade sistemática de manipulação de significados, com uma ênfase maior na expressividade e não em seus aspectos funcionais, tendo valor somente enquanto interage com o mundo onde existe e onde significa algo. Mais do que isso, a mercadoria é o próprio significado, ela só existe se houver significado a ser consumido (um signo à vista dos outros). Em nossa sociedade, **os produtos e serviços** adquiriram significados e importância que transcendem sua utilidade e valor comercial, carregando consigo a capacidade de transmitir e **comunicar significados culturais** – situação pouco conhecida de outras sociedades que não a nossa. O mundo do consumo, complementa Baudrillard, transforma-se assim em uma rede de signos e significados interligados e interdependentes e oferece um modo de socialização aos seus indivíduos; consequentemente, o consumo não pode ser definido materialmente em termos de desejos ou necessidades estanques, mas a partir de uma série de significados que fazem com que as pessoas se sintam atraídas a consumir, o que não significa, em última instância, uma compra material (BAUDRILLARD, 1995).

No contexto das necessidades (ilimitadas) e do consumo como um caminho para a satisfação, as empresas assumem um papel de destaque, pois como disse Galbraith (1961, p. 137) “a nova missão da empresa é de criar as necessidades que ela procura satisfazer”. De fato, a constante criação de necessidades (infinitas) e a insatisfação material são condições fundamentais à sobrevivência da empresa. Concordo com os argumentos de Solè (2000) de que, caso nossas necessidades fossem

plenamente satisfeitas, nosso mundo, em sua atual configuração, desmoronaria e, com ele, sua instituição central. Abraham (2006) complementa as reflexões de Solè. Para o autor, humanos satisfeitos de sua condição constituem-se na mais grave ameaça para as empresas. Humanos satisfeitos, continua o autor, seriam de fato consumidores e clientes a menos, que parariam de comprar os artigos produzidos por essas empresas ou que comprariam menos. Mas seriam também assalariados e acionistas que não arriscariam mais investir ativamente no crescimento dessas empresas, pois a perspectiva de enriquecer para melhorar sua condição não possuiria sentido (ABRAHAM, 2006). Para evitar o seu desaparecimento, nosso mundo testemunha o trabalho incansável da empresa no sentido de alimentar, suscitar, perseguir, provocar, criar e disseminar a insatisfação por toda sociedade e, paradoxalmente, a produção de mais e mais bens para responder as necessidades por ela criadas.

### **2.2.3 Racionalidade, Racionalismo e Burocracia**

Uma das características mais marcantes da modernidade reside na ojeriza a quaisquer comportamentos ou visões de mundo que não sejam norteadas por princípios considerados racionais, tais como: os velhos hábitos, os julgamentos de valor, as opiniões, as religiões, as crenças e os mitos (THOMPSON, 2008; NAY, 2007). Assim, em decorrência de uma série de acontecimentos relatados na seção anterior que elevaram, legitimaram e institucionalizaram a razão como a principal forma de conhecer o mundo, a sociedade moderna se viu diante de mais um hábito coletivo. Nesse processo, diversos tipos de racionalidade, de ação social e de dominação se combinam para instituir uma maneira de agir e pensar na qual a crença em regras, leis e regulamentos constitui a base de legitimação do cálculo utilitário entre os meios e os fins. Além disso, dada a centralidade da razão formal no ordenamento das relações sociais, a lógica da vida humana em geral (GUERREIRO RAMOS, 1989), sua materialização, o aparato burocrático, tornou-se o modelo de referência para toda organização social, incluindo a empresa. Sendo assim, com o intuito de discutir a consolidação de uma visão de mundo tão central e útil à empresa, na presente etapa, apresento algumas tipologias weberianas que se enfrentam e se associam num esforço de construir e manter este hábito coletivo.

A tipologia de **racionalidade weberiana** é composta por quatro diferentes tipos de racionalidade: prática, teórica, substantiva e formal (WEBER, 2004a). A racionalidade prática vê e julga o mundo em

relação aos interesses puramente pragmáticos e egoístas do indivíduo e considera a realidade como dada, ou seja, refere-se à capacidade humana para cálculo meios-fins que apenas lida com as dificuldades apresentadas e elege a melhor alternativa, como por exemplo, a escolha do caminho mais curto para ir de um local a outro. A racionalidade teórica envolve a “conquista” consciente da realidade através da atribuição de causalidade, significação simbólica e conceitualização abstrata, buscando estabelecer inter-relações e, assim, construir explicações holísticas compreensíveis. A racionalidade substantiva é uma manifestação da capacidade humana de ação racional em relação a valores e ordena diretamente essa ação em relação a um postulado de valor (passado, presente ou potencial) sendo considerada, dessa forma, um “cânone” contra o qual a realidade pode ser comparada, medida e julgada. Por fim, a **racionalidade formal**, diferentemente dos demais tipos que estiveram presentes nos mais diversos tipos de civilização sem estarem associados a qualquer época específica, é própria da industrialização, quando as esferas da vida e a estrutura de dominação às quais está associada adquiriram formas específicas (esferas econômica, legal e científica e dominação burocrática). Neste tipo de racionalidade, o **cálculo meio-fim**, que na racionalidade prática aparece como uma tendência difusa e está relacionado a interesses individuais pragmáticos, é legitimado em referência a regras, leis ou regulação aplicadas universalmente (KALBERG, 1980).

A importância dos tipos de racionalidade encontra-se em sua relação com as formas de ação social e suas diferentes orientações, principalmente no estabelecimento de regularidades e padrões de ação. De acordo com Weber (2004a), a forma por meio da qual as pessoas e os grupos orientam suas ações está relacionada com o conceito de **ação social**. Para o autor, existem quatro categorias distintas que determinam a maneira como os indivíduos agem em sociedade, quais sejam: a ação social de modo afetivo, de modo tradicional, de modo racional referente a valores e de modo racional referente a fins. A ação social de modo afetivo inclui as maneiras de agir inspiradas pelos sentimentos dos indivíduos, como por exemplo, o desejo de vingança. No segundo tipo de ação social, a de modo tradicional, classificam-se todos os comportamentos que parecem ditados pelo simples hábito, rotina, costume ou ainda pela repetição maquinal de ações passadas, ou seja, são aquelas ações orientadas por costume consagrado no tempo, por uma tradição. A ação social referente a valores constitui o terceiro tipo proposto por Weber. Tal ação designa o comportamento daquele que se

esforça para agir de maneira coerente e conseqüente em relação a uma convicção de ordem moral, estética, religiosa, política ou outra (independente dos resultados). Esse tipo de ação se aproxima da ação tradicional, quando a conformidade com as convicções se tornam rotineiras (convicções religiosas, por exemplo). Ela partilha, por outro lado, com a ação afetiva uma mesma indiferença às conseqüências finais da ação presente. Por outro lado, tal ação diferencia-se das outras duas na medida em que há busca consciente e refletida (racional) por uma coerência do comportamento em vistas de um “valor” claramente identificado (WEBER, 2004a).

Em referência a Weber, Abraham (2006) argumenta que essas três primeiras formas de ação social fazem referência a ações que não são vividas por aqueles que as efetuam como a expressão de uma verdadeira escolha ou o produto de uma decisão tomada livremente. O ator aqui, continua o autor, julga ser influenciado: ele age sob a influência da emoção – ação afetiva, suporta o peso do passado – ação tradicional – ou obediência a princípios que se impõem e o ultrapassam – ação racional referente a valor. Ele não é totalmente mestre de si mesmo em suma, não exerce seu livre arbítrio. Mesmo no caso da ação racional referente a valores, sublinha Weber, o indivíduo age sempre conforme ‘imperativos’ ou ‘exigências’ as quais ele crê que lhes são impostas (WEBER, 2004a).

Diferentemente das anteriores, **a ação racional referente a fins** é aquela na qual as atividades são orientadas de acordo com os fins, os meios e as conseqüências subsidiárias, em outras palavras, é a forma de ação fundamentada no **cálculo utilitário de conseqüências**. Supervalorizada e intimamente relacionada com o processo de racionalização de nosso mundo, nesta forma de ação, “tudo é reflexão, tudo é escolha, tudo é decisão” (ABRAHAM, 2006, p. 23). O agente escolhe livremente o objetivo de sua ação, depois os meios de atingir esse objetivo, mobilizando para fazê-lo somente o critério da eficácia. Para classificar, nessa quarta categoria, uma ação humana qualquer, não há necessidade de que o ator tenha escolhido efetivamente os meios mais eficazes para chegar aos fins que se determinou, basta que ele tenha conscientemente tentado agir segundo esse princípio (WEBER, 2004a).

Apesar da distinção entre as formas de ação, Weber (2004a, p. 16) destaca que “só muito raramente a ação, e particularmente a ação social, orienta-se exclusivamente de uma ou de outra destas maneiras” e ainda que os diversos tipos de ação social e de racionalidade encontram-

se “fora da história como traços antropológicos do homem” (KALBERG, 1980, p. 1148) podendo, portanto, coexistir. Além disso, é preciso esclarecer também que a ideia de racionalidade não deve ser confundida com a ação social, pois como foi possível perceber, existem ações sociais que nada têm a ver com processos conscientes, derivados da vida afetiva e das tradições, como existem ações conscientes, “racionais”, fundadas em aspectos não racionais, derivados da história e da subjetividade humanas (THIRY-CHERQUES, 2009). Sendo assim, a racionalização e a ação social são distintas, uma vez que a primeira oferece as condições em que ação é exercida.

Outra contribuição para esse esclarecimento advém da interpretação de Souza (2006) sobre os conceitos centrais de Weber: racionalidade, racionalização e racionalismo. Segundo este autor (SOUZA, 2006, p. 8), racionalismo seria “o modo sempre específico e variável como cada civilização particular constitui sua matriz cultural peculiar – que definirá, por sua vez, como cada um de seus membros irá perceber e agir no mundo em todas as três dimensões possíveis de ação”. Esta interpretação é importante na medida em que permite perceber que não há uma definição universal do que é racional ou do que seja racionalidade. No entanto, é possível compreender o conceito de racionalidade através de processos de dominação simbólica que transformaram esse conceito na forma predominante do mundo moderno. Avançando na discussão, o motivo do domínio da razão formal sobre as demais advém do **processo de racionalização** próprio da modernidade (especialmente oriundos da sociedade européia), no qual os tipos de racionalidade enfrentam-se e, principalmente, combinam-se para premiar (estimular) modos de vida metodicamente racionais que, ao se cristalizarem, originam processos de significação histórica. Dessa maneira, os processos de racionalização ocorrem, de forma independente ou não, nas mais diversas esferas da vida: externas (economia, política, etc.) e internas (religião, ética). E é a extensão dessa racionalização que determina até que ponto uma esfera pode tornar-se a “portadora”, ou seja, o referente para que os demais processos de racionalização alinhem-se.

É através desses processos de racionalização que os tipos de racionalidade, dadas as configurações sociológicas e históricas que os facilitam, são institucionalizados como regularidades normativas de ação, em “ordens legitimadas, organizações, formas de dominação, tipos de estruturas econômicas, doutrinas éticas, classes e estratos” (KALBERG, 1980, pp. 1160-1161). O “mecanismo” de um processo de



racionalização amplo como o da ascensão do capitalismo na sociedade moderna e, conseqüentemente, a consolidação da empresa como organização central de nosso tempo dá-se quando processos de racionalização teóricos (neste caso, a ciência e, especialmente a Ciência da Administração) organizam os valores de uma racionalidade substantiva (as séries de postulados derivados da Reforma, do Iluminismo e da Revolução Industrial) em uma constelação de valores coesa internamente, em uma visão de mundo, para que o conteúdo desses valores, determine quais valores “servem” para a orientação das ações sociais. Assim, uma vez consolidadas como visões de mundo aceitas, as racionalidades (ético-substantivas) e as ideias que as legitimam adquirem um poder autônomo para focar as orientações das crenças e ações de populações inteiras, sendo sua perpetuação garantida quando elas se tornam institucionalizadas em ordens legitimadas (KALBERG, 1980). É desta maneira que o processo de racionalização típico da modernidade vem a se estabelecer como o referente principal para todos os demais processos de racionalização. Dentre os prováveis frutos de tal processo de racionalização, a empresa, sem dúvida, ocupa lugar de destaque, como ilustra Abraham (2006, p. 22-23),

O crescimento da ciência e da técnica no mundo ocidental é a consequência mais marcante desse racionalismo. De qualquer forma, segundo Weber, a empresa capitalista é igualmente um dos frutos mais fortes e mais determinantes desse movimento de racionalização. Para o sociólogo, que se opõe aqui à Marx, “o problema maior da expansão do capitalismo moderno não é aquele da origem do capital, é aquele do desenvolvimento do espírito do capitalismo” (Weber, 1964, p.70). E esse espírito, Weber define como sendo a “busca racional e sistemática do ganho pelo exercício de uma profissão” (idid., p. 66). A busca por ganho não é todo “o espírito do capitalismo”. É preciso crescer a isso o esforço contínuo para empregar os meios mais eficazes que estejam em vista para atingir esse fim. É preciso, dito de outra forma, que essa busca dependa dos princípios da ação racional por finalidade. Então, e somente então, pode-se falar de um “espírito do capitalismo”, motor essencial, aos olhos de Weber, da difusão do modelo de empresa privada. “A avidez de um ganho sem limites não implica em nada o

capitalismo, bem menos ainda seu ‘espírito’. O capitalismo se identificaria antes com a dominação, ao menos com a moderação racional dessa impulsão irracional. Mas é verdade que o capitalismo é idêntico à busca por ganho, de um ganho sempre renovado, em uma empresa contínua, racional, capitalista – é busca da rentabilidade. Ele está obrigado a isso.” (Weber, 1964, p. 15).

**A materialização e a operacionalização** desse processo tão característico da sociedade moderna, ocorre, de acordo com Weber (2004a), **através da burocracia**. A burocracia é, dessa forma, um tipo especial de **dominação racional**, ou seja, uma maneira de garantir a orientação contínua de ações determinadas de modo racional referente a fins. Para Weber (2004a, p. 139), dominação é a “probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas (ou todas) dentro de determinado grupo de pessoas”. Embora reconheça motivos diversos que podem produzir dominação, Weber (2004a) alerta que a mesma só encontra fundamentação confiável (e garantia de perpetuação) quando existe a crença na legitimidade da mesma. Dessa maneira, continua o autor, uma dominação legitimada produz, portanto, autoridade por um lado, e obediência por outro, que variam de acordo com a natureza dessa legitimidade.

De acordo com Weber (2004a), os tipos puros de dominação são: a dominação carismática, a dominação tradicional e a dominação racional-legal. Primeiramente, a crença na legitimidade das ordens pode emergir através da crença do poder heróico ou do caráter exemplar de uma pessoa, e das ordens por ela reveladas ou criadas. Neste caso, a base que justificaria a obediência assenta-se na crença de que o indivíduo possui um dom excepcional, um carisma particular. Tal relação de dominação é qualificada por Weber como Carismática. O principal inconveniente dessa relação de dominação, sempre do ponto de vista dos grupos dominantes, é que ela é estritamente pessoal e, por consequência, mais frágil, uma vez que a relação perdura, através da transformação do carisma em rotina (rotinização), até a morte do líder. Na história da humanidade, a forma mais comum de rotinização do carisma é sem dúvida alguma o tipo de dominação que Weber chama de Tradicional. Aqui, aquele que pretende se fazer obedecer não invoca nenhuma qualidade pessoal extraordinária, ele faz valer a crença na santidade das tradições e na autoridade daqueles que, tradicionalmente, representam a autoridade. Se ele encontra diante dele homens sensíveis

a esse tipo de argumento, como diz Weber (2004a), tem-se então uma relação de dominação Tradicional.

De acordo com Abraham (2006) em referência a Weber, a tendência dos modernos é de só se satisfazer raramente com o argumento tradicional ou carismático. Não que a idéia de obedecer lhes repugne mais que aos outros, bem ao contrário, mas crêem pouco na santidade do que sempre foi. Assim, estes indivíduos abrem espaço para aceitar e se submeter a uma ordem à qual se faz valer de um caráter racional, baseada na crença na legitimidade das ordens e do direito que os nomeados para tal têm de mandar. Este é o princípio do último tipo de dominação descrito por Weber: a dominação Racional-Legal. Esta, como o próprio conceito supõe, parte, igualmente, na crença como garantia de dominação. Logo, não necessariamente é mais racional que a dominação carismática ou a tradicional, porém, é muito mais impessoal e, por isso, possui maiores chances de perpetuar-se. O dominado aqui não obedece tanto seu superior quanto a uma lei ou a uma regra à qual esse superior está também submetido, ao menos em princípio.

De uma maneira geral, é importante ressaltar que um dado processo de dominação, normalmente, pressupõe a existência de um quadro administrativo relacionado, que estará autorizado a exercer a autoridade e será responsável, também, por garantir que exista obediência às ordens (WEBER, 1978). No caso específico da sociedade moderna, o que ocorre é a dominação racional-legal apoiada em um quadro administrativo burocrático. Neste tipo de dominação (administração) impera a crença de que todo direito (que em sua essência é um cosmo de regras abstratas) pode ser instituído de maneira racional e que, portanto, tanto quem “manda” como quem obedece o faz através e em respeito “ao direito”. Tal modalidade de dominação tem por princípios o exercício contínuo de funções oficiais dentro de determinada competência (autoridade institucional), a hierarquia oficial, as regras (regras técnicas ou normas), a qualificação profissional (funcionários), a separação entre o quadro administrativo e os meios de administração e produção e o princípio da documentação (WEBER, 2004a; WEBER, 1978).

Por contar com estas características, **a burocracia**, considerada do ponto de vista formal, é a forma mais racional de exercício de dominação, ou seja, **aquela mais capaz de garantir o atingimento técnico da maior eficiência e, devido à necessidade originada no capitalismo de uma administração contínua, rigorosa, intensa e calculável, está condicionada como núcleo de toda administração de**

**massas** (WEBER, 2004; WEBER, 1978). De fato, complementa Weber (2004), a orientação para a eficiência e a superioridade técnica da dominação racional-legal com quadro administrativo burocrático explicam sua adequação e prescrição universal para a administração de massas (de objetos e/ou pessoas) sob o modo de produção capitalista, tornando-se, assim, um dos elementos mais importantes da vida cotidiana moderna. Para além dos aspectos técnicos, a importância da burocracia relaciona-se principalmente com a percepção de que esta é, acima de tudo, um instrumento de dominação (TRAGTENBERG, 1974) que, ao longo de sua evolução adaptou-se às novas exigências sócio-econômicas e reinventou formas de controle, a fim de garantir a produtividade e, por consequência, perpetuar a dominação e manter as harmonias administrativas. (TRAGTENBERG, 1974, PAES DE PAULA, 2002). Assim, diferentemente do discurso defendido (vendido) por grande parte da literatura gerencial acerca da “morte” ou do fim da burocracia, essa, vista sob a ótica da dominação, deve ser compreendida como um repositório de discursos e práticas administrativas que se transformam em um verdadeiro aparelho ideológico, plenamente adaptável às novas condições históricas<sup>15</sup>.

Por consequência, como diz Motta (1986), a burocracia se apresenta como a única forma existente e possível de organização. De fato, a força do tal aparato reside no enfraquecimento da capacidade de que processos de racionalização substantivos insiram modos de vida baseados em quaisquer valores que não os da racionalidade formal próprio das burocracias. Este parece ser o fatalismo a que os modernos estão condenados, ou seja, a construção de um mesmo discurso e de uma mesma lógica em praticamente todas as esferas da vida, que tira os valores da arena da crença e os coloca na arena do cálculo, tornando,

---

<sup>15</sup> Como forma de ilustrar a “metamorfose” da burocracia, diversos autores mencionam que da mesma forma que a burocracia da era fordista refletia as características rígidas das teorias administrativas então hegemônicas (centralizada, hierárquica, autoritária e baseada em regras, disciplina e divisão do trabalho), nada mais natural, no âmbito das novas formas organizacionais, que a burocracia incorpore o discurso da flexibilidade e se julgue pós-moderna (descentralizada, organização distribuída, estruturas não-hierárquicas ou menos hierárquicas, fluidez, configuração transitória, estilos de direção abertos à participação, enriquecimento de tarefas, trabalhos em grupo, círculos de qualidade e uso tecnologia da informação) (GALBRAITH e LAWLER III, 1995; PAES DE PAULA, 2002; FARIA e MENEGHETTI, 2001; SENNETT, 2004; DELLAGNELO e MACHADO-DA-SILVA, 2000).

assim, quaisquer outras formas de racionalidade irracionais (substituição de outras visões de mundo por uma visão puramente racional, científica). Entretanto, é sempre bom lembrar que a ascensão de tal visão de mundo, apesar de se apresentar como um processo neutro e racional, foi erigida a partir de uma constelação de valores que, quando naturalizados e transformados em hábitos coletivos, contribuem com a despersonalização da dominação que sustentam. Desse modo, como alerta o próprio Weber (2004a, p. 146), “a questão é sempre: quem é que domina o aparelho burocrático existente”.

#### **2.2.4 Propriedade Privada, Apropriação e Exploração**

De todos os hábitos coletivos mencionados, **o direito à propriedade privada**, por associar-se à ideia de liberdade, igualdade e democracia, talvez seja o aspecto mais fundamental, evidente e defendido pela sociedade moderna. Do mesmo modo, o reconhecimento da existência de direitos à propriedade privada, ao sustentar outras maneiras de agir e pensar como o individualismo, o mercado e o consumo, também se relaciona à aparição, o desenvolvimento e a sobrevivência da empresa. Desde Marx até os mais recentes livros de Introdução à Sociologia, a validade dessa última afirmação pode ser comprovada através da premissa de que a propriedade privada, ou melhor, **a apropriação dos meios de produção (terra, equipamentos, máquinas, ferramentas) pela empresa constitui-se na primeira condição de emergência do sistema capitalista.**

Entretanto, é importante ressaltar que a apropriação desses meios não se dá de maneira igualitária ou democrática, ao contrário, ela está restrita a uma pequena parcela da população, como bem demonstraram Marx e Engels (2003). Defendendo a abolição da propriedade privada, tais autores argumentam: “censurai-nos, portanto, por querer abolir uma propriedade cuja condição necessária é a ausência de toda e qualquer propriedade para a imensa maioria da sociedade” (MARX e ENGELS, 2003, p.62). Por consequência dessa restrição, ou melhor, por não deter os meios de produção, a grande maioria da população, para garantir sua sobrevivência, se obriga a vender sua força de trabalho aos capitalistas. Sendo assim, nas próximas páginas, além de discutir e desnaturalizar a propriedade privada, pretendo estabelecer, ao final desta etapa, algumas relações entre esse hábito coletivo e o trabalho assalariado.

Dentre os autores clássicos que dedicaram sua atenção à defesa da propriedade privada (HOBBS, 1984, SIMTH, 1996; RICARDO, 1996; MALTHUS, 1996; dentre outros), John Locke, sem dúvida,

merece destaque. Ao argumentar que o homem é essencialmente livre da dependência das vontades alheias, esse autor sustenta que, mesmo aqueles indivíduos que não possuem nenhum bem, são proprietários ao menos de si, de seu corpo e de seu trabalho. Tal defesa está contida em uma das passagens mais célebres do Segundo Tratado do Governo Civil, qual seja:

Embora a terra e todos os seus frutos sejam propriedade comum a todos os homens, cada homem tem uma propriedade particular em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. O trabalho de seus braços e a obra das suas mãos, pode-se afirmar, são propriamente dele. Seja o que for que ele retire da natureza no estado em que lho forneceu e no qual o deixou, mistura-se e superpõe-se ao próprio trabalho, acrescentando-lhe algo que pertence ao homem e, por isso mesmo, tornando-o propriedade dele. Retirando-o do estado comum em que a natureza o colocou, agregou-lhe com seu trabalho um valor que o exclui do direito comum de outros homens. Uma vez que esse trabalho é propriedade exclusiva do trabalhador, nenhum outro homem tem direito ao que foi agregado, pelo menos quando houver bastante e também de boa qualidade em comum para os demais. Aquele que se alimenta das bolotas colhidas debaixo de um carvalho ou da maçãs apanhadas nas árvores da floresta, com toda certeza delas se apropriou para si (LOCKE, 2003, p.38).

Como é possível perceber na passagem acima, a propriedade é, em princípio, comum a todos os homens, uma vez que a natureza não privilegia um indivíduo em detrimento de outro. A legitimação do direito à propriedade emerge a partir do momento em que o homem, ao despender seu próprio trabalho, altera, de alguma forma, a natureza, pois a retira da massa comum de bens. Assim, Locke (2003) argumenta que é por meio do próprio trabalho que o homem altera a condição da terra, cultivando-a, deixando-a fértil e produtiva, ou seja, ele lhe conferindo algum valor. Desse modo, continua o autor, é justo que, ao acrescentar substância a coisa através de seu trabalho (extensões de seu próprio corpo, de seus sentidos e de suas ações), determinado indivíduo adquira o direito sobre ela, ou seja, que ele se torne proprietário daquela “coisa” e, conseqüentemente, impossibilite, se assim desejar, o usufruto por

outras pessoas. Em outras palavras, para Locke (2003) e outros teóricos clássicos, o trabalho do homem é a causa única e essencial do direito à propriedade.

Além disso, dada a sua concepção liberal de homem, Locke insiste que a propriedade privada, assim como a liberdade, é uma tendência natural, divina de todos os seres humanos. Essa tendência transforma tal instituição em um elemento central no processo de construção, evolução e desenvolvimento humano (e da sociedade civil), uma vez que também é da natureza humana o desejo de melhorar sua condição (SMITH, 1996). Como é possível perceber, os argumentos supracitados contribuem para fortalecer a compreensão da propriedade privada como um direito, atualmente garantido pelo Estado, natural, inalienável e imprescritível da sociedade moderna e, por isso, pouco questionada. Entretanto, ao resgatar os alguns dos ataques e questionamentos desferidos por diversos autores (inclusive modernos) à propriedade privada, é possível perceber que essa não é um direito natural do homem, e sim um elemento característico de nosso mundo que necessita ser combatido. Por exemplo, se por um lado os argumentos de Locke auxiliam a naturalização da propriedade, por outro, praticamente na mesma época, Rousseau (2007) sustenta que ela, ao originar a desigualdade entre os seres humanos, é um dos grandes males da modernidade. Para este autor, “o primeiro homem que, cercando um terreno, se lembrou de dizer: ‘isto é meu’ e encontrou pessoas bastante simples para acreditar nele, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassinatos, misérias e horrores não teriam sido poupados ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou tapando o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: ‘não escutem esse impostor! Vocês estarão perdidos se esquecerem que os frutos são de todos e que a terra não é de ninguém’” (ROUSSEAU, 2007, p. 57).

Afora Rousseau (2007), autores como Marx e Engels (2003)<sup>16</sup> Engels (2007)<sup>17</sup> e Przeworski (1993)<sup>18</sup> também realizaram duras críticas

---

<sup>16</sup> Como foi possível perceber no início desta seção, para Marx e Engels (2003), a propriedade privada, por seu caráter excludente, deve ser abolida da sociedade moderna. É interessante ressaltar que tais autores, ao partirem do pressuposto de que a grande maioria da população não tem acesso à propriedade, resumem tal categoria à esfera burguesa. Esse é justamente o alvo de Marx e Engels (2003, p. 60), “a moderna propriedade privada burguesa”.

acerca da propriedade privada. Porém os “golpes” mais mordazes contra essa maneira de agir e pensar foram proferidos por Pierre Proudhon e sua famosa sentença: **“a propriedade é o roubo”** (PROUDHON, 1975, p. 11). E é precisamente a este teórico que dedico especial atenção. De uma maneira geral, Proudhon inicia seus argumentos apresentando uma distinção entre as noções de posse e de propriedade. Para este autor, a posse está relacionada com o uso da coisa possuída, sua ocupação, sua utilização, enfim, pressupõe o direito de uso. Por outro lado, propriedade é um direito (de ocasião), uma faculdade legal e, por esta razão, possibilita ao proprietário autorizar outro a utilizar o que se possui, em troca de um pagamento. Como forma de exemplificar esta diferença, Proudhon (1975) menciona que o locatário, o rendeiro e o usufrutuário são possuidores; o senhor que aluga, que empresta a juros e o herdeiro que só espera a morte de um usufrutuário, são proprietários. Partindo dessa distinção, Proudhon ressalta que emergiram duas espécies de direitos: “o *jus in re*, direito na coisa, ou seja, o direito pelo qual posso tirar a propriedade que me pertence das mãos em que se encontra; e o *jus ad rem*, direito à coisa, pelo qual pretendo tornar-me proprietário” (PROUDHON, 1975, 36). De outro modo, no primeiro caso, estão reunidas a posse e a propriedade e o segundo limita-se à propriedade vazia. Depois de realizar tais esclarecimentos e com o intuito de defender que a ideia de propriedade privada (direito de ocasião), é injustificável, ilegítima e impossível ao impedir, por não ser igualmente distribuída, a liberdade, Proudhon se opõe categoricamente à tese de Locke (2003), apresentada anteriormente, a partir de três argumentos centrais (ABRAHAM, 2006).

Em primeiro lugar, se somente o trabalho pode criar a propriedade, a propriedade da terra em geral, sob todas as formas, é injustificável, contrariamente àquilo que diz Locke, pois a terra não é o produto do trabalho dos homens. Ironicamente, Proudhon (1975) brinca argumentando que, se o direito à terra é devido ao proprietário, a quem fez a terra. Neste caso, continua o autor, ninguém além de Deus, o suposto criador, poderia reivindicar qualquer direito de propriedade

---

<sup>17</sup> Engels (2007), em seu livro intitulado “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, discute como a propriedade privada propiciou tanto o aumento da jornada de trabalho diário dos trabalhadores como a divisão desigual do trabalho (possuidores e despossuídos)

<sup>18</sup> Em um de seus textos, Przerworski (1993) argumenta que, contrariamente aos discursos amplamente disseminados pelo mercado, a propriedade privada, inevitavelmente, ameaça a democracia e a igualdade.



sobre a terra. Apesar do tom, a objeção de Proudhon é muito pertinente. Para ele, como o homem não criou a matéria em si, ou seja, os recursos minerais, animais, vegetais disponíveis pelo mundo; ele pode, através de seu trabalho, tornar-se, no máximo, co-proprietário de tais recursos. Desse modo, se a justificativa do direito à propriedade advém do trabalho, ninguém, argumenta Proudhon, pode reivindicar o direito de ocasião (direito à propriedade) sobre todas as coisas que o homem retirou e continua a retirar da natureza, uma vez que não foi ele quem as criou. Por consequência, ele não possui mais do que a posse e o uso de tais coisas, sob a condição permanente do trabalho. De outro modo, por mais que os homens conseguissem fertilizar uma terra que não produzia nada, isso só foi possível porque já existia uma matéria que seja (o solo), diz Proudhon. Ao mudarem somente as qualidades, o indivíduo torna-se proprietário dos produtos, mas não dos instrumentos (neste caso o solo).

Afora a terra, mas sempre assumindo que a propriedade privada possa ser causada pelo trabalho, Proudhon (1975, p. 126) apresenta um outro argumento que também a torna injustificável, qual seja: “todo o capital, material ou intelectual, sendo uma obra coletiva, constitui, por consequência, uma propriedade coletiva”. De acordo com esse autor e intimamente relacionado com os argumentos de Smith (1996) apresentados em outros momentos deste texto, isoladamente o homem supre apenas uma parte muito pequena das suas necessidades, uma vez que toda a sua potência está na sociedade e na combinação do esforço universal que geram, através da divisão e da simultaneidade do trabalho, uma enorme variedade de produtos. Portanto, qualquer homem em nosso mundo vive (e depende) dos esforços de uma multidão de outros trabalhadores. Por esta razão, é o coletivo que deve ser considerado como o produtor das referidas mercadorias e, por conseguinte, como seu legítimo proprietário, caso seja considerado o trabalho como elemento constitutivo da propriedade. Corroborando essa afirmação, Proudhon (1975, p. 129) argumenta:

Ora, esse fato incontestável e incontestado da participação geral em cada espécie de produto tem por resultado tornar comuns todas as produções particulares: de tal maneira que cada produto, saindo das mãos do produtor, se encontra desde logo sujeito à hipoteca pela sociedade. O próprio produtor só tem direito ao seu produto para uma fração cujo denominador é igual ao número de indivíduos de que a sociedade se compõe. É verdade que, em contrapartida. Esse mesmo

produtor tem direito a todos os produtos diferentes do seu, de maneira que a seção hipotecária lhe é concedida contra todos, assim como é dada a todos contra ele; mas não se vê que esta reciprocidade de hipotecas bem longe de permitir a propriedade até destrói a posse? O trabalhador nem sequer é possuidor do seu produto; logo que o termina, a sociedade reclama-o.

Por último, Proudhon apresenta um argumento que pode ser considerado o mais simples dos três, mas, ao mesmo tempo, o mais embaraçoso para os defensores da justificativa lockiana da propriedade (ABRAHAM, 2006). Servindo-se do próprio princípio de Locke no qual a propriedade é gerada pelo trabalho, Proudhon (1975) defende que o inverso também deveria ser verdadeiro, ou seja, desde que haja trabalho, deve haver propriedade. Acatando essa inversão, o autor em questão sustenta que quem trabalha torna-se proprietário do valor que criou e no qual, na maior parte das vezes, só o dono se beneficia. Para evitar tal exploração, Proudhon lança a seguinte proposta: o trabalhador deve conservar, mesmo depois de ter recebido seu salário, um direito natural de propriedade sobre a coisa que produziu. No entanto não é isso que ocorre. Em nosso mundo, a propriedade pressupõe o direito de lucro, ou seja, o poder de produzir sem trabalhar (fazer do nada qualquer coisa). Tal constatação parece aclarar a ideia de que para transformar a posse em propriedade é preciso mais do que trabalho, senão o homem deixaria de ser proprietário logo que parasse de ser trabalhador; “ora, o que faz a propriedade, segundo a lei, é a posse imemorial, incontestada; numa palavra, a prescrição. O trabalho é apenas o sinal sensível, o ato material pelo qual a ocupação se manifesta” (PROUDHON, 1975, p. 94).

Por essas razões, a propriedade privada torna-se uma instituição sem fundamento legítimo para Proudhon (1975). Entretanto, como é possível tal instituição se impor em tantas sociedades? Para esse autor, a instauração do direito de ocasião (propriedade) está relacionada à força, mas “transportada da ordem das faculdades corporais para a das faculdades psíquicas” (PROUDHON, 1975, p. 232). Sendo uma violência, Abraham (2006) argumenta que o exercício do direito de ocasião deve ser visto, em alguns casos, como um roubo do produto do trabalho de outrem (ou de um trabalhador coletivo). Tal sentença não vale somente para as sociedades ditas pré-modernas, mas, também, para o assalariado que vende sua força de trabalho para o capitalista e constitui, igualmente, uma forma de exploração do homem pelo homem.

Para Marx (1996), como detenção dos meios de produção pelos

quais as pessoas poderiam satisfazer suas necessidades são de propriedade exclusiva de poucos (burgueses, na compreensão de Marx, 1996), para simplesmente viver na sociedade moderna, o trabalhador, ou seja, **a maior parte da população, não tem outra opção que não seja através da venda de sua força de trabalho.** Essa mercadoria particular, como diz Marx (1996), é comprada pelo capitalista por um determinado valor e recebe o nome de salário. Por um lado, supõe-se que este salário permitirá ao trabalhador satisfazer suas necessidades materiais, mas, por outro esse valor dá o direito ao capitalista de utilizar essa força de trabalho durante determinado período (jornada de trabalho) com o objetivo de auferir lucros de tal relação.

Como mencionado, a jornada de trabalho do assalariado possui, de fato, dois períodos. O primeiro período corresponde ao tempo que é preciso para o trabalhador produzir um valor equivalente ao seu salário, este período recebe o nome de “tempo de trabalho necessário”. Se, por acaso, o assalariado parar de trabalhar no final deste período, o capitalista não perderá dinheiro, mas também não ganhará. É evidente que tal situação não interessa nem um pouco a esse último. Para ele o que interessa é o sobre-trabalho, ou seja, o segundo período que corresponde ao tempo extra despendido pelo trabalhador durante sua jornada de trabalho e entregue gratuitamente ao capitalista (MARX, 1996). E é neste tempo de trabalho não remunerado, retirado, sem contrapartida, pelo capitalista, que se situa a fonte da mais-valia, o enriquecimento daquele último e o “sucesso” do sistema vigente. Complementando tal colocação, Abraham (2006) sustenta que esse sucesso supõe a exploração do assalariado, que recebe um salário sempre inferior ao valor que ele produz. Dito de outra forma, vendendo sua jornada de trabalho, o assalariado se encontra na obrigação de trabalhar além do que lhe é necessário para viver. E o produto dessa sobrecarga de trabalho retorna legalmente ao capitalista, sem outra forma de processo.

### **2.2.5 Inovação, Desenvolvimento e a Ideologia do Progresso**

Em nenhuma outra sociedade, senão na moderna, a palavra desenvolvimento possui um significado tão peculiar e central. Lentamente naturalizada através de pressupostos iluministas, positivistas e liberais, o referido vocábulo, quando reduzido a variável econômica, além de suplantar diversas maneiras de pensar e agir mencionadas anteriormente como o egoísmo, o consumo, o dinheiro, a propriedade privada e a eficiência, constitui-se em um hábito coletivo que, assim

como os outros, transcende qualquer explicação racional e transforma-se em uma crença, em uma ideologia: a ideologia do progresso (SCHUMPETER, 1961; 1964). Sendo um elemento central à manutenção e distinção do sistema vigente, a ideia de inovação, de desenvolvimento econômico e de progresso é consolidada através da empresa, como ilustra o economista brasileiro Celso Furtado:

O traço mais característico do capitalismo na sua fase evolutiva atual está em que ele prescinde de um Estado, nacional ou multi-nacional, com a pretensão de estabelecer critérios de interesse geral disciplinadores do conjunto de atividades econômicas. Não que os Estados se preocupem menos, hoje em dia, com o interesse coletivo. Mas, como tanto a estabilidade e a expansão dessas economias dependem, fundamentalmente, das transações internacionais, e estas estão sob o controle de grandes empresas, as relações dos Estados com essas últimas tenderam a ser relações de poder. Em primeiro lugar, a grande empresa controla a inovação – a introdução de novos processos e novos produtos – dentro das economias nacionais, certamente o principal instrumento de expansão internacional. Em segundo lugar, elas são responsáveis por grande parte das transações internacionais e detêm praticamente a iniciativa nesse terreno; em terceiro lugar, operam internacionalmente sob a orientação que escapa em grande parte à ação isolada de qualquer governo, e em quarto, mantêm uma grande liquidez fora do controle dos bancos centrais e têm fácil acesso ao mercado financeiro internacional (FURTADO, 1974, p. 34-35).

Uma das abordagens mais tradicionais acerca da relação entre empresa e desenvolvimento econômico é aquela desenvolvida pelo austríaco Joseph Alois Schumpeter. Ao contrário da noção de crescimento, para esse autor, o desenvolvimento econômico pressupõe uma interrupção abrupta e descontínua na economia de fluxo circular, decorrente do aparecimento de novas combinações “levadas a cabo” pelas “mãos” de um ator até então desconhecido das formas anteriores de organização da produção, qual seja: o empresário. Assim, de maneira mais intensa que Furtado ou qualquer outro economista, Schumpeter defende que o empresário e, conseqüentemente, a empresa, seriam os únicos responsáveis por promover o desenvolvimento econômico. Por

estas razões e com o objetivo de discutir a última maneira de agir e pensar que, pela perspectiva de Abraham (2006), fundamenta a ideia de empresa, primeiramente, considero necessário realizar algumas elucidações acerca das características do fluxo circular da vida econômica para, depois, apresentar as peculiaridades e implicações do conceito de desenvolvimento econômico sob a ótica Schumpeteriana (1988, 1961, 1968, 1964).

De acordo com Souza (1999), a vida econômica no **fluxo circular**, apresenta uma tendência para uma posição de equilíbrio, ou seja, a atividade econômica se apresenta de maneira idêntica em sua essência, repetindo-se continuamente, seja no campo da produção, seja no campo do consumo. Assim, o fluxo circular constitui um sistema de equilíbrio geral onde as relações entre as variáveis ocorrem em condições de crescimento equilibrado, uma vez que os períodos econômicos passados parecem governar a atividade do indivíduo e definir o que o mesmo deve fazer (SCHUMPETER, 1968). Além disso, embora para Schumpeter (1988) não exista desenvolvimento econômico dentro de uma economia de fluxo circular, isto não quer dizer que as mesmas coisas aconteçam ano após ano, pois, as variáveis mudam e todos agirão de acordo com essa mudança logo que for percebida (SCHUMPETER, 1988). No entanto, é relevante ressaltar que tais mudanças ocorrem como um papel meramente adaptativo, compatível com as oscilações ocasionais, sazonais ou contínuas da vida econômica e social. Por exemplo, dentro da vida econômica no fluxo circular, a empresa torna-se uma instituição extremamente rotinizada, produzindo sempre os mesmos tipos e as mesmas quantidades de bens e combinando sempre do mesmo modo os fatores necessários à produção (SCHUMPETER, 1988).

Por outro lado, Schumpeter (1988), contrariando os economistas mais ortodoxos (RIMA, 1977), parte do pressuposto de que é impossível explicar as mudanças econômicas (o ciclo econômico) somente através das condições prévias das mesmas, e argumenta que, além dessas mudanças contínuas (adaptativas) presentes no fluxo circular, a vida econômica experimenta mudanças descontínuas, ou seja, que alteram seu curso tradicional. Com o objetivo de entender esse último tipo de mudança e de lançar uma abordagem realmente nova à questão do desenvolvimento econômico, Schumpeter (1988, p. 73) propôs a seguinte questão: “como acontecem tais mudanças e quais os fenômenos econômicos que as ocasionam?” A partir desse questionamento, Souza (1999) argumenta **que o desenvolvimento econômico em Schumpeter**

**deriva de mudanças revolucionárias, que alteram de uma vez por todas a situação anterior:** Nesse sentido, o desenvolvimento é um fenômeno distinto, inteiramente estranho ao que pode ser observado no fluxo circular ou na tendência para o equilíbrio. É uma mudança espontânea e descontínua nos canais do fluxo circular, que altera e desloca para sempre o estado de equilíbrio previamente existente.

Por se tratar de um processo que se origina a partir de mudanças internas, ou seja, de dentro para fora tais mudanças no canal do fluxo circular aparecem na esfera da vida industrial e comercial, não na esfera das necessidades dos consumidores de produtos finais. Então, é o produtor que, via de regra, inicia a mudança econômica, e os consumidores são educados por ele e ensinados a querer coisas novas, ou coisas que diferem em um aspecto ou outro daquelas que tinham o hábito de usar. A partir desta situação, emerge um processo essencial e constitutivo do capitalismo e, por isso, adotado por toda empresa que queira sobreviver: a destruição criadora, ou seja, a substituição de antigos produtos e hábitos de consumir por novos, assim como, a destruição ou substituição de antigas empresas por novas (SCHUMPETER, 1964; CARNEIRO, 1997; SOUZA, 1999). Para Schumpeter (1964), tal processo, como um todo, jamais para, no sentido de que há sempre uma revolução ou absorção dos resultados da revolução anterior, ambos formando o que é conhecido como ciclos econômicos.

Como é possível perceber, por se tratar de uma mudança descontínua, o desenvolvimento econômico é impulsionado pelo progresso técnico e está intimamente relacionado (dependente) com a geração de **inovações**. Tais elementos emergem, de acordo com o autor em questão, a partir da introdução ou realização de novas combinações, classificadas de cinco formas, a saber: 1) introdução de um novo bem ou de uma nova qualidade de um bem; 2) introdução de um novo método de produção; 3) abertura de um novo mercado; 4) conquista de uma nova fonte de oferta de matérias-primas ou de bens semi-manufaturados; e 5) estabelecimento de uma nova organização de qualquer indústria (por exemplo, pela trustificação) ou a fragmentação de uma posição de monopólio. Desse modo, para Schumpeter (1988), o desenvolvimento econômico consiste primariamente em empregar recursos diferentes de uma maneira diferente, em fazer coisas novas com eles, em deslocar as combinações antigas, menos produtivas, para combinações novas, mais eficientes.

Com esse objetivo, mas considerando que a obtenção dos meios de produção é um problema especial daquelas organizações que trabalham dentro do fluxo circular (dificuldade em acumular riqueza), caso o indivíduo queira realizar uma nova combinação, deve recorrer ao **crédito**. De acordo com Schumpeter (1988), ninguém além do empresário necessita de crédito. Para ele é tão claro que o crédito é primariamente necessário às novas combinações, pois tomar emprestado não é um elemento necessário da produção no fluxo circular, uma vez que nesse sistema não há nenhuma fonte tão rica de poupança nem incentivo para se poupar. Destarte, conforme enfatizado acima, buscando desenvolver uma nova combinação e considerando a dificuldade de acumulação oriunda do fluxo circular, a figura do banqueiro, ressaltada por Schumpeter como um elemento de auxílio ao fenômeno do desenvolvimento, torna-se central nesse processo tanto por constituir-se em um intermediário da mercadoria “poder de compra” como por ser um produtor dessa mercadoria. Assim, ele se coloca entre os que desejam formar combinações novas e os possuidores dos meios produtivos (capitalistas) (SOUZA, 1999; RIMA, 1977; HUGON, 1978).

Além das novas combinações e do crédito, existe ainda um terceiro elemento, descrito por Schumpeter (1988), necessário para o desenvolvimento econômico: **o empresário**. Ao caracterizar como empreendimento a realização de novas combinações, Schumpeter denomina de empresário aquele indivíduo cuja função é realizá-las. Esse conceito é amplo e restrito ao mesmo tempo. Amplo porque, em primeiro lugar, chamam-se de empresários todos que preenchem a descrição realizada anteriormente, mesmo que sejam empregados dependentes de uma companhia, como gerentes, membros da diretoria etc., e, ainda, não é necessário que ele esteja permanentemente vinculado a uma empresa individual. Por outro lado, o conceito é mais restrito do que o tradicional ao deixar de incluir todos os dirigentes de empresas, gerentes ou industriais que simplesmente podem operar um negócio estabelecido. De qualquer forma, independente do tipo de indústria, alguém só é um empresário quando efetivamente realizar novas combinações e perde esse caráter no momento em que tiver montado o seu negócio, quando dedicar-se a dirigi-lo, como outras pessoas dirigem seus negócios. Neste caso, torna-se raro alguém permanecer sempre como empresário bem como é raro um homem de negócios nunca passar por um momento em que seja empresário. (SCHUMPETER, 1988)

É preciso reforçar a especificidade do conceito de empresário para Schumpeter. Segundo ele, como as invenções que não são levadas à prática são economicamente irrelevantes, a função do empresário não necessariamente consiste em descobrir ou criar novas possibilidades, mas sim em assumir as responsabilidades no momento em que sem ele as possibilidades estão “mortas”. Portanto, é mais pela vontade do que pelo intelecto que os líderes cumprem a sua função, mais pela autoridade, pelo “peso pessoal” do que por idéias originais. Ademais, ao romanticamente tentar justificar, através do individualismo e de outros hábitos coletivos, os motivos que orientam a ação do empresário, Schumpeter fornece um argumento que contribui para naturalizar a **busca pelo progresso** (através do desenvolvimento e da inovação) em nosso mundo. Segundo ele, para além do resultado financeiro em si, o comportamento do empresário orienta-se, antes de tudo, pelo desejo de fundar um “reino privado”.

[...] o que pode ser alcançado pelo sucesso industrial ou comercial ainda é, para o homem moderno, a melhor maneira possível de se aproximar da nobreza. Sua fascinação é especialmente forte para as pessoas que não têm nenhuma outra chance de atingir distinção social [...] Há então o desejo de conquistar: o impulso para lutar, para provar-se superior aos outros, de ter sucesso em nome não de seus frutos, mas do próprio sucesso. Nesse aspecto, a ação econômica torna-se afim do esporte — há competições financeiras, ou melhor, lutas de boxe. O resultado financeiro é uma consideração secundária, ou, pelo menos, avaliada principalmente como índice de sucesso e sinal de vitória, cuja exibição mui frequentemente é mais importante como fator de altos gastos do que o desejo dos bens de consumo em si mesmos [...] Finalmente, há a alegria de criar, de fazer as coisas, ou simplesmente de exercitar a energia e a engenhosidade (SCHUMPETER, 1988, p. 98-99).

Partindo dos argumentos e elementos precedentes, é possível compreender a essência do desenvolvimento econômico e do progresso na sociedade moderna. Pontualmente, a economia capitalista não é e não pode ser estacionária, nem pode estar simplesmente se expandindo de maneira uniforme. Alterando entre períodos de prosperidade e depressão, ela é incessantemente revolucionada, de dentro, por novos



empreendimentos, isto é, pela introdução de novas mercadorias ou novos métodos de produção ou ainda novas oportunidades comerciais, em sua estrutura industrial. Para Schumpeter (1964), quaisquer estruturas existentes e todas as condições econômicas estão sempre em processo de evolução. Cada situação está sendo alterada, antes que tenha tido tempo de se firmar. Por esta razão, progresso econômico, na sociedade capitalista, significa, sempre, tumulto. Nesse tumulto, complementa o autor, a competição trabalha de maneira completamente diferente do caminho que seguiria num processo estacionário, embora perfeitamente competitivo. As possibilidades de lucros pela produção de novos artigos ou pela produção mais barata de artigos antigos estão se materializando, constantemente, e exigindo novos investimentos. Estes novos artigos e novos métodos competem com os velhos artigos e métodos, não em termos iguais, mas com vantagem decisiva, que pode acarretar a morte dos últimos. Assim se processa o progresso na sociedade capitalista, ou seja, destruindo para criar, explorando/falindo para lucrar. Pois como diz Zizek:

O estado “normal” do capitalismo é o da revolução permanente de suas próprias condições de existência: desde o começo, o capitalismo “apodrece”, é marcado por uma contradição mutilante, pela discórdia, por uma falta de equilíbrio imanente: é exatamente por isso que ele se modifica e se desenvolve sem parar - o desenvolvimento incessante é sua única maneira de resolver reiteradamente, de entrar em acordo com seu desequilíbrio fundamental e constitutivo, a “contradição”. Longe de ser restritivo, portanto, seu limite é o próprio impulso de seu desenvolvimento. Nisso reside o paradoxo característico do capitalismo, seu último recurso: o capitalismo é capaz de transformar seu limite, sua própria impotência, na fonte de seu poder quanto mais ele “apodrece”, quanto mais se agrava sua contradição imanente, mais ele tem que se revolucionar para viver. (ZIZEK, 1996, p. 329).

Entretanto, apesar de amplamente relacionados à democracia e à liberdade (ver crítica de Przeworski, 1993), é preciso reforçar que a ideia de progresso e de desenvolvimento é uma construção moderna e extremamente restrita a uma pequena parcela da população. Assim, ao contrário do que se imagina, a premissa da universalização do

desenvolvimento econômico e do estilo de vida praticado nos blocos dominantes para todas as nações, cidades e indivíduos não passa de uma estratégia ideológica essencial à manutenção do *status quo*. Mesmo não negando-o por completo, Furtado (1974) oferece importantes subsídios à crítica da forma como o desenvolvimento econômico vem sendo praticado. Segundo esse autor, ao assentar-se no progresso técnico e na ênfase no curto prazo, **tal processo não passa de uma prolongação do mito do progresso dentro do qual se criou a atual sociedade industrial, uma vez que se tal proposta se tornasse realidade, ou seja, se todas as nações apresentassem os mesmos padrões de desenvolvimento dos países industrializados, experimentaríamos processos irreversíveis de degradação do mundo**<sup>19</sup>.

Detalhando esta questão, Furtado (1974) sugere que a hipótese de generalização do desenvolvimento, no conjunto do sistema capitalista, das formas de consumo que prevalecem nos países cênicos, não tem cabimento dentro das possibilidades evolutivas aparentes desse sistema. Para ele, é essa a razão fundamental pela qual uma ruptura cataclísmica, num horizonte previsível, carece de fundamento. Em outras palavras, o

---

<sup>19</sup> De fato, os argumentos de Schumpeter parecem ir ao encontro de tal proposta. Segundo esse autor, a sobrevivência do sistema capitalista, a longo prazo, torna-se ameaçada pelo surgimento dos seguintes fatores: (1) ambiente – o sistema capitalista distribui poder político a segmentos da sociedade que não procuram a maximização do lucro, a força motriz do capitalismo. Desse modo, aumenta a força dos intelectuais, homens treinados para criticar, os quais, chegando ao poder, trabalhariam contra as estruturas capitalistas vigentes; (2) saturação – com o declínio do crescimento demográfico, a elevação do estoque de capital e a exaustão dos recursos naturais, a humanidade atingiria a sociedade. Com as necessidades econômicas plenamente satisfeitas, não haveria motivação para o crescimento econômico; (3) obsolescência da função do empresário – a inovação tornando-se rotineira, a liderança empresarial ficaria substituída por executivos altamente treinados e bem remunerados. Com o declínio da função empresarial, deteriora-se a posição da burguesia industrial e financeira, eliminando-se o elo entre crédito e inovação; (4) destruição da camada protetora – a pequena produção, que forma a camada protetora sobre a qual assentam-se as grandes unidades produtivas, tenderia a desaparecer. A marginalização dos antigos pequenos empresários e a população envolvida teria seu reflexo nas urnas, afetando a estrutura política nacional e o futuro da grande empresa; e, (5) desaparecimento do espírito de propriedade – grandes empresas substituiriam o proprietário tradicional por uma infinidade de pequenos acionistas, com interesses variados e disseminados e preocupados apenas com o curto prazo (SOUZA, 1999).

interesse principal do modelo que leva a essa ruptura está em que ele proporciona uma demonstração cabal de que o estilo de vida criado pelo capitalismo industrial sempre será privilégio de uma minoria. O custo, como já dito, em termos de depredação do mundo físico, desse estilo de vida, é de tal forma elevado que toda tentativa de generalizá-lo levaria inexoravelmente ao colapso de toda uma civilização, pondo em risco as possibilidades de sobrevivência da espécie humana. Para Furtado (1974), essa é a prova de que **o desenvolvimento econômico** – a idéia de que os povos pobres podem, algum dia, desfrutar das formas de vida dos atuais povos ricos – **é irrealizável**. Por isso, cabe afirmar que a idéia de desenvolvimento econômico e de progresso é um simples mito ou, especificamente neste caso, um hábito coletivo socialmente construído.

Por fim, após caracterizar e discutir cada uma das maneiras de agir e pensar que sustentam a empresa como instituição, encerro esta seção com um quadro resumo (Quadro 1) contendo a descrição de cada traço, as categorias relacionadas e os principais autores utilizados à compreensão dos mesmos. Depois de apresentar o referido quadro, na seção seguinte discorro acerca do processo de empresarização do mundo.

Traços que fundamentam a empresa	Objetivo central do traço	Desdobramentos , elementos e implicações	Principais autores
<p>O individualismo e a invenção da realidade econômica</p>	<p>Analisar as origens e os reflexos da centralidade da categoria econômica em nosso mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomização da esfera econômica;</li> <li>• Supremacia do aspecto econômico;</li> <li>• Lucro como modo de vida;</li> <li>• Egoísmo;</li> <li>• Individualismo;</li> <li>• Divisão do trabalho (solidariedade orgânica).</li> </ul>	<p>DUMONT, 2000; POLANYI, 2000; SOLÉ, 2000; MAUSS, 1974; SMITH 1996; DURKHEIM, 1999.</p>
<p>O mito fundador da escassez</p>	<p>Discutir as implicações da paradoxal relação entre a incessante busca por satisfação individual e a ideia de desejos (necessidades) ilimitados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ênfase no ter (mercadorias);</li> <li>• Construção de necessidades ilimitadas (insatisfação);</li> <li>• Dinheiro como um mediador das relações sociais;</li> <li>• Consumo como elemento de participação/distinção social;</li> <li>• Produtos tratados como signos.</li> </ul>	<p>SAHLINS, 1978; BAUDRILLAR D, 1995; VEBLEN, 1980; SLATER, 2001; CAMPBELL, 2001; SIMMEL, 1998.</p>
<p>Racionalismo, Racionalidade e Burocracia</p>	<p>Examinar como diversos elementos se enfrentam e se combinam para consolidar a burocracia como modelo de referência para toda organização</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predomínio da racionalidade formal;</li> <li>• Ação social referente a fins;</li> <li>• Cálculo utilitário de consequências;</li> <li>• Dominação racional-legal;</li> <li>• Ênfase na eficiência;</li> <li>• Burocracia.</li> </ul>	<p>WEBER, 2004a; WEBER, 2004b; WEBER, 1978; KALBERG, 1980.</p>

	social.		
Propriedade privada, Apropriação e Exploração	Discutir a natureza e as consequências da propriedade privada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase na propriedade privada (apropriação dos meios de produção);</li> <li>• Privatização do mundo (indivíduos, natureza e objetos);</li> <li>• A propriedade impede a liberdade, a igualdade e a democracia;</li> <li>• Assalariamento;</li> <li>• Mais valia.</li> </ul>	PROUDHON, 1975; PRZEWORSKI, 1993; LOCKE, 2003; MARX, 1996; ENGELS, 2007.
Inovação, Desenvolvimento e a Ideologia do Progresso.	Analisar a centralidade e as peculiaridades da noção de desenvolvimento (econômico) e a crença no progresso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Economia no Fluxo Circular;</li> <li>• Mudanças descontínuas;</li> <li>• Novas combinações (Inovações);</li> <li>• Destruição criativa;</li> <li>• Crédito;</li> <li>• Empresários;</li> <li>• A fé e o mito do desenvolvimento.</li> </ul>	SCHUMPETER, 1988; SCHUMPETER, 1961; SCHUMPETER, 1968; FURTADO, 1974.

Quadro 1 - Resumo da discussão teórica sobre os traços da modernidade que sustentam a empresa

### 2.3 REPENSANDO A EMPRESA E O PROCESSO DE EMPRESARIZAÇÃO DO MUNDO

De acordo com Marx (1982), os economistas têm um modo peculiar de proceder. Para eles há apenas duas espécies de instituições, as artificiais e as naturais. As instituições do feudalismo são artificiais e as da burguesia (as modernas) são naturais. Nesse ponto, continua o

autor, os economistas se parecem com os teólogos, quando distinguem dois tipos de religião. Toda religião, que não é a sua própria, é uma invenção dos homens, a sua própria, no entanto, origina-se de uma relação divina. Assim, ao reforçarem que as atuais relações de produção são naturais, os economistas defendem que, por não sofrerem a influência do tempo, tais relações se tornam, acima de tudo, eternas (ahistóricas) (MARX, 1982).

As palavras de Marx fornecem importantes elementos à compreensão da tendência a naturalização e a consequente perpetuação das instituições modernas, em especial, da empresa. De uma maneira geral, em decorrência de um lento e amplo processo de universalização e internalização da ideologia moderna, uma das concepções mais disseminadas e defendidas acerca das origens da empresa é aquela que liga a empresa, ou melhor, os pressupostos empresariais à natureza do homem. Tal concepção pressupõe que todas as maneiras de pensar e agir discutidas anteriormente sempre habitaram o ser humano, mas só foram “libertadas” com a emergência da sociedade moderna. De acordo com esta lógica, o homem seria naturalmente individualista, consumista, defensor da propriedade, entre outros aspectos; e a empresa, por realizar-se a partir dessas características, considerada uma instituição natural e necessária à humanidade (SOLE, 2008; ABRAHAM, 2006).

De fato, ainda que o desenvolvimento teórico apresentado na seção anterior auxilie no entendimento da empresa como um conjunto de maneiras de pensar e agir próprios da modernidade, quando se analisa o papel da mesma em nosso mundo, torna-se muito difícil negar sua necessidade, sua centralidade e seu poder. A expressão máxima dessa situação pode ser evidenciada através daquilo que Solè (2004; 2008) denomina de processo de empresarização do mundo – uma expressão complementar ao Mundo-Empresa. Como ressaltado na introdução deste trabalho, o processo de empresarização, um acontecimento único na história humana, é caracterizado pela crescente influência da empresa sobre os seres humanos e outras organizações/instituições. Segundo Solè (2008), essa influência acarreta na transformação da empresa no modelo universal de todas (ou quase todas) as atividades humanas e, conseqüentemente, na constatação de que nosso mundo está, cada vez mais, organizado por e para a empresa.

Assim como a empresa, esse processo é um fenômeno social total, ou seja, econômico, político, cultural, social, cognitivo, dentre outros; e torna-se melhor compreendido quando se analisa algumas de suas principais manifestações. Em primeiro lugar, convém tomar

consciência da formidável expansão geográfica da empresa que leva essa organização a se tornar um fato planetário (SOLÈ, 2008). Ainda de acordo com este autor, originada na Europa a empresa pouco a pouco se espalhou pelo mundo. O rompimento dos países do bloco soviético, a virada econômica da China e as atuais reformas cubanas que, para alavancar a economia na ilha, possibilitaram a ampliação de seu setor privado – abrindo caminho para a criação empresas de pequeno e médio porte que utilizam mão-de-obra não familiar – fornecem importantes indícios da expansão empresarial em nossa sociedade. Como diz Solè (2004), contam-se nos dedos de uma mão os países sobre a terra que, hoje, não possuem empresas. Essa “invasão” da empresa e a crescente comercialização de seus produtos e de sua cultura para as mais diversas localidades, estimulam um processo de padronização mundial até então desconhecido na história, qual seja: a globalização. Assim, o que se chama de globalização ou mundialização nada mais é que um reflexo da empresarização do mundo (SOLÈ, 2008).

Outra manifestação desse processo reside na absorção de um discurso amplamente disseminado no qual a modernização, o desenvolvimento e o progresso estão intimamente relacionados à adoção de características empresariais. Tal discurso, ao assentar-se em pressupostos como eficácia, qualidade, resultados e perpetuação, transforma a empresa em um exemplo a ser seguido por outras organizações. Assim, seja devido ao crescente número de privatizações, pela própria incorporação do discurso empresarial para tornar-se mais legítimo ou ainda por imposição, atualmente não é raro encontrar a presença da linguagem, dos métodos, das ferramentas, das técnicas e das práticas empresariais em organizações e instituições que anteriormente não possuíam essas características (SOLÈ, 2004). Como mencionado, especificamente no Brasil, a adoção de características empresariais é visível em organizações e instituições das mais variadas naturezas, como no Estado (BRESSER PEREIRA, 1996, 1997, 1998a, 1998b; ANDREWS & KOUZMIN, 1998; ABRUCIO, 1997; PAES DE PAULA, 2001), nas organizações culturais (COSTA, 2005; SERRA, 2005; RODRIGUES, 2006; RODRIGUES *et al.*, 2009; SILVA *et al.*, 2007; DURIEX, 2005; CARVALHO e MADEIRO, 2005, GOULART *et al.* 2002; GONÇALVES *et al.* 2003, HOFFMANN e DELLAGNELO, 2007) e, conforme explicitado no Capítulo 4, nas instituições de ensino superior (CUNHA, 1988, 1989; CHAÚÍ, 2001, 2003a; MENGHEL, 2001; SGUISSARDI, 2005, 2006; SOBRINHO, 2010a).

A terceira manifestação do processo de empresarização do mundo está relacionada com a influência exercida, ou seja, com o controle exercido pela empresa sobre os indivíduos que nela trabalham. Quando comparados às formas anteriores, os mecanismos controle utilizados atualmente, por primarem pela adesão e internalização dos valores, da cultura e da ideologia da empresa, tornam-se muito mais discretos e eficazes que àqueles preconizado por Taylor ou pelos Teóricos da Escola de Relações Humanas. Complementando essa colocação, Pagès *et al.* (1987) argumentam que, enquanto as empresas tradicionais baseiam-se no estabelecimento de ordens e imposições, as modernas (hipermodernas nos termos do autor) são gerenciadas a partir de um sistema de princípios cuja aplicação requer a adesão dos indivíduos, ou seja, o criador da regra não tem necessidade de participar do jogo, de influenciar os participantes ou de lhes dar ordens para exercer seu poder; esse é atualizado pelo próprio jogo, desde que os jogadores respeitem as regras, pois as regras são a própria condição do jogo.

O investimento nessa forma de controle, continua o autor, tem como objetivo produzir no indivíduo uma ideologia semelhante à da empresa e necessariamente não contraditória. Assim, a partir da abstração (estabelecimento da superioridade da lógica mercantil), da objetivação (determina a medida de utilidade do indivíduo, a desterritorialização (desenraiza o indivíduo de seus laços sociais e culturais) e da canalização (transforma a energia do indivíduo em força de trabalho), o indivíduo torna-se subordinado aos ditames empresariais, reproduz o discurso e as práticas disseminadas por tais organizações e é constantemente incitado a se dedicar de corpo e alma a seu trabalho (PAGÈS *et al.* 1987).

Com consequência direta desse processo sobre o indivíduo, Pagès *et al.* (1987) ressalta que a empresa

Tende a se tornar fonte de sua angústia e de seu prazer [...] Seu domínio está a sua capacidade de influenciar o inconsciente, de ligá-lo a ela de forma quase indissolúvel, com mais força e de toda maneira de modo diferente que no caso da empresa clássica (PAGÈS *et al.* 1987, p. 144).

A última manifestação do processo de empresarização sobre o qual insiste Solè (2008), trata da influência crescente da empresa sobre a vida dos humanos fora da empresa. Segundo este autor, quase tudo relacionado ao nosso modo de vida, as nossas necessidades cotidianas (alimentação, roupas, transporte, entretenimento, abrigo, dentre outras) é



fabricado e comercializado pela empresa. Afora isso, a empresa também determina a relação dos indivíduos no tempo e no espaço. Como esclarece Solè (2008), raríssimas pessoas não possuem seu tempo organizado em função da empresa ou de seu horário de trabalho. Tal raciocínio também se aplica a questão do local ou da região onde vivem esses indivíduos. Assim, é possível concluir que a maneira como os indivíduos estão no mundo é sempre mais dependente da empresa.

Como foi possível evidenciar a partir das manifestações anteriores, nosso mundo experimenta um processo sem precedentes históricos de dominação da empresa sobre todos os outros elementos que compõem a sociedade moderna. Fortemente relacionada ao desejo de modernização e impulsionada pelo processo de empresarização, a empresa, além de servir como um exemplo para outras organizações, reconstruiu as relações humanas, a relação do homem no espaço e no tempo, produziu uma nova concepção de necessidade e de felicidade e, por conseguinte, contribuiu para criar um tipo de homem que se espalha cada vez mais pelo planeta. Por essas evidências e devido pela constante marginalização ou enfraquecimento de quaisquer comportamentos ou instituições que destoem de sua forma de ação, a empresa, para a grande maioria dos indivíduos, torna-se um horizonte intransponível (SOLE, 2008), uma instituição inelutável. Entretanto, como já dito, ela é apenas uma pequena parte daquilo que compõe a história da humanidade. História essa repleta de descontinuidades.



### 3. DO DISCURSO, DA ANÁLISE E DO CORPUS: DEFINIÇÕES E ESTRUTURAÇÃO

*Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no  
fato de as pessoas falarem e de seus  
discursos proliferarem indefinidamente?  
Onde, afinal, está o perigo?*  
(Michel Foucault)

Na edição comemorativa de quarenta anos de VEJA, Roberto Civita, um dos idealizadores da revista, afirmou:

Desde a sua primeira edição, em setembro de 1968, VEJA está empenhada em apresentar semanalmente não apenas um grande leque de informações confiáveis, mas também o contexto e a análise que permitem **colocar os fatos em perspectiva e entendê-los melhor**. É fundamental, para isso, que a revista seja independente, isenta, inteligente e responsável. [...] que esteja comprometida – sempre – com a liberdade e a verdade [...] Como escreveu o nosso fundador, meu pai, Victor Civita, nos dez anos da revista: **‘O leitor sabe de que lado lutamos ao longo desses agitados, controversos mas certamente estimulantes anos de vida. E sabe, também, onde nos encontrará amanhã** (VEJA, 2008, p. 1).

Não é nenhuma novidade e nem seria preciso desenvolver uma tese para perceber de que “lado” VEJA está, bem como quais discursos são constantemente combatidos, negados e rechaçados em suas páginas. Dentre outros aspectos que justificariam essa afirmação, basta lembrar que essa revista é uma empresa e, como tal, tende a compartilhar cada uma das maneiras de agir e de pensar que a sustentam enquanto instituição. Para além do *corpus*, é bem provável que grande parte dos eventos discursivos (textos) produzidos e disseminados por VEJA sejam coerentes com sua “natureza”, sua visão de mundo e estejam “recheados” de referências construtivas e constitutivas da ordem vigente. Consequentemente, cada vez que VEJA se propõe a “colocar os fatos em perspectiva e entendê-los melhor” com o intuito de mediar à maneira como os leitores devem enxergar o mundo, ela opera como um importante elemento de construção e manutenção daquela ordem.

Partindo desse pressuposto, a questão aqui deixa de ser a análise da orientação discursiva de VEJA e concentra-se na tentativa de compreender **como** os discursos sobre o campo da Educação Superior produzidos pela revista mais lida do Brasil e uma das principais delimitadoras da pauta semanal de outras mídias (BORGES, 2009; MIRA, 1997; HERNANDES, 2005) contribuem para construir e sustentar a ideia de empresa como uma instituição central em nosso mundo. Para isso, primeiramente, é necessário esclarecer o caminho utilizado para articular aquela teoria à realidade em questão. Mais precisamente, é preciso apresentar o método adotado nesta tese.

As primeiras reflexões em torno da construção de um percurso metodológico condizente com o propósito deste estudo originaram-se de algumas questões centrais, a saber:

- Como caracterizar e apontar as principais transformações atravessadas por VEJA?
- Como definir o *corpus* de análise?
- Como descrever a linguagem contida nos textos selecionados?
- Como o *corpus* selecionado contribui para consolidar a empresa, bem como as maneiras de agir e de pensar que a sustentam?
- Como descrever o contexto (Ensino Superior) no qual aqueles textos estão inscritos?
- Como explicar as relações existentes entre os textos e o contexto na consolidação da empresa, bem como as maneiras de agir e de pensar que a sustentam enquanto instituição?

De acordo com Phillips e Hardy (2002) e Fairclough (2001), como existem diversas abordagens para analisar o discurso, a opção por uma ou outra versão dessa metodologia, normalmente, é norteada por critérios relativos à postura e às intenções do pesquisador, à natureza e aos objetivos da pesquisa e à respectiva visão de discurso adotada. Desse modo, associado às questões de pesquisa, a escolha e a justificativa do método pautaram-se também por um conjunto de proposições inter-relacionadas. Tais proposições versam sobre:

- A gênese do discurso - A compreensão de que o discurso não é o resultado de um mero entrecruzamento de palavras, mas sim da relação entre linguagem (textos), contextos e coisas que estabelecem para um determinado período histórico a forma de ver os fatos, de conceituar os objetos e as práticas sociais; e, conseqüentemente, “ajudam” a posicionar e a produzir os sujeitos

no contexto de um discurso particular (FOUCAULT, 2007; 2008).

➤ A natureza do discurso - Central nos processos sociais, tal concepção sugere que o discurso é, acima de tudo, uma forma de poder (FOUCAULT, 2004a; van DIJK, 2008) que, ao construir e manter certa realidade, sustenta uma determinada visão de mundo; neste caso, sustenta o processo de empresarização do mundo.

➤ A preocupação em questionar as verdades instauradas - Quanto mais às atividades discursivas forem expostas como criações e construções sociais, mais elas tenderão a ser questionadas e maior será possibilidade de perderem sua potencialidade de sustentar práticas sociais desiguais (FAIRCLOUGH, 2001). Desse modo, seja para ratificar o esforço teórico realizado anteriormente e/ou para desnudar o papel das atividades discursivas na sustentação de relações assimétricas de poder, o método desta tese deve servir para desnaturalizar a empresa, demonstrando como essa instituição é legitimada, reproduzida e perpetuada a partir da análise dos eventos discursivos (dos textos) disseminados pela Revista Veja.

➤ O nível de detalhamento utilizado na análise do texto - Apesar de centrais à constituição dos discursos, a análise das amostras dos textos pode ser feita em maior ou menor detalhamento, conforme o propósito de pesquisa (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; van DIJK, 2008, 1993). Assim, ao partir de um conjunto amplo de textos, as escolhas metodológicas adotadas aqui devem ser flexíveis o suficiente para permitir a descrição do texto sem que isso inviabilize, por uma questão de tempo, a análise de outros aspectos igualmente importantes neste estudo, como o processo de produção do discurso, as intenções dos sujeitos e o contexto no qual os textos estão inscritos.

Assentada na percepção da linguagem como parte irredutível da vida social, enfocando o papel da atividade discursiva na constituição e na sustentação de determinada realidade e privilegiando uma postura que, através da desmistificação de temas geralmente não questionados, promova a mudança social, a metodologia da **Análise Crítica do Discurso (ACD)** foi aquela que atendeu tanto as perguntas de pesquisa como as proposições supracitadas (FAIRCLOUGH, 2001, 1995, 2003; PHILLIPS e HARDY, 2002).

De acordo com van Dijk (1993), sendo o discurso um instrumento de construção e perpetuação de relações assimétricas de poder, a ACD busca compreender como os textos ou outros eventos comunicativos, normalmente produzidos e disseminados por instituições, organizações ou grupos dominantes, constituem, mantêm e naturalizam determinadas visões de mundo (objetos, maneiras de agir e pensar) e, por consequência, garantem (ou modificam) aquelas relações de poder. No entanto, como não existem procedimentos fixos para aplicar tal metodologia (FAIRCLOUGH, 2001), na sequência, apresento a maneira como a ACD foi utilizada para atingir os objetivos deste trabalho.

### 3.1 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Como indicado em outros momentos, o termo discurso refere-se ao “uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexos de variações situacionais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Inspirado nos trabalhos de Foucault (2004a, 2007), especialmente na noção de formação discursiva; e de Bakhtin (1979), para quem o uso e o significado da linguagem dependem do contexto e das relações sociais que circundam as formas de enunciação; essa forma de compreender o discurso tem algumas implicações. Primeiro, implica ser o discurso uma forma de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e, especialmente, sobre os outros; como também um modo de representação da realidade (FAIRCLOUGH, 2001).

Além disso, como afirma o autor, sendo um conjunto inter-relacionado entre linguagem (texto), práticas e contexto (historicamente situado), o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. Fairclough (2001) argumenta que essa compreensão do discurso implica uma relação dialética entre discurso e estrutura social, ou seja, se por um lado o discurso é moldado pela estrutura social, por outro, ele constitui a estrutura social. O discurso, portanto, é uma prática não apenas de representação, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001).

Nessa concepção, o discurso contribui para: 1) a construção do que é referido como identidades sociais e posições de sujeito, para o sujeito social e os tipos de eu; 2) para a construção das relações sociais;

e 3) para a construção de sistemas de conhecimento e crença (FAIRCLOUGH, 1995, 2001). Esses três efeitos do discurso correspondem a três dimensões de sentido ou de funções da linguagem que esse autor, inspirado nas metafunções de Halliday (2004), distingue em: 1) identitária - como as identidades sociais são estabelecidas no discurso; 2) relacional – como as relações sociais são representadas e negociadas; e 3) ideacional – como os textos retratam o mundo, seus processos, identidades e relações.

Partindo dessas considerações, Fairclough (1995; 2001), em uma tentativa de reunir três tradições analíticas (a tradição da análise textual e linguística, a tradição microsociológica que considera a prática social como produzida e entendida pelas pessoas com base em procedimentos compartilhados do senso comum e a tradição macrosociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais), propõe um conceito tridimensional para o discurso e para a análise do discurso, a partir da compreensão de que em qualquer evento discursivo ocorrem simultaneamente: 1) **um texto**, no qual é realizada a descrição das escolhas linguísticas (**processo de descrição**); 2) um exemplo de **prática discursiva**, responsável por mediar a relação entre o texto e a prática social, que engloba a compreensão dos processos de produção, distribuição e consumo dos textos (**processo de interpretação**); e 3) um exemplo de **prática social**, que foca sua atenção na explicação das circunstâncias institucionais, políticas e organizacionais que cercam o evento discursivo, e como elas modelam tanto a sua natureza como os seus efeitos constitutivos e construtivos das entidades, dos indivíduos e das relações sociais (**processo de explicação**) (FAIRCLOUGH, 1995, 2001; ROSA FILHO e MISOCZKY, 2006).

A representação diagramatical da concepção tridimensional de discurso e de suas dimensões de análise, que, diga-se, fornece uma síntese de como tal metodologia foi utilizada neste trabalho, podem ser visualizadas na Figura 1.

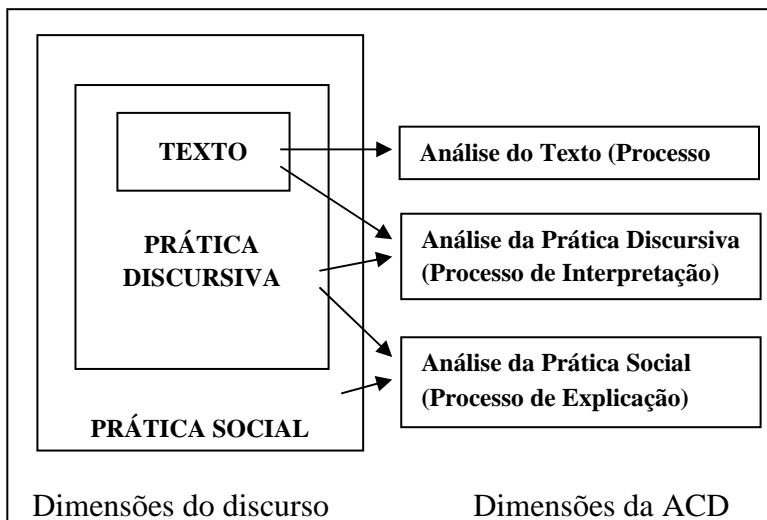


Figura 1 - Dimensões do Discurso e da Análise Crítica do Discurso  
 Fonte: adaptado de Fairclough (1995, 2001) e Brei (2007)

Não é demais reforçar que, para Fairclough (2001), a ênfase em uma ou outra dimensão da análise do discurso pode variar de acordo com a natureza e com os objetivos da pesquisa. Sendo assim, para compreender como o discurso produzido e disseminado por VEJA sobre o campo da Educação Superior no Brasil contribuiu para constituir e consolidar a empresa como instituição, este trabalho tomou como foco a **análise das práticas discursivas** da revista. Manifestadas linguisticamente na forma de textos, neste caso, as reportagens que abordam o campo da educação superior publicados por VEJA, essa análise, como mencionado, busca enfatizar os processos de produção e distribuição desses textos. Além disso, como a produção daqueles textos, ou melhor, como a prática discursiva da revista é realizada a partir de convenções sociais interiorizadas, foi necessário, também, especificar como ela se relaciona com processos sociais e com o contexto vigente, quais efeitos ela sofreu e/ou produziu na ordem e como ela contribuiu para manter a empresa, as maneiras de agir e pensar que a sustentam e o processo de empresarização do mundo (**análise prática social**).

Nesse trabalho ainda foi realizada a análise da dimensão textual. No entanto, devido à sobreposição entre ela e a análise das práticas discursivas, isto é, como raramente se fala sobre os aspectos de um texto



sem referência ao processo de produção do mesmo, aqui o processo de análise dos textos se deu de maneira intercalada com a análise das práticas discursivas e esteve presente toda vez em que ele auxiliou na compreensão dessa última. Tal decisão parte do reconhecimento de que analisar, exclusivamente, as minúcias das escolhas lexicais, gramaticais, coesivas, estruturais dos textos, além de se distanciar do objetivo proposto, inviabilizaria, devido à amplitude do *corpus* selecionado (apresentado na próxima seção), a conclusão deste trabalho.

Após esses esclarecimentos, nas próximas páginas, apresento o detalhamento e as explicações de como cada uma das dimensões analíticas propostas por Fairclough (2001), análise das práticas discursivas, análise dos textos e análise da prática social, foram adotadas para atingir os propósitos deste estudo.

### 3.1.1 Análise da Prática Discursiva

Como mencionado anteriormente, a análise da prática discursiva de um evento comunicativo trata dos vários elementos que permeiam o processo de produção, distribuição e consumo textual (FAIRCLOUGH, 2001). Especificando como os textos foram elaborados, por quem, em quais circunstâncias, com qual intenção, como se combinam com outros textos/discursos, dentre outros aspectos. Essa dimensão analítica busca desvendar a maneira como os produtores textuais “enxergam” e descrevem as pessoas, as relações, os objetos, os fenômenos, o mundo; e como aqueles textos são recebidos e interpretados pelos indivíduos. No entanto, apesar de reconhecer sua importância à compreensão do processo de empresarização do mundo, mas considerando o objetivo desta tese (estabelecido levando em conta as inúmeras limitações – temporais, principalmente), a análise da prática discursiva da Revista VEJA não abarcou o último elemento desse processo (consumo textual) – esse, definitivamente, será um ponto de minhas investigações futuras.

Seguindo as recomendações de Fairclough (1995) e van Dijk (1995, 2006b, 2008), por se tratar de uma dimensão que remete às visões ou às expectativas de mundo dos sujeitos, a análise dos processos de **produção e distribuição** dos textos de VEJA não ficou restrita aos textos em si (processo discursivo); antes disso, ela ocupou-se também da apresentação e da descrição de **quem fala**, ou seja, da própria revista (**análise institucional** ou condições da prática discursiva). Realizada a partir de estudos anteriores e de informações disponibilizadas pela própria revista, a opção por analisar VEJA como um todo e não o indivíduo que produziu (assinou) o texto, neste caso, o repórter, reside

na compreensão de que a construção de suas reportagens, normalmente, é um processo coletivo, limitado, a priori, por um conjunto de **características institucionais e técnicas** que circundam esse meio de comunicação (FAIRCLOUGH, 1995; VAN DIJK, 2008; 1995; THOMPSON, 2008). Consequentemente, ao circunscrever, **através de diretrizes editoriais, normas de produção (questões de gênero e de estilo) e outros tipos de restrições (políticas, econômicas, tecnológicas)**, o que pode ou não ser dito, os textos presentes nessa revista, ainda que produzidos por diferentes indivíduos, tendem a refletir, **ao longo de sua história, os interesses, os objetivos e as (mudanças de) posições da mesma**. Pois, como disse Foucault (2004a), o poder não aparece somente nos ou por meio dos discursos, mas também por trás dos discursos, uma vez que quem fala, fala sempre de um determinado lugar e a partir de certas regras de enunciação.

Associada à descrição do sujeito falante, a análise do processo discursivo de VEJA (**o que fala?**), a qual abarca duas dimensões da prática discursiva (a produção e a distribuição do texto), foi realizada a partir de uma concepção ampla de intertextualidade (FAIRCLOUGH, 1995, 2001). Apoiado no pressuposto foucaultiano de que não existe um enunciado, um conceito ou um discurso que de uma forma ou de outra não se realize novamente em outros enunciados, conceitos e discursos (FOUCAULT, 2004a), Fairclough (2001) define intertextualidade como a propriedade que têm os textos de serem constituídos a partir de elementos de outros textos e/ou de outros discursos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante. Esse processo pressupõe a inclusão da história em um texto e, portanto, desse texto na história. Em outras palavras, os textos absorvem e são construídos de textos (discursos) do passado, assimilando-os, respondendo-lhes e retrabalhando-os. Desse modo, cada texto ajuda a fazer história, contribuindo para que ocorram processos de mudança mais amplos, já que ele também antecipa e molda textos subsequentes (FAIRCLOUGH, 2001).

Sendo assim, as primeiras definições sobre os procedimentos para a análise do **processo de produção** do texto, dimensão à qual dediquei maior atenção neste trabalho, partiram da distinção indiretamente mencionada no conceito de intertextualidade: a intertextualidade manifesta e a intertextualidade constitutiva (interdiscursividade).

De uma maneira geral, a intertextualidade manifesta está relacionada à forma como um texto é constituído, heterogeneamente, a

partir de elementos presentes em outros textos (FAIRCLOUGH, 2001), isto é, como outros textos são utilizados na constituição do texto analisado. Manifestada, de acordo com Fairclough (2001, 2003), a partir da seleção, representação e combinação de determinadas **vozes**, tal elemento revela a maneira (as intenções, o posicionamento) escolhida por um enunciador para representar (e recontextualizar), através de vários aspectos do evento discursivo, os objetos, os indivíduos, os fenômenos, enfim, o mundo. Desse modo, considerando que as representações (da empresa, das maneiras de agir e pensar, dentre outras) contidas nas páginas de VEJA são importantes elementos de sustentação do processo de empresarização do mundo, uma etapa que auxiliou na discussão do objetivo central desta tese consistiu em verificar **como as pessoas, os fenômenos e os objetos foram representados, como ocorreram essas representações, quais vozes foram selecionadas (e excluídas), como foram utilizadas (finalidade), articuladas e em quais circunstâncias.**

Ainda com relação à intertextualidade, considerando a importância dos significados implícitos e subjacentes de cada texto no delineamento de bases comuns à comunicação e à interação social, bem como no estabelecimento de uma determinada visão de mundo (exercício do poder), neste trabalho também analisei as pressuposições. Para Fairclough (2001, 2003), **pressuposições** são proposições/presunções que são tomadas pelo produtor do texto, neste caso VEJA, como já estabelecidas, dadas ou verdadeiras - embora haja a questão sobre para quem elas são verdadeiras. Da mesma forma que as vozes, a pressuposição também conecta um texto a outros textos. A diferença aqui é que, enquanto na primeira é possível identificar a origem (as vozes) e o lugar de onde o texto selecionado foi enunciado, na pressuposição, as vozes e os lugares não estão claros e, por isso, muitas vezes, representam a própria voz do autor (FAIRCLOUGH, 2003). Isto é, “na opção mais dialógica as representações são explicitamente atribuídas a fontes, e se tenta incluir a variedade de vozes existentes. Uma opção menos dialógica opta por afirmativas modalizadas. Uma ainda menos dialógica realiza afirmativas categóricas. A menos dialógica de todas adota suposições<sup>20</sup>” (MISOCZKY, 2005, p. 133). Desse modo, **a análise das**

---

<sup>20</sup> Para Fairclough (2003) não existe qualquer distinção conceitual entre suposições e pressuposições, isto é, enquanto categorias elas são tratadas como sinônimos.

**pressuposições (e de suas respectivas implicações) presentes nos textos de VEJA buscou desvelar de que forma as perspectivas naturalizadas, as verdades e as proposições presentes em cada uma das reportagens selecionadas relacionam-se à empresa e as maneiras de agir e pensar que sustentam a como instituição (quais são, quais foram as mais recorrentes, como elas foram sugeridas no texto, em que contexto).**

Afora os elementos referentes à intertextualidade manifesta, o processo de construção de um texto, invariavelmente, recorre à articulação (variando entre a complementação e a competição) de diferentes discursos. É a chamada intertextualidade constitutiva ou **interdiscursividade**. O princípio da interdiscursividade sugere que as ordens dos discursos têm primazia sobre os tipos particulares de discurso e, conseqüentemente, sobre os textos (FAIRCLOUGH, 2001). Assim, com o intuito de relacioná-la com a análise da prática social, nessa categoria, busquei especificar **quais discursos estão presentes nos eventos discursivos selecionados, se são diretos ou indiretos, quais representações (pessoas, objetos) ou atividades (fenômenos) eles delineiam, em que momento histórico e como são utilizados**. Fairclough (1995, 2001) ressalta, além disso, que a interdiscursividade pode ser analisada em termos de gêneros e estilos textuais. Todavia, por definir um único tipo de texto (reportagens) e perceber que esses textos possuem características (tipo de linguagem e estrutura) relativamente estáveis, as questões mais amplas de **gênero (jornalístico)**, bem como a descrição das características centrais do texto de VEJA, foram discutidas durante o processo de análise institucional da revista (quem fala) Ademais, a análise da estrutura genérica de cada texto, em relação ao tipo e à homogeneidade ou heterogeneidade de tal estrutura, está implícita na própria interpretação do processo discursivo dessa revista (VAN LEEUWEN, 1997, VAN DIJK, 1995, 2008, FAIRCLOUGH 1995). Do mesmo modo, por se tratar da linguagem utilizada por um autor e estar intimamente relacionada com as intenções e a identidade do mesmo (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999), a **análise dos estilos** foi tratada conjuntamente com a descrição das vozes (intertextualidade manifesta) que compõem o texto.

Em relação à outra dimensão da prática discursiva analisada neste trabalho, o **processo de distribuição** do texto, Fairclough (2001) diz

que a intertextualidade é útil para verificar, dentre outros aspectos<sup>21</sup>, como um meio de comunicação de massa, ao estabelecer certas rotinas editoriais e partir de certos discursos, produz textos de forma a **antecipar sua distribuição** e seu consumo, e neles construir leitores múltiplos. Sendo assim, as questões **para quem e como se dirigem os textos publicados por essa revista**, sintetizam a maneira como o processo de distribuição foi tratado aqui. A resposta geral a tal indagação está contida, na descrição dos textos, na análise do processo de produção textual (quais representações, pressupostos ou discursos foram incluídos, bem como quais as intenções dessa inclusão) e na própria caracterização da revista (política editorial, número de leitores, bem como classe social a qual pertencem).

É sempre bom ressaltar que na ACD a análise de uma dimensão do evento discursivo não ocorre, ou pelo menos não deveria ocorrer, de forma descolada de outras. Desse modo, apesar deste trabalho concentrar-se nas relações entre a prática discursiva de VEJA (processo de produção e distribuição) e a prática social (processo de empresarização), mas considerando que nem sempre é nítida a distinção entre a análise da prática discursiva e a análise textual, na sequência, apresento as categorias utilizadas para descrever o texto.

### 3.1.2 Análise do Texto

Para Fairclough (2001), o processo de produção de um texto subentende um conjunto de escolhas diretamente associadas às intenções do produtor. Tais escolhas não dizem respeito somente a quais relações intertextuais estarão presentes em um texto, mas também aos aspectos linguísticos utilizados para representá-las, combiná-las e significar o mundo (pessoas, objetos, relações, fenômenos) de maneira coerente com aquelas intenções (**como fala?**). Como argumenta Misoczky (2005), a inclusão de certos aspectos gramaticais, de certo vocabulário e de certas relações semânticas, representa a decisão de não

---

<sup>21</sup> Além da análise da antecipação, Fairclough (2001) salienta que o processo de distribuição poderia ser analisado a partir das cadeias intertextuais em que os textos se movimentam e quais transformações eles sofrem ao mudarem de um tipo de texto a outro, de uma instituição a outra. Uma das formas de analisar tal processo consiste em verificar como um determinado texto é transformado, pelas mais diversas instituições, em outros textos, pertencentes a diferentes gêneros (reportagens, análises e comentários, artigos acadêmicos etc). Entretanto, como neste trabalho a instituição produtora do texto não se altera, a análise das cadeias intertextuais não será necessária.

incluir outros que estavam disponíveis e eram possíveis, mas não foram selecionados. Por isso é importante descrever as escolhas lexicais, gramaticais, coesivas e estruturais das reportagens selecionadas neste estudo.

Oriundas do entrelaçamento das obras de Fairclough (1995, 2001, 2003), a seleção das categorias mais apropriadas a este estudo ocorreu por eliminação daquelas contempladas ou restringidas por outros aspectos deste trabalho, como: 1) a constituição e a delimitação temática do *corpus*; 2) a descrição da revista (quem fala) e a inclusão das questões de gênero e de estrutura textual; 3) o processo de distribuição textual, o qual inclui antecipação e controle da interação dos leitores; e 4) a intertextualidade manifesta (vozes e pressuposições). Partindo desses aspectos e reforçando que a menção de um ou outro elemento da dimensão textual foi utilizada para auxiliar na interpretação da prática discursiva, as categorias selecionadas e as maneiras como elas foram utilizadas para descrever o *corpus*, podem ser visualizadas no Quadro 2.

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>	<b>Questões norteadoras</b>
<b>Significado das palavras</b>	Verificar as palavras-chave que apresentam um significado cultural, as palavras com significado variável e mutável e o significado potencial de uma palavra	Como as palavras-chave são empregadas?  Com qual o sentido elas são empregadas?
<b>Nominalização</b>	Analisar a conversão de processos em nomes (colocação do processo em segundo plano, uma vez que o tempo e a modalidade não são indicados).	As nominalizações são frequentes?  Qual função elas desempenham?
<b>Modalidade</b>	Descrever o grau de comprometimento ou afinidade com a proposição (afirmações, perguntas, demandas, prescrições, pretensão de verdade, omissões)	A modalidade é frequente?  Como elas são utilizadas?  Qual o tom predominante no texto?

	Determinar o tom utilizado no texto.	
<b>Ironia</b>	Descrever a presença de enunciados irônicos, isto é, se existe disparidade entre a função real do enunciado e o sentido desse enunciado.	Existem enunciados irônicos? Como eles são utilizados?
<b>Metáfora</b>	Caracterizar as metáforas utilizadas, contrastá-las com metáforas usadas para sentidos semelhantes em outro lugar. Verificar também o efeito das metáforas sobre o pensamento e a prática.	Quais metáforas são utilizadas no texto? Como elas foram utilizadas?
<b>Antítese</b> <b>Negação</b>	Verificar a existência de contrastes (diferenças), bem como de enunciados negativos.	Como as diferenças são estabelecidas? Com que sentido que a antítese ou negação foi utilizada?

Quadro 2 - Categorias utilizadas para descrever o texto

Fonte: adaptado de Fairclough (1995, 2001, 2003)

### 3.1.3 Análise da Prática Social

Segundo van Dijk (2006a; 2008), como grande parte do poder exercido atualmente advém da persuasão e da manipulação, ao invés da coerção, os indivíduos que controlam o discurso e conseguem “fabricar o consenso” adquirem um papel de destaque em nosso mundo. Essa forma de conceber o discurso está diretamente ligada à última dimensão proposta por Fairclough (2001), denominada prática social. Para este autor, a compreensão do discurso como uma prática social implica no reconhecimento de que, em toda prática discursiva, um conjunto de pressupostos, visões de mundo (o autor usa o termo ideologia) e outras circunstâncias institucionais, políticas e organizacionais contribuem para delinear o texto de acordo com os interesses dos envolvidos nesse processo (**quais as intenções e os efeitos da fala?**). É sempre uma questão de poder: a prática social determina (mas também é determinada) a natureza da prática discursiva que, por sua vez, contribui, ao construir, representar e naturalizar determinadas realidades,

para assegurar a dominação. Nisso reside à importância em analisar a prática social.

Tendo como objetivo especificar a natureza da prática social na qual a prática discursiva é uma parte, constituindo uma “base para explicar porque a prática discursiva é como é; e os efeitos da prática discursiva sobre a prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p.289), a análise de tal dimensão assentou-se, primeiramente, na descrição das **características (institucionais, políticas, econômicas) e as visões de mundo que orientam a prática social da Revista VEJA, bem como quais as relações entre essas características e as diversas estruturas e instituições sociais**. Contemplada na primeira etapa da análise da prática discursiva (quem fala), a descrição da **matriz social do discurso** da revista serviu para discutir, sobre uma perspectiva histórica, **como ela se inseriu nas relações de poder existentes**, isto é, como ela se relacionou com o Estado brasileiro, em seus diversos momentos políticos e econômicos, e, principalmente, com a ideia de mundo-empresa proposta por Solè (2004).

Em se tratando dos discursos (textos) propriamente ditos, Fairclough (2001) ressalta que a análise da presente dimensão deve tratar, inicialmente, das condições socioculturais (FAIRCLOUGH, 1995) ou das condições de emergência (FOUCAULT, 2004a) subjacentes ao evento discursivo, ou seja, é necessário **examinar o contexto no qual os textos produzidos por VEJA estão inseridos**. Crucial à forma, ao estilo e ao desenvolvimento do capítulo seguinte, a análise do contexto no qual os textos estão inscritos, realizada em função do corte (temporal e temático) estabelecido no *corpus*, inicialmente concentrou-se na descrição das principais determinações legais do Estado para o campo do Ensino Superior. No entanto, logo ficou evidente que tal decisão era limitada demais, pois ela impossibilitava a análise do processo, do contexto, enfim, do “jogo de forças” no qual tais leis foram promulgadas. Assim, ainda que pautada por aquelas determinações, uma vez que elas, direta ou indiretamente, afetam todos os estabelecimentos e as instituições de ensino superior do Brasil, a reconstituição da história do campo foi incrementada com a inclusão de alguns aspectos relativos ao contexto econômico e político da época, bem como com o exame das principais disputas e implicações daqueles instrumentos normativos.

Fruto da associação dessa contextualização com todos os outros procedimentos metodológicos descritos até aqui, o último elemento de análise da prática social conduziu, finalmente, à discussão do objetivo



geral desta tese. Nomeado por Fairclough (2001) de ordens do discurso, tal procedimento busca examinar o **relacionamento existente entre a instância da prática social e discursiva com as ordens de discurso que ela delinea, bem como os efeitos de reprodução ou transformação das ordens de discurso para as quais contribui** (FAIRCLOUGH, 2001). Adotando a concepção de Foucault (2007), na qual uma ordem do discurso pode ser entendida como um conjunto ordenado de práticas associadas a um domínio ou instituição particular – neste caso, a empresa; a análise desse elemento tornou possível explicar como a prática social e discursiva de VEJA se insere e sustenta essa ordem (relação entre prática social e discursiva com o referencial teórico). Especificamente, ele permitiu compreender **como a escolha de determinadas vozes, pressuposições, implicações, discursos e aspectos linguísticos (lexicalização, gramática, coesão) (Prática Discursiva), coerente com sua visão de mundo (Análise Institucional e Prática Social) e inscrita em um determinado contexto histórico (Prática Social), reflete o esforço de VEJA para reproduzir, manter e naturalizar a empresa, as maneiras de agir e de pensar que sustentam enquanto instituição (o individualismo, a centralidade da esfera econômica, a escassez, a racionalidade, a burocracia, a propriedade privada, o desenvolvimento econômico, a fé no progresso) e, conseqüentemente, para intensificar o processo de empresarização do mundo.**

Com o intuito de sistematizar a presente discussão, no Quadro 3 estão os procedimentos da Análise Crítica do Discurso utilizados neste trabalho. Logo após a apresentação do referido esquema, discorro acerca da construção do *corpus*

<b>Dimensão</b>	<b>Processo</b>	<b>Etapas</b>	<b>Ações</b>	<b>Elementos analisados</b>	<b>Objetivos</b>
Prática Discursiva	Interpretação	Etapa 1	Investigar o Processo Institucional (Quem Fala?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Histórico;</li> <li>•Visões de mundo;</li> <li>•Relações com estruturas e instituições sociais;</li> <li>•Política editorial;</li> <li>•Público;</li> <li>•Normas de produção;</li> <li>•Estrutura da revista;</li> <li>•Gênero e estilo;</li> </ul>	Apresentação e descrição das características institucionais e técnicas da Revista VEJA.
		Etapa 2	Analisar o Processo de Produção (O que fala?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Vozes;</li> <li>•Pressuposições;</li> <li>•Interdiscursividade.</li> </ul>	Desvendar a maneira como VEJA “enxerga” e descreve o mundo (pessoas, fenômenos, relações, objetos).
		Etapa 1	Compreender o Processo de Distribuição	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Antecipação do discurso (abordado no processo institucional)</li> </ul>	Analisar para quem e como se dirigem os textos publicados por esta revista.

Texto	Descrição	Etapa 3 (Complementar a Etapa 2)	Caracterizar as escolhas linguísticas dos textos (Como fala?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Significado das palavras;</li> <li>•Nominalização;</li> <li>•Modalidade;</li> <li>•Ironia;</li> <li>•Metáfora;</li> <li>•Antítese / Negação;</li> </ul>	Descrever as escolhas lexicais e gramaticais contidas nos textos.
Prática Social	Explicação	Etapa 4 (Etapa 1, 2, 3 e Referencial Teórico)	Examinar as intenções institucionais, o contexto e os efeitos dos textos (Quais as intenções e os efeitos?)	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Matriz social do discurso (abordado no processo institucional);</li> <li>•Descrição do Contexto;</li> <li>•Ordens do discurso.</li> </ul>	Explicar como a prática social e discursiva de VEJA se insere, constrói e sustenta a empresa.

Quadro 3 - Procedimentos adotados para realizar a Análise Crítica do Discurso

Fonte: inspirado em Brei (2007)

### 3.2 A CONSTRUÇÃO DO CORPUS

Até dezembro 2010, VEJA publicou 2197 edições, cada uma contendo, no mínimo, 65 páginas. É um “incômodo atrativo”, para utilizar a expressão de Miles (1979), lidar com uma quantidade de material tão ampla como essa, pois, normalmente, em uma pesquisa dessa natureza (qualitativa), corre-se o risco de coletar muito mais material relevante à pesquisa do que aquele com que se pode efetivamente lidar (por razões óbvias, nem cogito a possibilidade de analisar aquela população). Segundo Bauer e Aarts (2002), isto leva à queixa comum de que o trabalho termina sem que o material tenha sido analisado com alguma profundidade ou, pior, que os materiais tenham sido coletados, mas nunca analisados. Para evitar esses “porões de dados” e adicionar mais realismo à pesquisa, os autores reforçam a importância de considerar, sempre e em primeiro lugar, as restrições temporais, oriundas da relação entre o objetivo, os procedimentos analíticos e os dados disponíveis, que circundam a seleção do material que representará o todo, isto é, o processo de construção do *corpus*.

Em referência a Barthes (1967), Bauer e Aarts (2002, p. 44) definem *corpus* como uma “coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade, e com a qual ele irá trabalhar”. Pontualmente, nesta tese, o *corpus* se refere a um conjunto de materiais publicados na Revista VEJA entre 1968 e 2010 que tornou possível, ao aplicar o método descrito anteriormente, verificar como a revista, através de textos publicados sobre o campo da Educação Superior, contribuiu para manter a empresa como instituição central em nosso mundo.

Para proceder à construção desse *corpus*, adotei, com algumas ressalvas, as sugestões de Bauer e Aarts (2002), a saber: (1) selecionar preliminarmente os materiais contidos naquela revista; (2) analisar o material a fim de identificar redundâncias, repetições e lacunas existentes; e (3) selecionar novamente outros materiais que possam suprir as referidas lacunas (ampliação dos dados até que não se descubra mais variedade). Como indicam essas etapas, a construção do *corpus* é um processo circular e crescente, no qual a seleção e a análise dos materiais ocorrem simultaneamente. Consequentemente, qualquer determinação *a priori* é necessariamente preliminar, visto que o *corpus* está sempre em construção.

De acordo com Bauer e Aarts (2002), uma boa análise permanece dentro do corpus e procura dar conta de toda a diferença que está contida nele. Para isso, os autores ainda recomendam que a consecução daquelas etapas deva ser realizada levando em conta três critérios: a relevância, a homogeneidade e a sincronicidade. Primeiramente, os assuntos devem ser teoricamente relevantes e coletados a partir de um único ponto de vista, de um **único foco temático**. Além disso, os materiais de um *corpus* devem ser tão **homogêneos** quanto possível, ou seja, a menos que o pesquisador possua distintos métodos de análise, os materiais textuais não devem ser misturados com imagens ou sons (BAUER e AARTS, 2002). Em terceiro lugar, um *corpus* é uma inserção na História. Isto significa que a maioria dos materiais tem um ciclo de estabilidade e mudança e contribuem mais para a constituição de uma determinada realidade social em um dado momento que em outro. Desse modo, os materiais devem ser escolhidos dentro de um ciclo natural (período), em outras palavras, eles devem ser **sincrônicos**.

Partindo desses critérios e associando-os à amplitude do universo deste trabalho, o primeiro passo em direção à construção de um *corpus* que dê conta do problema de pesquisa, mas que respeite as restrições temporais do mesmo, consistiu na determinação de qual seção da revista seria investigada. Incluído no critério de relevância, a importância em definir este aspecto residiu no reconhecimento de que as seções apresentam diferentes “pesos”, funções, enfoques ou propósitos. Por exemplo, parece claro que a análise de determinados pontos como a Carta do Editor ou a Seção Internacional, tendem a revelar mais elementos da prática discursiva e social dessa revista que outras seções como Lista dos Livros mais Vendidos ou a Seção Datas. Sendo assim, por se tratar do elemento mais comum e, ao mesmo tempo, mais central em todas as suas edições, optei por limitar o *corpus* às **reportagens de capa** de VEJA, uma vez que elas são responsáveis tanto por apresentar e vender a revista, como por simbolizar o foco de sua atenção e sua posição institucional naquele momento (prática social) (MIRA, 2001).

Também incluído no critério de relevância, o foco desse trabalho, como dito, recaiu sobre as reportagens de capa que tratam sobre a Educação, mais precisamente, sobre o campo da **Educação Superior no Brasil**. De fato, o conceito de empresarização do mundo foi o primeiro elemento utilizado na delimitação dessa temática. Como mencionado, esse processo é caracterizado pela crescente influência da empresa e dos pressupostos empresariais sobre os seres humanos e demais

organizações (SOLE, 2004). Nesse sentido, atualmente não é raro encontrar, em campos ou áreas tradicionalmente livres dos domínios da economia, a presença de características que anteriormente eram exclusivas das empresas. Assim, parece claro que as evidências desse processo devem ser investigadas nos eventos discursivos que tratam de áreas ou temas como a arte, o lazer, a religião e a educação. Ademais, como a totalidade dos estudos que analisaram esse processo concentrou-se no campo da cultura, a opção por abordá-lo sob um prisma diferente, pode contribuir para avançar na presente discussão.

A escolha desse tema também se deve ao fato de que VEJA atribui um papel muito especial à Educação em nosso país. Para ela, “só se faz um grande país quando se prioriza a Educação. É por meio dela que se formam cidadãos, **uma economia mais competitiva, com melhor distribuição de renda, profissionais capacitados**, conscientes e críticos. E, conseqüentemente, uma sociedade mais justa e políticos mais honestos” (VEJA, 03/09/2003, p. 56-57).

Entendida como um dos “motores” do desenvolvimento de um país e manifestada sobre os mais variados enfoques (Ensino Básico, Ensino Médio, Ensino Superior, Movimentos Estudantis, Vestibular, Emprego, Sucesso, Profissões, Reformas, Analfabetismo, MOBREAL, Educação Familiar, Inteligência Emocional e Outras formas de aprender), a Educação, ao lado da Política e da Economia, é um dos assuntos que recebe a maior atenção nas e além das páginas da revista<sup>22</sup>. Utilizada para “esclarecer” porque alguns aspectos da sociedade brasileira prosperam ou não, bem como quais recomendações ou caminhos devemos seguir para garantir nosso sucesso individual e/ou nos tornarmos, enfim, uma nação desenvolvida, a importância em analisar como VEJA aborda a Educação reside justamente na compreensão de que, ao falar sobre ela, a revista a constitui e, conseqüentemente, constrói a forma como os leitores devem percebê-la.

Reduzida à ideia de profissionalização, a articulação entre Educação e desenvolvimento econômico é ainda mais acentuada no campo do Ensino Superior. Esse preocupante estreitamento conceitual não é uma evidência somente em VEJA, ao contrário, “**todos** têm interesse na universidade, entre outras razões porque a ciência-

---

<sup>22</sup> Um exemplo que ilustra tal extrapolação é a criação, em 1998, do Programa Veja na sala de aula que tem como objetivo “ensinar” professores, alunos e interessados em implementar uma educação capaz de solucionar os problemas e o atraso do Brasil. Disponível em: <[www.vejanasaladeaula.com.br](http://www.vejanasaladeaula.com.br)>.

tecnologia tornou-se **mercadoria-chave**, ao lado do trabalho, da acumulação de capital” (SGUISSARDI, 2006, p. 4). Intensificado no a partir de 1968, mesmo ano de surgimento da revista, com a Lei nº 5.540, de acordo com Chauí (2001), o fenômeno em questão está intimamente relacionado com o processo de modernização do país, no qual, o Estado brasileiro buscou, a partir da ampliação das universidades e da profissionalização das massas, atender às demandas do contexto econômico vigente, fornecendo mão-de-obra especializada para um mercado em expansão. Longe de ser um processo estanque, essa preocupação do Estado em alinhar o ensino superior às demandas do mercado, tornou-se, desde então, uma prática constante que tem no Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Decreto nº 6.096 de abril de 2007) sua mais recente manifestação, como será visto no próximo capítulo.

Por tudo isso e considerando, desde que ela não prejudique sua **sincronicidade**, a importância em superespecificar a temática do *corpus* (BAUER e AARTS, 2002), os materiais textuais (critério de **homogeneidade**) analisados neste trabalho ficaram restritos as reportagens de capa da Revista VEJA que trataram direta ou indiretamente do campo do Ensino Superior no Brasil.

Após essa caracterização, realizei a primeira leitura e a escolha daqueles textos que permitiam descrever, explicar, contextualizar e, muitas vezes, solucionar os problemas enfrentados pelo referido campo, relacionando-os, sempre que possível, com as transformações do contexto. Durante esse processo foi possível perceber que, além das reportagens que abarcavam pontualmente a universidade brasileira (características, crises, reformas, ensino no Brasil e movimento estudantil, políticas públicas), outros temas (apresentados anteriormente) também deveriam ser incluídos nessa seleção, uma vez que estavam ligados àquela temática, dentre eles: as questões de acesso ao ensino superior (vestibular, ENEN, ensino médio, supercolégios, escolha da profissão) e os desafios pós-universidade (mercado de trabalho, empregabilidade, sucesso e carreira).

O resultado dessa inclusão gerou um *corpus* **preliminar** formado por um conjunto de quarenta e duas (42) matérias. Entretanto, como o processo de construção do *corpus* é **constante** e acompanhou a pesquisa até o seu término (e, às vezes, além), após a **descrição**, a **interpretação** e a **explicação** dos textos (etapas da ACD), ficou evidente que algumas

das reportagens inicialmente selecionadas, por tratarem, especificamente, da Educação Básica e do Ensino Médio, pouco contribuíam à compreensão daquele campo. Desse modo, diferentemente das recomendações de Bauer e Aarts (2002), para quem o processo de construção do *corpus* é **crescente**, aqui, ao ser traído pelo dito “incômodo atrativo” de lidar com uma quantidade tão vasta de textos, ele **foi reduzido para trinta e uma (31) reportagens de capa da Revista VEJA**, apresentadas no Quadro 4.

Imagem da Capa	Título da Matéria	Data de Publicação	Número da Edição
	“Destruição e Morte Por quê?”	09/10/1968	5
	“O Congresso Interrompido”	16/10/1968	6
	“A Marcha da Ciência”	05/02/1969	22
	“Vestibular”	28/01/1970	73
	“A Vitória do Bastardo”	07/04/1971	135



	<p>“A Paz do Silêncio no Campus”</p>	<p>01/09/1971</p>	<p>156</p>
	<p>“Grandezas e Misérias do Estudante”</p>	<p>08/01/1975</p>	<p>331</p>
	<p>“Preste Atenção em Campinas”</p>	<p>04/06/1975</p>	<p>352</p>
	<p>“E Depois da Faculdade”</p>	<p>01/09/1976</p>	<p>417</p>
	<p>“As Tropas Voltam à Universidade”</p>	<p>03/08/1977</p>	<p>465</p>
	<p>“A UNE e seu Destino”</p>	<p>30/05/1979</p>	<p>560</p>
	<p>“A UNE Volta para Ficar”</p>	<p>10/10/1979</p>	<p>579</p>

	“O Vestibular da Crise”	15/10/1980	632
	“Campus Conflagrado”	25/07/1984	829
	“A Crise Aberta de um Ensino Falido”	29/04/1987	973
	“Existe uma Saída”	01/08/1990	1141
	“O País Arrisca o Futuro nas Universidades”	08/05/1991	1181
	“O Que Está Mudando nas Profissões”	15/09/1993	1305
	“O Funil Estreitou”	04/12/1996	1473
	“O Rosto do Ensino Superior”	30/04/1997	1493

	“A Diáspora de Cérebros”	10/12/1997	1525
	“Estudar Vale Ouro”	23/09/1998	1565
	“O Dono do Ensino”	01/09/1999	1613
	“Por que Eles Foram os Primeiros”	27/02/2002	1740
	“Ficou Mais Difícil”	04/06/2003	1805
	“O Segundo Vestibular”	17/12/2003	1833
	“A Nota no Provão dos 260 Melhores Cursos Superiores”	31/03/2004	1847

	“O Risco da Involução”	26/01/2005	1889
	“Um Dia Muito Especial”	10/09/2008	2077
	“Vestibular Vai Mudar Tudo, Menos o Mérito”	15/04/2009	2108
	“Vocação”	07/11/2009	2138

Quadro 4 - Reportagens de Capa selecionadas e analisadas

A análise bem como a articulação dessas reportagens com o contexto são apresentados a seguir.

#### 4. SOBRE VEJA, A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A EMPRESA: UMA NARRATIVA

*O desejo diz: 'Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar nela e por ela, como um destroço feliz'. E a instituição responde: 'Você não tem porque temer começar; estamos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, que ele lhe advém'*

(Michel Foucault)

Fugindo da rigidez e de outras implicações (contextuais, teóricas e textuais) que a análise fragmentada de cada uma das etapas descritas no método poderia impor, encontrei em Misoczky (2001) a inspiração e os argumentos necessários para contar, a partir do presente e de uma atualização do passado, como, ao longo de 42 anos (1968-2010), o discurso produzido e disseminado por VEJA sobre o campo do Ensino Superior contribuiu para consolidar a empresa como instituição no Brasil. Em referência a Ricoeur, conforme a autora, ainda que constantemente entrecortada pela linguagem dos textos utilizados como fonte de informação (reportagens, artigos, teses, livros, determinações legais, *sites*), em primeiro lugar, é preciso deixar claro que toda narrativa que reconstrói o passado é, como não poderia deixar de ser, obra da imaginação de quem a produziu. “Não que o passado seja irreal, mas o real passado é, no sentido próprio da palavra, inverificável”. O que se faz, nesses casos, para reconstruí-lo, é “combinar a coerência narrativa e a conformidade com os documentos” (RICOEUR, 1989 *apud* MISOCZKY, 2001, p. 19).

Conseqüentemente, mais do que o reflexo de três ações outrora detalhadas (a análise de VEJA, a análise dos textos e a descrição do contexto), a estrutura, os argumentos, os caminhos e as ênfases da história em questão, a qual tem na empresa e nas maneiras de agir e de pensar que a sustentam seu foco central, são frutos de minha articulação, de minha tentativa de atribuir sentido a uma série de eventos, de acontecimentos muitas vezes desconexos. E é justamente nessa atribuição de sentido, nessa “construção de uma unidade inteligível que conjuga circunstâncias, cenário, atores, finalidades, meios, iniciativas e conseqüências” que reside, como ensinava Aristóteles, uma prática crucial à noção de narrativa adotada aqui: a introdução da intriga (MISOCZKY, 2001, p. 19). Para Misoczky (2001 p. 19), é a intriga que, “ao tomar em conjunto elementos que podem parecer heterogêneos e discordantes”, distingue uma lista de eventos de uma história de eventos. “A intriga pode ser vista, então, como uma teoria de eventos, promovendo uma explicação para os mesmos a partir de um ponto de vista particular (Ochs, 1998)” (MISOCZKY, 2001, p. 19).

Levando em consideração tanto a relação entre as reportagens (*corpus*) e o campo do Ensino Superior (especialmente as determinações legais sancionadas nesse espaço) como a própria análise institucional da revista, tal explicação, ou melhor, a reconstrução do passado apresentada a seguir foi organizada em quatro períodos: de 1968 a 1975, de 1975 a 1990, de 1990 a 2002 e de 2002 a 2010. No primeiro, trato do surgimento e dos primeiros anos de VEJA e de como ela e seus textos se ligam ao momento mais “linha dura” do governo Militar e ao debate em torno da promulgação da Lei 5.540. No segundo, em paralelo à descrição das diversas mudanças estruturais e textuais realizadas por VEJA durante a chamada “era do Marketing” das grandes revistas, discorro acerca da forma como suas reportagens retratam as implicações da reforma de 1968 e a crise do Ensino Superior ao longo dos anos 80. Logo após, além de destacar as práticas que contribuíram para consolidar algumas das características mais marcantes no estilo, na orientação e no formato da revista, minha atenção recai na análise de como VEJA trata os impactos do discurso do Estado (neo)liberal Schumpeteriano sobre o campo em questão. No último período, momento no qual o Grupo Abril, que publica VEJA, torna-se o primeiro conglomerado de comunicação do Brasil a captar capital estrangeiro e a revista depara-se com um de seus mais famosos e declarados desafetos na Presidência da República, examino a maneira como ela aborda a reforma do Ensino Superior implementada durante o governo Lula.

Ao final de cada uma das respectivas seções, apresento um quadro contendo a síntese da análise institucional (VEJA) e das mudanças no campo, as reportagens analisadas naquele período e as principais maneiras de agir e de pensar (e as implicações) evidenciadas em cada uma. Também com o intuito de sistematizar a análise e, ao mesmo tempo, organizar e facilitar a leitura, um esclarecimento técnico: por privilegiar a linearidade histórica decorrente do entrelaçamento entre as reportagens, o contexto e a análise da revista, a forma de destacar aqueles aspectos considerados relevantes à compreensão e ao sentido do texto foi incrementada devido às inevitáveis variações no foco de análise. Inicialmente, minha intenção era utilizar fontes com cores distintas para ressaltar tais aspectos. No entanto, como tal opção poderia prejudicar a reprodução dessa tese, adotei um caminho alternativo. Assim, especificamente neste capítulo, farei uso do **negrito** para dar destaque aos elementos relacionados à **teoria** (a empresa e as maneiras de agir e de pensar que a sustentam) e a **análise das reportagens** (processo de interpretação e de descrição do *corpus*); do *itálico* para enfatizar as questões relativas ao *contexto* (como recomenda a ABNT, tal fonte também será utilizada para destacar os termos ou as expressões de outra língua); e do sublinhado para realçar aquilo que é relevante na análise institucional de VEJA.

#### 4.1 OS PRIMEIROS ANOS DE VEJA E O DISCURSO DA EDUCAÇÃO COMO MOTOR DO DESENVOLVIMENTO

Ainda que tenha sido lançada em 1968, momento no qual o Brasil passava por inúmeras transformações econômicas, políticas e culturais (ORTIZ, 1994), os planos para a consolidação daquela que se tornaria a maior e mais polêmica revista brasileira de informação vieram “na bagagem de Roberto Civita”, que retornara dos Estados Unidos, em 1958, após graduar-se em Jornalismo e Economia na Universidade da Pensilvânia e estagiar no Grupo Time-Life. Apesar das experiências de Roberto Civita sobre como se faz uma grande revista<sup>23</sup>, naquela época,

---

<sup>23</sup> Como esclarece Roberto Civita, “na minha tese sobre a Curtis [uma editora da Filadélfia] e em um ano e pouco que eu passei como *trainee* em Time (...) entendi melhor o que era a atividade jornalística, como se faziam grandes revistas, o tipo de recurso que você tem que colocar a disposição para as pessoas que fazem revistas” (MIRA, 2001, p. 75).

seu pai e proprietário da Editora Abril, Victor Civita, considerava a ideia de seu filho ainda muito prematura para “uma editora que publicava somente histórias em quadrinhos e fotonovelas” (MIRA, 2001, p. 75).

No entanto, ao longo dos anos 1960, a Editora Abril se consolida e o nome de Roberto Civita se firma. Inicialmente, ele atua como diretor de publicidade da Revista Quatro Rodas e, logo após, torna-se diretor da Realidade, revista cuja concepção é atribuída a ele e que, de acordo com Caldas (2007), proporcionou à Editora Abril um melhor entendimento sobre qual deveria ser a concepção do mercado editorial brasileiro (leitores e anunciantes). Dois anos mais tarde, Roberto Civita retoma o projeto da revista semanal de informação, assumindo como modelos as *newsmagazines* estadunidenses *Time*, *Look*, *Life* e *Newsweek*, todas estruturadas a partir de uma quantidade expressiva de anúncios e de informações diversificadas para atender um público heterogêneo. Da associação destes elementos, Roberto Civita, em referência ao período de elaboração da revista, apresenta o argumento que nortearia o formato de VEJA até os dias de hoje. Segundo ele,

A ênfase é toda na parte interna, na cozinha da redação, que pensa, discute, projeta, analisa, sintetiza e raciocina. É impossível estar cobrindo tudo o que acontece. Ninguém tem tempo para cobrir tudo nem ninguém tem tempo para ler. Quantas horas por semana eu posso pedir ao leitor? Quanto tempo ele está disposto a dar a uma revista semanal? Ele tem outras coisas para fazer da vida. Ele tem que trabalhar, amar, divertir-se, dormir, comer. As demandas sobre o tempo do leitor são muitas e as opções que ele tem também são muitas. Os dias em que alguém podia tranquilamente sentar-se e deliciar-se com algum ensaio profundo a respeito de alguma coisa de importância secundária, acabaram. Não há mais tempo para escrever longos artigos, você tem que dar um máximo de informação num mínimo de tempo. (VEJA, 13/09/1978).

E foi justamente pensando em atender as necessidades do leitor moderno que VEJA importa o modelo de publicação da revista *Time*. Idealizado por Luce e Hadden, tal modelo de publicação busca organizar e sintetizar a enorme e caótica torrente de informações que atravessam o cotidiano dos indivíduos (MIRA, 2001). Para tanto, inventaram um método de lidar com as notícias que deu origem às publicações



departamentalizadas. Suas principais características são: as notícias podem ser completamente organizadas; cada artigo deve aparecer no seu lugar lógico na revista; cada departamento pode ser dividido em subcategorias; a revista deve mostrar o que as notícias significam; ela deve tratar brevemente de todos acontecimentos importantes; mas enquanto mostra os dois lados, ela deve, claramente indicar qual o lado que ela acredita ter a posição mais acertada (PETERSON, s/d).

Além das influências externas, a opção por este estilo e gênero jornalístico reside, também, na percepção de Roberto Civita e outros idealizadores de VEJA (Mino Carta, Raimundo Pereira) de que, naquela época, o Brasil passava por um processo de modernização acelerada da economia, fruto do chamado milagre econômico e por uma mudança de hábitos análoga àquela experimentada nos Estados Unidos dos anos 1920 (data de surgimento da *Time*), pois como afirma Mira:

[Nos anos 1960] Vivíamos um forte surto de industrialização, de urbanização, um certo aumento do poder aquisitivo das classes médias, algumas melhorias em relação à educação [detalhadas a seguir], sobretudo o aumento do número de universitários, e um crescimento generalizado da indústria cultural e da publicidade. A época era propícia para a implantação de uma nova revista, mas, principalmente, gerava novas experiências cotidianas para as quais esse tipo de revista fosse criada [...] O processo de modernização brasileiro levava à ampliação das ofertas de bens de consumo e materiais simbólicos ligados à vida urbana. (2001, p. 88).

Aproveitando-se desse contexto e tomando como propósito oferecer aos leitores uma seleção ordenada e concisa dos fatos essenciais da semana em todos os campos do conhecimento, explicando seu significado, fornecendo seu pano de fundo e servindo como uma espécie de rascunho semanal da história desse mundo efervescente e aparentemente inexplicável (PEREIRA, 1972, p. 1), no dia 08 de setembro de 1968, após um investimento inicial de aproximadamente dois milhões de dólares (US\$ 2.000.000) (HERNANDEZ 2004), VEJA foi lançada em grande estilo:

durante 12 minutos, às 22 horas, quase todas as emissoras de TV do país, numa rede só formada

anteriormente para graves declarações de chefes de Estado brasileiros, transmitiram imagens da produção da revista e do trabalho experimental de seus repórteres. Desfilaram pelo vídeo, sendo entrevistados, para ajudar a lançar a imagem de Veja, personagens variados que iam de Agnaldo Rayol ao presidente do Conselho de Segurança das Nações Unidas (PEREIRA, 1972, p. 2).

Igualmente inédito foi o esquema de distribuição que, inspirado no modelo americano, lançou mão de vários meios de transporte como ônibus, caminhões, trens e aviões especialmente fretados, para fazer a nova revista chegar às bancas em quase todos os municípios brasileiros ao mesmo tempo (CALDAS, 2007). Desde então, VEJA passou a exigir de sua editora um esquema todo especial de impressão e distribuição que deve agir com toda a rapidez da madrugada de sábado, dia do fechamento da revista, até segunda-feira, quando já deverá tê-la entregue nos pontos de venda (MIRA, 2001).

Com uma tiragem de aproximadamente 650.000 (seiscentos e cinquenta mil) exemplares, a primeira edição da revista (de 9 de setembro de 1968) chegou às bancas com a paradoxal tarefa de expor sua visão de mundo e atender aos interesses dos anunciantes e dos leitores, sem, no entanto, contestar ou expor as práticas e arbitrariedades do momento mais “linha-dura” do regime militar, instaurado em 1964 (como por exemplo os casos de tortura que ocorriam no porão do DOI-CODI, a suspensão dos direitos civis). Isto é, se por um lado, VEJA tem sido, desde seu surgimento, a porta-voz da linha econômica e política da Editora Abril; por outro, ela precisava sujeitar-se a todos os tipos de censura, inclusive a censura econômica imposta pela situação política da época (e de certa forma ainda hoje), uma vez que, como parte dos discursos de segurança e integração nacional vigentes, o Estado, além de financiar a modernização dos meios de comunicação de massa e de elementos que auxiliavam na distribuição da informação (transporte, telecomunicações), era o principal anunciante da revista, interferindo no conteúdo do que poderia ou não ser publicado (ABREU, 2002).

Quem sabe por isso, no editorial daquela primeira edição, Victor Civita, com sua ambição de construir uma revista de abrangência nacional, alinha-se ao discurso dominante da época. Servindo-se da metáfora de que o Brasil era, até então, um país disperso, formado por um conjunto de ilhas, em tom imperativo, ele enfatiza o discurso de integração nacional, do desenvolvimento econômico, da necessidade de modernização (cultural e econômica) e pressupõe que a informação é o

único meio capaz de consolidar essas propostas, como é possível verificar no trecho que segue:

Prezado leitor:

Onde quer que você esteja, na vastidão do território nacional, estará lendo estas linhas praticamente ao mesmo tempo que todos os demais leitores do País. Pois VEJA quer ser a grande revista semanal de informação de todos os brasileiros [...]

O Brasil não pode mais ser o velho arquipélago separado pela distância, o espaço geográfico, a ignorância, os preconceitos e os regionalismos: precisa de informação rápida e objetiva a fim de escolher rumos novos. Precisa saber o que está acontecendo nas fronteiras da ciência, da tecnologia e da arte no mundo inteiro. Precisa acompanhar o extraordinário desenvolvimento dos negócios, da educação, do esporte, da religião. Precisa, enfim, estar bem informado. E este é o objetivo de VEJA.

Devemos esta revista — em primeiro lugar — aos milhões de leitores que através dos anos têm prestigiado nossas publicações. Às classes governantes, produtoras, intelectuais que reclamaram da Abril este lançamento. Aos jornalistas, que com dedicação e espírito profissional o tornaram possível. Aos quase mil gráficos que participam, entusiasticamente, de seu complexo esquema de produção semanal. Aos distribuidores, jornaleiros e transportadores que aceitaram o desafio de vencer as enormes distâncias nacionais na corrida até as bancas, toda segunda-feira. E às agências e aos anunciantes que tomaram todo o nosso espaço disponível sem sequer conhecerem o projeto final da revista, numa comovedora prova de confiança. Conscientes da responsabilidade assumida ao editar VEJA, dedicamos a revista a todas essas pessoas. Ao Brasil de hoje e de amanhã (VEJA, 11/09/1968, p. 20-21).

Associado ao clima de acirramento e, conseqüentemente, de alinhamento da revista ao discurso dos militares, Silva (2005) menciona que na época de lançamento de VEJA grande parte das empresas articulavam-se, em uma clara referência à Guerra Fria, com o intuito de incentivar o consumo a partir de propagandas, diretas ou indiretas, contra o comunismo. De acordo com a autora (2005, p. 46), “a imprensa de forma geral agia no sentido de não deixar dúvidas dos riscos que a população ‘ordeira e pacífica’ corria diante do ‘perigo do comunismo’”. Curiosamente, a capa da edição em questão, estampava um dos símbolos mais tradicionais do comunismo, a foice e o martelo, com a seguinte chamada: “O grande duelo no mundo comunista”. Na reportagem, VEJA, constantemente referenciando o discurso marxista e a voz de Karl Marx, tece duras críticas ao comunismo, ao imperialismo soviético e exalta, com certa ironia, a submissão das nações orientadas por este regime às leis do mercado – exemplificada através de relatos de empresas símbolos do capitalismo que se instalaram em solo comunista, como a Renault, a Siemens, a Krupp, a Pepsi-Cola, dentre outras.

De fato, o **discurso anticomunista** contido nessa matéria é, até hoje, um dos elementos mais exaltados por VEJA, presente em diversas reportagens de capa, inclusive, nas duas primeiras que compõem o *corpus* deste trabalho. Entretanto, antes de analisar as respectivas reportagens, como indicado, é crucial apresentar o contexto no qual elas estão inscritas.

Como mencionado no Capítulo 3, com a sanção da *Lei 5.540* pelo então Presidente Costa e Silva, praticamente no mesmo período de lançamento de VEJA, o campo da educação experimentava uma de suas mais profundas reformas. Fruto de um processo histórico que parte de alguns esforços, princípios, legislações e reflexões como os documentos do IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais), o convênio do MEC (Ministério da Educação) com a USAID (*United States Agency for International Development*), o Relatório Atcon, a Lei 4.464 (Lei Suplicy Lacerda), o Relatório Meira Matos, o Decreto nº 53 de 1966, o CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras) e chega ao GTRU (Grupo de Trabalho da Reforma Universitária), esta Lei, *fortemente influenciada pelo modelo tecnicista de universidade americano*, por alguns princípios da *administração empresarial (burocráticos-tayloristas*, mais precisamente) e pelos *ideais desenvolvimentistas*, nacionalistas e empresariais da época, *(re)afirmava o sentido e a função da Universidade: servir como um meio para*

*fomentar o desenvolvimento econômico* (BRASIL,1968a; BRASIL, 1968b).

Tal função está explícita no próprio Relatório do GTRU – grupo diretamente ligado ao MEC e responsável pela elaboração das propostas de reformulação da educação superior. Segundo eles, espera-se, através da Reforma Universitária, “conferir ao sistema universitário uma espécie de *racionalidade instrumental* em termos de eficiência técnico-profissional que tem por consequência o aumento da produtividade dos sistemas econômicos (...) promovendo sua adequação como lugar de produção tecnológica, levando em conta as aspirações da juventude que procura situar-se no mundo moderno” (BRASIL, 1968b, p. 248).

De acordo com Cunha (1988), afora as medidas instituídas pelo Decreto nº. 53 de 1966, a saber: a proibição da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes, a instituição como unidade deliberativa sobre ensino e pesquisa, a concentração do ensino e pesquisa básicos em um módulo comum a toda Universidade, a separação do ensino profissional e da pesquisa aplicada em unidades distintas; dentre as recomendações feitas pelo GTRU, foram transformadas em Lei: a *extinção da cátedra*, o *departamento como unidade administrativa*, o *fim da justaposição de Faculdades para formação de Universidades*, a *unificação do vestibular*, a *matrícula por disciplina* (sistema de créditos e divisão dos cursos entre básico e profissionalizante), *diversificação de carreiras*, *indissociabilidade entre ensino e pesquisa*, política de pós-graduação, *unificação da carreira docente*, estabelecimento do regime de *dedicação exclusiva*, controle da *autonomia universitária* e revisão da representação estudantil (BRASIL, 1968b; CUNHA, 1988).

De forma geral, o texto do GTRU refletia uma concepção bastante dual de Universidade, isto é, em alguns momentos ela era tratada de forma *idealista* e apresentada como “obra do espírito” e lugar de “expansão da racionalidade criadora e crítica”; em outros, predominava o *tecnicismo* e a ideia de “*empresa do saber* e produtora do *know-how*” indispensável à expansão da indústria nacional – discurso fortemente influenciado pelo Relatório Meira Matos<sup>24</sup> (CUNHA, 1988,

---

<sup>24</sup> Boaventura (1988) considera que havia três vieses permeando o Relatório Meira Matos: 1) o **repressivo-autoritário** – limitando a autonomia e estabelecendo vigilância sobre atos e pensamentos da comunidade acadêmica; 2) o **empresarial** – percebendo a educação como fator de crescimento econômico; e 3) o **tecnocrático** - tendo a educação como mero instrumento de

p. 242-243). Para Meneghel (2001), o conjunto de medidas propostas, porém, não deixava margem para dúvidas: na prática, a concepção idealista não tinha espaço para existir. Para ela, se a educação era vista como auxílio à juventude na compreensão do seu momento histórico, esta deveria dar-se em um cenário bastante definido, o do capitalismo, no qual a formação do cidadão se confunde com a de produtor e consumidor, e a *aproximação da ciência ao discurso desenvolvimentista* são destacados como *sinônimos de harmonia e democracia*. Desse modo, para o regime vigente, essa forma de compreender a educação justificava, por si, a centralização das ações governamentais (assumindo, dentre outros aspectos, a política e o controle de várias instituições de ensino superior) e a organização da instituição acadêmica como uma *empresa* (regida pelos princípios de *produtividade e eficácia*); e refletia, ao apresentar a educação como um meio de ascensão social, valores tipicamente burgueses (CUNHA, 1988; BARBOSA, 1991).

Como é possível perceber, o texto da Reforma Universitária de 1968 revela que o ideal de Universidade dos anos 1950/1960, refletido em propostas de desenvolver a pesquisa desinteressada e formar indivíduos, desapareceu. Em seu lugar, tomou forma uma visão *instrumental* de “alavanca do desenvolvimento econômico autônomo”. Por esta razão, mesmo que as palavras de ordem da reforma, em todos os segmentos sociais, fossem a democratização e a modernização do Ensino Superior, elas eram compreendidas de forma diferenciada pelas vozes presentes no campo.

De um lado, o *Estado* e o *empresariado*, ambos adeptos ao discurso desenvolvimentista, consideravam a modernização uma condição necessária “para o rompimento da dependência econômica”, uma vez que a Universidade produziria “a técnica e os tecnólogos” cruciais ao desenvolvimento autônomo do Brasil (CUNHA, 1989). Para essa vertente, a ideia de adaptar ou “copiar” modelos dos países centrais, em particular dos Estados Unidos, apresentava-se como uma alternativa razoável, pois preconizava, ao considerar a *ciência* como *neutra* e *desprovida de visões de mundo*, a *racionalização* de gastos e *investimentos*, possibilitando o aumento da *produtividade*, a *eficiência* e a *eficácia* das *instituições*. Para isso, torna-se primordial não somente

---

desenvolvimento do país. Cabe acrescentar ainda o viés **burocrático**, pois o documento trazia algumas das características básicas do discurso burocrático: a ênfase na autoridade, na hierarquia e na rigorosa disciplina e vigilância administrativa de que trata Weber (BARBOSA, 1991).

*ampliar o número de vagas*, mas direcioná-las conforme a demanda industrial - o que implicava na formação de profissionais em curto prazo, com economia de recursos e apoio do setor privado (CUNHA, 1989; SGUISSARDI, 1993).

Por outro lado, para o *movimento estudantil* (especialmente, a UNE – União Nacional dos Estudantes), a modernização da Universidade seria apenas um dos aspectos de uma ampla reforma política, econômica e social que romperia com os laços de dependência cultural e econômica dos países centrais. Tomando como ideal a chamada *Universidade Crítica*, cujo sentido seria combater a Universidade Arcaica e a Universidade Empresarial. Para esse grupo, portanto, a reforma não se limitava à construção de uma Universidade mais moderna e eficiente em termos tecnológicos, mas incluía, partindo de alguns documentos produzidos pela UNE durante os “Seminários sobre a Reforma Universitária”, alterações no conteúdo e nas práticas universitárias (eliminação do vestibular; redistribuição do poder dentro da Universidade, revisão dos conteúdos), a adaptação desta às questões locais, a preocupação com os problemas/injustiças sociais e a criação da consciência crítica da sociedade (MENEHEL, 2001; CUNHA, 1989).

Mesmo não **concordando** com o regime durante seus primeiros anos de existência, no contexto supracitado, VEJA claramente preferiu **posicionar-se mais perto dos militares** e contra, por questões políticas, econômicas e culturais explicitadas anteriormente, o movimento estudantil, sobretudo, **contra a UNE**. Talvez por medo da censura ou simplesmente por questões de ordem econômica (aumentar as vendas e atrair mais anunciantes) essa revista **não dedicou uma capa sequer a principal reforma do Ensino Superior no Brasil**. Isso, porém, não a impediu de aclarar seu posicionamento, pois, durante o período em que tramitava no Congresso o Anteprojeto da Lei 5.540 (entre 16/08/1968 e 28/11/1968), ela dedicou duas reportagens de capas seguidas a fatos “quentes”<sup>25</sup> diretamente associados à UNE.

Na primeira reportagem, intitulada “Destruição e morte por quê?”, de 09 de outubro de 1968, VEJA, em uma narrativa bastante detalhada e que pouco lembra os atuais textos da revista, busca, a

---

<sup>25</sup> Conforme Hernandez (2004), para a seleção das reportagens de capa, VEJA sempre prioriza os fatos “quentes”, os furos de reportagens, as notícias em primeira “mão”; em detrimento das notícias frias, isto é, aquelas que não perdem a atualidade facilmente.

princípio, contextualizar, questionar e repudiar os motivos e os reflexos da “**batalha**” entre os estudantes da Universidade Mackenzie e a Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. Segundo a revista,

**Exatamente às 10 e meia da manhã do dia 2, quarta-feira,** começou a briga entre as duas escolas. Porque alguns alunos do Mackenzie atiraram ovos em estudantes que cobravam pedágio na **Rua Maria Antônia** a fim de recolher dinheiro para o **Congresso da ex-UNE e outros movimentos antigovernistas da ação estudantil**, a rua em que vivem as duas escolas rapidamente se esvaziou. Formaram-se grupos dos dois lados, dentro do Mackenzie, onde estudam membros do **Comando de Caça aos Comunistas (CCC), Frente Anticomunista (FAC) e Movimento Anticomunista (MAC)**; dentro da **Faculdade de Filosofia da USP**, onde fica a sede da **ex-União Estadual dos Estudantes**. As duas frentes agrediram-se entre discursos inflamados e pausas esparsas [...] Na rua, os estudantes da USP apupavam os do Mackenzie: “**Nazistas, gorilas!**” E os mackenzistas revidavam: “**Guerrilheiros fajutos!**” [...]

Mas a incrível **batalha foi longe demais**: há **um morto**, um moço de vinte anos, **muitos feridos**, os prédios de duas escolas danificados, vários carros virados e incendiados. **No mesmo momento em que os universitários brasileiros reclamam um nível melhor de ensino e pretendem uma participação mais ativa na vida política do País, 3.000 estudantes do Mackenzie e 2.500 estudantes da Faculdade de Filosofia da USP deflagram a sua guerra por causa de um ovo** (VEJA, 09/10/1968, p. 1-2).

Após a descrever o caso e tentar retirar, através da constatação de que a “guerra” foi deflagrada por “causa de um ovo”, o conteúdo político do evento, a revista desenvolve o restante da reportagem **ressaltando e denunciando** o comportamento dos líderes estudantis da ex-UNE ex-UEE/SP, **Luis Travassos** e **José Dirceu**, respectivamente, durante o conflito. Como segue:

**José Dirceu** soltava frases de efeito: “**Vamos**



**esmagar a reação.”**

Um aluno da Faculdade de Direito do Mackenzie, **João Parisi Filho, halterofilista e desenhista, que teve trabalhos expostos na última Bienal de São Paulo. "Ele é do CCC"**, comentava-se. Cerca de oitenta estudantes da USP rodearam Parisi berrando: "**Lincha! Mata o canalha!**"

Ao saber da **morte do estudante secundário, José Dirceu** subiu num monte de tijolos, cadeiras, corrimãos de escada e paralelepípedos, que servia de barricada, fez um **comício-relâmpago**. "Não é mais possível mantermos militarmente a Faculdade. Não nos interessa continuar aqui lutando contra o CCC, a FAC e o MAC, esses ninhos de gorilas. Um colega nosso foi morto. Vamos às ruas denunciar o massacre. A polícia e o exército de Sodrê que fiquem defendendo a fina flor dos fascistas. **Viva a UNE, abaixo a reação!**" Com essa oratória **José Dirceu conseguiu pôr a maioria dos assistentes em posição de passeata.** "

Os estudantes ganharam a cidade em dez minutos. Arrancaram um pano vermelho da traseira de um carro-guincho e com ele fizeram uma bandeira. Em seguida, cercaram um Aero-Willys com chapa branca da Prefeitura Municipal de Santo André, dirigiram-se ao motorista: "Com licença, nós vamos pôr fogo no seu carro". O policial abandonou o automóvel e ficou a distância entre os espectadores. Os estudantes **tombaram o carro e atearam fogo.**

Às 20h30, **José Dirceu** apareceu com uma **camisa suja de sangue**. Subiu numa janela e, **cercado por fotógrafos e cinegrafistas**, teve um gesto dramático: "Colegas, esta camisa é do nosso **companheiro** morto pelas forças da **repressão.**"

Alguns estudantes **quebraram** vidraças do First National City Bank, outros viraram e queimaram um carro.

Luís Travassos e José Dirceu estavam cansados e unidos. **A camisa manchada com o sangue** de José Guimarães foi **carregada como um**

**estandarte.**

**Os moços da ex-UNE** querem **fazer dessa morte um caso político** de repercussão nacional e anunciam mais passeatas. A que pode servir tudo isso? O irmão do morto diz que talvez sirva a alguma coisa, um dia. Que coisa? (VEJA, 09/10/1968, p. 3-4).

A preocupação com a **descrição** e o **baixo grau** de comprometimento com as **afirmações** contidas no texto, fazem referência a um estilo de jornalismo cada vez mais raro: o **jornalismo informativo** (CHAUÍ, 2006a); e, por vezes, dificultam a compreensão das intenções de seu produtor. Para tanto, inicialmente é importante assinalar que, apesar de se tratar de um conflito, a **revista deliberadamente omite** grande parte das ações de um dos lados, isto é, dos **estudantes da Mackenzie**. Assim, como a reportagem foi composta, em sua maioria, por **vozes** dos representantes estudantis (José Dirceu, Luis Travassos), parece claro que, considerando a postura institucional de VEJA, elas estão ali para serem **negadas** ou **desarticuladas**. Reforçadas a partir da reprodução de **palavras, expressões** ou **situações** que variam entre um **comportamento político** (de esquerda) e **agressivo**, tais como: “**Lincha! Mata o canalha**”, “**comício-relâmpago**”, “**fazer dessa morte um caso político**”, “**quebraram vidraças**”, “**atearam fogo**”, “**Guerrilheiros**”, “**batalha**”, “**a camisa manchada com o sangue** foi carregada como um **estandarte**”; as formas como essas **vozes** são representadas, associadas à omissão daquelas outras (Mackenzie), **implicam**, devido à unilateralidade da situação, no estabelecimento de uma **relação nós/eles** (anticomunistas/comunistas, bons/maus, pacíficos/violentos, dignos/oportunistas). Se por um lado esta relação **deslegitima** o movimento estudantil, seja por tratá-lo como **politicamente oportunista** ou por **pressupor** que ele gera a **violência**, a desordem e o medo, por outro, fortalece, pelo **expurgo do outro** (Van DIJK, 2008), os valores e os princípios capitalistas.

Com pouquíssimas variações, as mesmas características **estruturais, textuais** e **relações discursivas** podem ser estabelecidas na análise da reportagem “O Congresso Interrompido”, publicada uma semana após o referido conflito (16/10/1968). O alvo **discursivo** é o mesmo: a **violência**, o **comunismo**, a **ex-UNE** e seus representantes, mas o argumento é outro. Nesse, VEJA relata a prisão, durante o 30º Congresso da ex-UNE dos “**perigosos líderes** estudantis do Brasil

inteiro”, dentre eles Luis Travassos, José Dirceu, Vladímir Palmeira que já “estavam com prisão preventiva decretada [...] depois de muitas vezes terem **enganado a polícia**” (VEJA, 16/10/1968, p. 1).

No decorrer da reportagem, servindo-se da Lei Suplicy Lacerda (Lei 4.464) a qual proibia aos órgãos da representação estudantil qualquer manifestação ou propaganda de caráter político partidário e criava um Diretório Nacional dos Estudantes para substituir a UNE, é ressaltado que, mesmo enfraquecida e fragmentada, a UNE, uma organização de **“esquerda agindo na clandestinidade”**, conseguiu **“capitalizar graves episódios, como a morte do estudante Edson Luís e a invasão da Universidade de Brasília”**; e **dificultou**, até então, a **implementação da Reforma Universitária – implicando** na oposição dessa organização à modernização da educação. Por essas razões, VEJA, após **denunciar** as principais ações dos líderes estudantis em duas reportagens, encerra o capítulo da luta contra os “reacionários”, assumindo sua **posição**, e convidando o leitor a compartilhá-la, questiona: **“Hoje, com seus líderes presos, a ex UNE passa a ser ‘ex’ de uma vez por todas?”** (VEJA, 16/10/1968, p. 5-6).

Todavia, apesar de seu sucesso inicial e de publicar matérias “quentes”, como as mencionadas anteriormente, a dificuldade de acertar a fórmula da nova revista refletiu diretamente em suas vendas. De acordo com Mira (2001), muitos leitores e publicitários apostaram no primeiro número, mas a decepção foi imediata. Dos 31 anunciantes programados para o segundo número, 20 desistiram, e dos 600.000 exemplares tirados, apenas 250.000 foram vendidos. A partir do quarto número, isto é, antes da primeira reportagem analisada neste trabalho, a Souza Cruz acabaria sendo o único anunciante fixo da revista, mantendo um contrato assinado pelas 52 capas (GAZZOTI, 1998). Nas 20 (vinte) edições seguintes, as vendas não superam o número de 16.000 exemplares, ocasionando um prejuízo de aproximadamente US\$ 1.000.000 (um milhão) no primeiro ano (CALDAS, 2007). Em uma curiosa passagem, Mino Carta, outro idealizador da revista, já antecipava o fracasso inicial da mesma:

quando esse número começou a sair das máquinas [edição nº 1] e quando comecei a ver o primeiro caderno fui tomado por uma profunda sensação de pânico. Porque aí ficou claro que estava tudo errado. Mas, olha, não digo isso hoje, entende? Com rigorosa honestidade. Por um jogo de

circunstâncias, eu sempre fiz coisas que não existiam antes [...] Agora, com VEJA, eu disse, não é isto, entende? Não tem nada a ver com aquilo que é a coisa. E eu devo também confessar que naveguei na mais total escuridão por muito tempo (PEREIRA, 1978, p. 1).

De acordo com Caldas (2007), um dos motivos para o fracasso inicial da revista reside em sua forma, ou seja, um semanário essencialmente calçado no texto, sem grandes preocupações visuais. Assim, como o próprio nome fazia referência a Revista *Look* e como a campanha de lançamento dava a entender que a Abril estaria lançando a sua Manchete (uma revista ilustrada), VEJA foi rapidamente rejeitada pelos leitores. O fracasso inicial da revista transcende a necessidade de simplesmente aprimorar seu projeto gráfico e ampliar o uso de fotografias e cores, sua tarefa era muito mais profunda: adaptar o modelo *Time* à tradição jornalística brasileira (mais personalista) e aos hábitos de leitura do público. Para tanto, a revista continuou departamentalizada em editorias e subeditorias, mas introduziu, inicialmente, alguns repórteres especiais, que entrariam nas matérias de qualquer editoria, a qualquer momento (HERNANDEZ, 2004). Pouco tempo depois, com o avanço da crise nas vendas, a revista novamente reformula a estrutura da redação. Os repórteres especiais são redistribuídos pelas editorias, tornando-se editores assistentes ou redatores. Os repórteres que não foram demitidos são organizados em torno de uma chefia de reportagem que os cede às editorias conforme solicitados. Com isso, deixa de existir repórter exclusivo de determinada área, e os editores e editores assistentes passam a trabalhar também na reportagem (SOUZA, 1988).

Associado a esses aspectos, a revista também precisou lidar com as interferências do Regime Militar, principalmente após a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5) em 13 de dezembro de 1968 (três meses após o lançamento da revista). Mario Sergio Conti, ex-editor da revista nos anos 1990, relata que, no mesmo dia, 13 de dezembro de 1968, um coronel se apresentou a Roberto Civita no sexto andar do prédio da Abril e disse que estava ali para censurar VEJA (CONTI, 1999). Do mesmo modo, Mino Carta, Editor Geral da revista na época, ressalta que o AI-5 foi um complicador terrível para a revista, pois inicialmente ela deveria ter forte inclinação política (CARTA, 2000). De fato, em maior ou menor medida, todos os veículos de comunicação brasileiros sofreram intervenções do regime, com VEJA não foi diferente. Tendo

duas edições apreendidas e toda a verba publicitária do governo cortada, a censura à revista durou aproximadamente sete anos.

Buscando superar o fracasso inicial, VEJA, além de firmar uma parceria com o Grupo Time-Life (PASSOS, 2008), começou a se erguer quando Mino Carta teve quatro ideias revolucionárias (MIRA, 2001). A primeira, que logo apresentou bons resultados, foi encartar na revista um fascículo sobre a conquista da Lua, terminando com as fotos trazidas pelos astronautas da Apollo 11. A segunda, que também se notabilizou, foi a introdução das “Páginas Amarelas”, responsáveis por “abrir” a revista com a entrevista de uma personalidade de destaque. A terceira reside na criação da seção Cartas, contendo sugestões, opiniões e críticas dos leitores, preferencialmente a estudantes universitários (seu público alvo). Por último, Mino Carta criou o Caderno de Investimentos no final de cada edição. Ainda de acordo com Mira (2001), em longo prazo, o Caderno de Investimentos mostrou-se uma opção muito acertada, pois,

era uma época de grande agitação no mercado de capitais, mas nenhuma publicação havia ainda descoberto o rico filão. O caderno foi tão bem sucedido que, além de ser seguido por outras publicações, foi responsável pela mudança de critérios da Bolsa de São Paulo na avaliação da liquidez das ações (MIRA, 2001, p. 144)

Soma-se a essas modificações, a estratégia da revista em, após uma bem-sucedida cobertura da escolha do Presidente Emílio Garrastazu Médici, apostar no tema política. Assim, ela resolveu transformar a sub-editoria de Política em uma editoria forte e ampliou a de Economia e Negócios. De acordo com Souza (1988), o fortalecimento desses dois setores deu à revista imediatamente o caráter nacional que antes ela perseguia de forma tão trabalhosa quanto ineficiente.

Nesse contexto e já incorporando, de maneira muito sutil, algumas das mudanças textuais, visuais e editoriais mencionadas anteriormente, em 05 de fevereiro de 1969, o texto “**A Marcha da Ciência**”, claramente influenciado pelo **discurso internacional**, anuncia o surgimento da **sociedade pós-industrial** ou **sociedade do conhecimento**. Utilizando uma série de **afirmações/argumentos** (aumento da compra de livros científicos, aumento da procura por cursos científicos no Brasil, a conquista do espaço, a paz equilibrada sobre o poderio bélico, procura por filmes de ficção-científica),

articuladas às **vozes** indiretas de Imhotep (arquiteto egípcio que se tornou Deus da Arquitetura), Galileu Galilei, Bertrand Russel e Herman Kahn, a revista ratifica e aprofunda a chamada da reportagem destacando que, no futuro, na **sociedade pós-industrial**, os “homens mais importantes do século” serão aqueles que “forneceram Deuses ao velho Egito e bruxos às fogueiras da Idade Média”: **os cientistas** (VEJA, 05/02/1969, p. 38-40). “Mas, enquanto o futuro não chega”, VEJA, em consonância com o discurso da **educação superior como meio** para o **desenvolvimento** promulgados pelo GTRU, **recomenda** às nações que desejarem ingressar nessa nova era, “**investirem na formação** de um número cada vez maior de **técnicos**”, distribuídos nos mais variados setores sociais (VEJA, 05/02/1969, p. 40).

Dentre os setores mencionados, o texto atenta à **necessidade** de incluir, com vistas a eliminar quaisquer sentimentos no momento de uma decisão, cientistas, e/ou o pensamento científico, na área política. Considerando o período em questão, tal ênfase pode representar tanto uma crítica ao regime militar como uma **demand**a à sociedade nascente. Para sustentar seus argumentos, a revista parte da **crença na neutralidade da ciência** e a associa as **vozes** dois autores: **Platão e Jacques Danon**. Como resultado, ela **antecipa** a sociedade do futuro, uma sociedade na qual a **razão, a racionalidade, a hierarquia, a especialização, a impessoalidade e a burocracia (indiretamente)** são os elementos centrais, como é possível perceber no trecho abaixo:

Os cientistas gostam da glória, mas não querem para eles o poder. Eles vêem a sociedade do futuro como **Platão** a previu em “**A República**”: **no mando a classe dos guardiões** (os filósofos), **auxiliados pelos oráculos – os cientistas de hoje**. Depois os soldados e, finalmente na base, o povo.

A **sociedade do futuro deverá ser dirigida por homens de mentalidade científica**, diz Jacques Danon. “Não por um cientista, mas por políticos que raciocinem como cientistas. **Homens frios e racionais, capazes de eliminar a paixão das grandes decisões**, para o que a mentalidade científica pode ajudar muito” (VEJA, 05/02/1969, p. 41).

Às vésperas do lançamento do *I Plano Setorial de Educação e Cultura* (PSEC)<sup>26</sup>, no início dos anos 1970, as Universidades, embaladas pelo plano de “Metas e Bases para a Ação do Governo”, começam a implementar as primeiras determinações da Lei 5.540/68 como a unificação do Vestibular, a ampliação da oferta de vagas (intensificada, como será visto, pela iniciativa privada), o alinhamento da *relação universidade-indústria* (e/ou universidade-empresa), a tecnificação do ensino e o *controle do movimento estudantil*. Na mesma época, a revista VEJA, em consonância com o regime, publica três reportagens tratando de algumas dessas questões, respectivamente: “Vestibular: a difícil competição”; “A vitória do bastardo: cursinho, o herói improvisado”; e “A paz do silêncio no campus”.

Dramatizada a partir (1) da inclusão das **vozes indiretas de psicólogos, sociólogos e educadores**; (2) de relatos de **estudantes que se sentiram “mal”** durante a prova, usaram **psicotrópicos, mudaram suas atitudes** e, “até mesmo”, consultaram **cartomantes** para saber o tema da “dissertação da prova de Português”; e (3) de **metáforas** relacionando o **vestibular** a uma **guerra**, na qual “todas as **armas** são válidas”, na primeira reportagem, de 28 de janeiro de 1970, ao cobrir a “**colocação em prática do vestibular unificado**” pela maioria das faculdades públicas e privadas, VEJA, inicialmente, critica o **discurso da democratização** (e seleção) do ensino superior brasileiro, argumentando que “são muitos estudantes para as vagas na universidade” (VEJA, 28/01/1970, p. 32-35). A exaltação dessa maneira

---

<sup>26</sup> Elaborado no governo Médici, o I Plano Setorial de Educação e Cultura descreve o papel da educação dentro do I Plano Nacional de Desenvolvimento (1972-1974). De acordo com Meneghel (2001), nos projetos prioritários ao ensino superior, a ciência, de um modo geral, tinha destaque por sua tendência de, “**auxiliar o capital**”; e a Universidade, por sua vez, aparecia como fator de expansão econômica. Em consonância com as diretrizes nacionalistas, continua a autora, esperava-se que as instituições universitárias propiciassem as condições necessárias à inovação tecnológica das empresas nacionais. Por isso a proposta de colaboração mútua através da disseminação e consolidação dos centros de integração **Universidade-Indústria ou Escola-Empresa**, para assegurar programas sistemáticos de estágios de estudantes em empresas, para comunicar ao sistema universitário as necessidades quantitativas e qualitativas do setor privado quanto à formação de profissionais, e para permitir a realização conjunta de projetos de pesquisa.

de agir e de pensar quiçá justifique a emergência de um comportamento **concorrencial** por parte dos estudantes, pois, afinal, é uma “**guerra**”.

Partindo de **dados estatísticos** que relacionam a quantidade de candidatos inscritos com o número de vagas oferecidas pelas Universidades, a revista complementa:

**Na realidade**, dos 300.000 que tentaram a grande chance, apenas 110.000 – os melhores na grande disputa – serão matriculados. Para os que **ficaram de fora**, excedentes ou não, **restarão poucas alternativas**: uma delas, tentar tudo de novo no próximo ano. Provavelmente com mais experiência, mas com um número ainda maior de concorrentes.

**Valerá a pena uma nova tentativa?** (VEJA, 28/01/1970, p. 40).

É uma pergunta evidentemente **retórica** que a própria revista, servindo-se de outras **vozes** na tentativa de **ocultar sua posição**, imediatamente responde: “**Muitos educadores acreditam que não**. Para eles, o **vestibular é uma frustração** tanto para os que são reprovados como para muitos dos que conseguem entrar” (VEJA, 28/01/1970, p. 40), além disso, a fala dos **especialistas** também é articulada para sustentar a crítica da revista à **ineficiência** da Universidade. Segundo ela, se o acesso ao ensino superior é um problema, depois da faculdade, os estudantes enfrentam um problema ainda maior: o **desemprego**. Um dos motivos, explica a revista, reside no erro das universidades “em planejar as vagas sem observar as necessidades de profissionais nas suas áreas de influência”, em outras palavras, as necessidades do mercado (VEJA, 28/01/1970, p. 40). Assim, após apresentar um quadro elaborado pelo IPES no qual são discriminados os estados da federação com excesso ou déficit de profissionais das mais variadas áreas (Direito, Agronomia, Arquitetura, Odontologia, Economia, Engenharia, Farmácia, Medicina e Medicina Veterinária) e descrever diversos casos de regiões com saturação de profissionais, a revista incorporando o discurso de **integração nacional**, da **regionalização dos saberes** e da **educação como meio ao desenvolvimento (fé no desenvolvimento)**, além de indicar ao leitor onde “está o trabalho”, condena o princípio da **autonomia universitária**, argumentando, a partir da **voz** de **Daniel Faraco** (reitor da UFRGS na época), que este “dificulta a política traçada pela reforma universitária do governo de só abrir vagas em áreas [e regiões]



consideradas prioritárias para o **desenvolvimento**” (VEJA, 28/01/1970, p. 40).

Ainda, com relação às determinações da reforma não atendidas pelas universidades, VEJA, defendendo a necessidade de adequação do Brasil (especialmente das universidades e dos estudantes) aos **novos tempos**, período no qual o **tecnicismo e a especialização do trabalho** são centrais, finaliza o texto em questão com uma **constatação** latente em toda a extensão do mesmo:

A criação de **carreiras de curta duração** pelas universidades, das quais a principal é a Engenharia de operação, prevista no decreto de reforma universitária, também não foi observada no vestibular deste ano [...]

Mas, aqui, **a culpa**, na opinião dos especialistas, se divide entre as **universidades e os alunos**. Um professor mineiro comenta: ‘isso será assim enquanto **os alunos continuarem pensando em diploma e anel de grau**’. Seu ponto de vista coincide com o dos candidatos entrevistados na pesquisa feita por VEJA, em que a maioria respondeu que **não desistiria de tentar entrar para a universidade mesmo se lhe fosse dada a oportunidade de aprender uma profissão no curso colegial** [...]

**Difícilmente eles veriam como dignas as profissões técnicas de nível médio, apesar de elas serem bastante rendosas**. Talvez eles encarem esse ensino com o mesmo **preconceito** com que ele foi instituído no começo do século pela Lei Nilo Peçanha: ‘o **ensino industrial** será **destinado aos menos favorecidos** pela fortuna’. Aparentemente, os valores culturais de um povo, seus conceitos e preconceitos não mudam com a mesma rapidez com que evoluem as condições em que ele vive. **Por quanto tempo ainda os jovens continuarão lutando apenas por um grau de bacharel?** (VEJA, 28/01/1970, p. 41).

Em decorrência dessa compreensão da **educação como um meio de ascensão social**, da expansão do ensino superior em número de vagas, de cursos e de faculdades (públicas e principalmente particulares), da **escassez** de vagas, da intensificação da **concorrência** e

da crise enfrentada pelo ensino médio<sup>27</sup>, no mesmo período, presenciase também uma outra expansão: **a dos cursos Pré-Vestibular**. Esse é o tema da reportagem “A vitória do bastardo: cursinho, o herói improvisado do ensino”. Nela, pela primeira vez dentro do *corpus* selecionado, **a empresa e as maneiras de agir e de pensar que a sustentam** são diretamente associadas à educação superior. Tal associação ocorre no parágrafo final do texto quando, depois de exaltar as técnicas, a dinâmica e os métodos dessas “**novas empresas da educação**”, é realizada uma **projeção** dos “benefícios” que a disseminação e a **incorporação de práticas**, notadamente empresariais, **por parte dos indivíduos (alunos daquelas empresas)** trariam ao ambiente universitário. Assim, lembrando que um determinado discurso se manifesta nos e através dos sujeitos (FOUCAULT, 2008), VEJA, **pressupondo** que ser **empresarial**, devido à **necessidade** de sobrevivência (**competição**), significa ser mais **eficiente, inovador, moderno e qualitativamente superior**, enfatiza:

se os novos tempos do ensino médio forem realmente marcados pela invasão dessas **gigantescas empresas**, com seus **métodos dinâmicos** e seus **professores incríveis**, numa **área até hoje mantida em morna apatia**, muita coisa poderá ser mudada nas escolas brasileiras. E o cursinho, filho ilegítimo do sistema educacional, poderá ser o autor de uma proeza tão fantástica como as que as novelas românticas geralmente reservam aos bastardos. Ele seria o iniciador de uma **revolução nos velhos moldes** dos ginásios e **terminaria por bater às portas das universidades**, não apenas para colocar seus **candidatos**, mas também para, através deles, **causar a implantação dos métodos dinâmicos e das técnicas modernas que aprendeu na dura escola da concorrência comercial** (VEJA, 07/04/1971, p. 51).

Do mesmo modo, na terceira e última reportagem publicada neste período, VEJA também faz algumas referências à **aproximação da universidade com a empresa**. Com o sugestivo título, “A paz do silêncio no campus”. Nessa matéria as atenções da revista recaem,

---

<sup>27</sup> Assim como a Reforma Universitária de 1968, em 1971, com o intuito de reverter os problemas do ensino fundamental e médio, o governo Médici promulgou a lei 5.692.

novamente, sobre o **movimento estudantil**, seu **desmantelamento** e suas **novas funções**, após a promulgação do Decreto-Lei nº 477/69 (BRASIL, 1969). Conhecido como o *AI-5 das universidades*, esse decreto, em complemento a algumas propostas da Reforma Universitária como o controle da autonomia universitária e a revisão das representações estudantis (CUNHA, 1988), definia as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, punindo com expulsão ou suspensão das atividades universitárias aqueles acusados de subversão ao regime (BRASIL, 1969).

Conforme a revista, até aquele momento, o referido decreto tinha sido **aplicado mais de trinta vezes** e sua revogação, pleiteada por estudantes, é considerada fora de discussão. Como resultado dessa e de outras ações do regime, “**finalmente**, entidades de representação estudantil foram fechadas em todo o país” (VEJA, 01/09/1971, p. 27). Se por um lado, VEJA relata com certo alívio o fim do movimento estudantil, por outro, curiosamente, ela menciona: “um levantamento realizado por VEJA nos principais centros universitários do país mostra que a **ebulição e os excessos deram lugar à apatia** e, em muitos casos, com ou sem motivo, **ao medo**”. Estrategicamente posicionada no texto, esta última sentença é complementada com uma **demand**a aos estudantes, isto é, “a necessidade de **canalizar**, para **atividades construtivas**, as **energias** reveladas pelo movimento estudantil nos tempos da agitação política” (VEJA, 01/09/1971, p. 28). Essa canalização é claramente delimitada pela revista ao utilizar a **voz** do então ministro da educação **Jarbas Passarinho**. Para ele, “o universitário não pode ignorar os **problemas do mundo** em que vive [...] eu **repudio** dois extremos, dos que sustentam que ao estudante cabe exclusivamente estudar, bem como **dos que defendem a politização** dos diretórios acadêmicos” (VEJA, 01/09/1971, p. 28).

Ora, se tanto a ociosidade como a politização são condenadas, parece evidente que as **energias** universitárias devem ser **canalizadas** para outros setores da sociedade como a **economia** e a **cultura**. Assim, através de alguns exemplos, VEJA **relata (e aponta)** quais caminhos os ingressantes da “nova universidade” estão utilizando para **vencer a apatia**. Dentre os exemplos mencionados, destaco, pela riqueza de referências à empresa (**adaptação/evolução ao sistema, desenvolvimento, centralidade da esfera econômica, racionalização e privatização do conhecimento, especialização do trabalho,**

**produção de mercadorias**), o caso do Diretório Acadêmico de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Segundo a revista:

Hoje na nova decoração da sede do diretório, **colchões espalhados pelo chão substituem a decoração de fotos** pregadas na parede que iam desde Claudia Cardinale até um gigantesco pôster **de Che Guevara**. [...] **“Não adianta a gente ficar sonhando com o passado”**, diz o presidente do diretório, Gilberto Gick. “Vamos tentar mobilizar o pessoal em termos culturais, motivando-os a partir de sua atuação profissional”.

Seu plano, criar um **“bureau de trabalho”** que funcionará em dois níveis – o primeiro, oferecendo **serviços**; o segundo, incentivando a **criação**, através de um mercado de ideias, onde serão vendidas obras de artesanato, objetos de arte, projetos de arquitetura. [...]

**“A parte de serviços pretende funcionar em termos empresariais**, apresentando serviços de desenho, logotipos e programação visual. [...] Nossa ideia **é transformar o diretório da arquitetura numa autêntica empresa. Vamos entrar rachando o sistema”**, diz, esperançoso, o secretário geral do diretório, **Danilo Tibiriça** (VEJA, 01/09/1971, p. 35).

No mesmo ano em que os dois últimos textos foram publicados, VEJA, que ainda buscava fórmulas para aumentar suas vendas, realizou uma campanha de assinaturas empreendida junto ao público universitário, seus principais consumidores. Conforme Mira (2001), Roberto Civita sabia que, no exterior, de grande parte da circulação e da renda deste tipo de revista se devia às assinaturas. Entretanto, como no Brasil, essas campanhas eram, normalmente, boicotadas pelos jornalheiros (CONTI, 1999), Roberto Civita foi obrigado a fechar um acordo verbal com os representantes dos jornalheiros, que passaram a permitir a venda de assinaturas de VEJA com a garantia da Editora Abril de não mais vender, por uma década, assinatura de nenhuma publicação da mesma (CALDAS, 2007). A campanha deu certo. Em menos de um ano a revista vendeu 46.000 assinaturas, tornando-se, após sucessivos ganhos decorrentes do crescimento do número de assinantes (em torno de 200.000), economicamente rentável em 1974 (MIRA, 2001).

Mesmo com o sucesso de vendas, VEJA ainda era limitada (política e economicamente) por outro fator: a censura. Conforme Hernandez (2004) e Caldas (2007), na época, a revista ainda recebia bastante pressão do regime militar, especialmente, em relação a Mino Carta (então diretor de redação). O principal descontentamento dos militares residia na autonomia desse último (garantida em contrato pela editora), fato que dificultava o controle do conteúdo das edições. Provisoriamente, para afastar Mino desse cargo que o permitia interferir decisivamente no que deveria ou não ser publicado, Victor Civita o nomeia, no final de 1974, *chairman* do *board* de direção da Editora Abril (HERNANDES, 2004). Digo provisoriamente, pois outro elemento descrito pelo próprio Mino Carta, tornaria insustentável a sua permanência na Editora. Segundo ele,

as reuniões periódicas do board revelaram uma operação da editora que até então ignorava. Para construir o avantajado edifício à beira do rio e montar uma gráfica de porte alentado, a Abril contraíra dívidas vultosas junto a instituições financeiras estrangeiras. Algo em torno de 50 milhões de dólares. Uma fortuna. Agora os Civita pretendiam consolidar a dívida no país e para tanto solicitavam um empréstimo - equivalente a cinquenta milhões de dólares - da Caixa Econômica Federal, presidida por Karlos Rieschbieter, digno funcionário de carreira. A pretensão era legítima e amparada em avais e garantias satisfatórias. De fato, Rieschbieter aprovou o empréstimo sem objeções. Havia, contudo, o lado político da questão, pesava muito e ficava acima das atribuições do presidente da Caixa. A solicitação partia de uma empresa de comunicação que publicava uma revista de informação submetida à censura do regime. Da mesa de Rieschbieter, o pedido de empréstimo zarpou para o périplo do poder, até cair debaixo dos olhos do ministro da Justiça, Armando Falcão, o qual disse: “Epa, que história é essa? Como é possível ajudar a editora desta Veja, inimiga da gente?” (CARTA, 2000, p. 161).

Como era de se esperar, em dezembro de 1975, Mino Carta foi demitido<sup>28</sup>, ou melhor, foi “oferecido pelos senhores Civita ao ministro da Justiça do governo Geisel, Armando Falcão, como prova de que eles queriam se livrar de quem, na opinião deles, provocava a censura” (CARTA, 2000, P. 177). Estranhamente, nos meses subsequentes, acaba a censura à revista e a Editora Abril tem seu empréstimo aprovado (MIRA, 2001). Para Abreu (2002), o crédito concedido à revista fazia parte da estratégia de integração e segurança nacional do regime, na qual o financiamento à modernização dos meios de comunicação de massa era condicionado a critérios como penetração territorial e comprometimento político – o resultado desse processo acarretou na rápida concentração dos meios de comunicação nas mãos de poucas famílias e, com algumas exceções, na atual oligopolização do setor de comunicações brasileiro<sup>29</sup>. Nesse cenário, a Editora Abril (família Civita) e particularmente VEJA, que antes se proclamava independente, aproxima-se, por questões econômicas, ainda mais do projeto político da ditadura. O jornalista Carlos Eduardo Lins da Silva sintetiza a nova postura política da revista após a saída de Mino Carta e de outros jornalistas solidários a sua causa:

eu tenho uma opinião bastante negativa do quadro. Acho que o que existe é completamente insatisfatório. Em primeiro lugar, Veja, a grande

---

<sup>28</sup> No ano seguinte, depois de assumir a “culpa” de padronizar o jornalismo e criticar o modelo VEJA de fazer notícia, Mino Carta cria a revista Isto É, principal concorrente de VEJA. Segundo ele, com Isto é, tudo seria diferente. “Isto É é uma revista essencialmente brasileira em seu modelo, informativa, mas personalizada. Isto É suscita debates [...] O que não ocorre com Veja, de modelo americano e texto ‘pasteurizado’, que desprioriza o estilo e as opiniões dos repórteres que a fazem” (CARTA, 22/11/1977). Apesar desse discurso, anos depois, ao ser comprada pela Editora Três, Isto É acaba se tornando muito parecida com VEJA, muito parecida com o modelo importado dos Estados Unidos (MIRA, 2001).

<sup>29</sup> Para ilustrar esse processo, Abreu menciona que se em 1950 existiam no Rio de Janeiro 22 jornais diários comerciais, entre matutinos e vespertinos, com as mais diversas tendências políticas, em 1960 esse número foi reduzido para 16 jornais diários, e no final de 1970, para sete. (ABREU, 2002). Revistas ilustradas semanais de circulação nacional, como O Cruzeiro, Manchete e Fatos e Fotos, também entraram em crise durante a Ditadura Militar, e acabaram desaparecendo. Mas, os grupos de mídia que se filiaram à ideologia do regime, a exemplo de Organizações como Globo e da Editora Abril, chegaram ao período da redemocratização bastante fortalecidos (PASSOS. 2008).

revista, desempenha um papel político ruim. Seu saldo essencial tem sido o de apoiar a política do governo. Salvo um período de resistência aos aspectos mais nocivos do regime, quando era editada por Mino Carta, ela tem sido uma revista a serviço dos grupos palacianos, com um estilo de jornalismo que se tem deteriorado em função disso (SILVA, 1983, p. 29).

Como os textos, o contexto e a análise institucional revelam, essa resistência da revista era pontual e consistia na denúncia de algumas práticas do regime, como o AI – 5 e os casos de tortura<sup>30</sup>. Tanto é que, as duas edições inteiramente apreendidas durante aquele período foram justamente a cobertura dos bastidores da promulgação do Ato Institucional nº 5 e a matéria sobre a morte do jornalista Wladimir Herzog de 25 de outubro de 1975. Com efeito, no **campo da educação**, como foi possível perceber, **VEJA não destoa do discurso do governo**, ao contrário, ela contribui para consolidar três de suas principais propostas: **a despolitização da Universidade, a modernização tecnocrática do ensino e a compreensão da educação como um meio para o desenvolvimento econômico**. Tal cumplicidade pode ter ocorrido em decorrência da censura, ou simplesmente porque ambos compartilharam dos mesmos interesses, das mesmas referências e do mesmo modelo de Universidade (americano).

É claro que no caso de VEJA as referências ao modelo estadunidense foram mais exaltadas. Por exemplo, se para alguns atores (CUNHA, 1988; FERNANDES, 1975), era preciso lutar, mesmo em desvantagem, contra a influência externa, contra a tentativa de empresarizar a educação e contra a *submissão desta à esfera econômica* (antes e após a Lei 5.540); para a revista, esse era um **processo natural**, necessário à **evolução** do sistema, que aproximava o Brasil das nações ditas desenvolvidas. Essa **adesão aos valores americanos** é uma das características mais marcantes no texto de VEJA, como ilustra Mino Carta. Para ele, do ponto de vista das ideias, os Civita não ultrapassam a genérica adesão aos valores pregados pela retórica ocidental. Com uma

---

<sup>30</sup> Conforme a própria revista durante o período de censura, foram cortadas sessenta reportagens, quarenta e quatro fotografia e vinte ilustrações. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/30anos/p\\_114.html](http://veja.abril.com.br/30anos/p_114.html)>. Acesso em: 04 de abril de 2012

visão de mundo “visceralmente maniqueísta, o Oeste era o Bem, o Leste, o Mal” (CARTA, 2000, p. 110) – **presunção valorativa** facilmente vislumbrada quando se analisa a forma como o movimento estudantil foi representado nos textos anteriores (**os outros, os comunistas, os do Leste**).

Contudo, após a demissão de Mino Carta, dois redatores-chefe, José Roberto Guzzo e Sérgio Pompeu, assumem a redação geral e a revista finalmente encontra sua fórmula de vendas e entra na chamada “era do marketing” (MIRA, 2001). Durante esse período que atravessa duas décadas, o Ensino Superior brasileiro, impulsionado pelo discurso da reforma de 1968, passa por dois momentos distintos: um de expansão e massificação e outro de estagnação e crise. Este é o recorte adotado na próxima seção.



**Síntese do Período (1968 - 1975)**

<b>Análise institucional (VEJA)</b>	<b>Descrição do campo do Ensino Superior (Contexto)</b>	<b>Reportagem analisada / Data</b>	<b>Objetivo do texto</b>	<b>Principais maneiras de agir e pensar (e implicações) evidenciadas</b>
<p>Idealizada por Roberto Civita e inspirada no modelo americano de publicação departamentalizada (especialmente na revista Time), VEJA, que até hoje tem sido a porta-voz da linha econômica e política da Editora Abril, foi lançada em 1968. Apesar de seu sucesso inicial, os primeiros anos da revista foram marcados pela</p>	<p>Fortemente influenciada pelo modelo tecnicista de universidade americano, por alguns princípios da administração empresarial (burocráticos-tayloristas, mais precisamente) e pelos ideais desenvolvimentistas e nacionalistas da época, praticamente no mesmo período de lançamento de VEJA, o então presidente Costa e Silva sancionou a Lei 5.540. Tendo como principal</p>	<p>Destruição e Morte Por quê? (09/10/1968)</p>	<p>Analisar a batalha entre os estudantes da Universidade Mackenzie (Direita) e os da Faculdade de Filosofia da USP (Comunistas).</p>	<p>Desenvolvimento</p>
		<p>O Congresso Interrompido (16/10/1968)</p>	<p>Discutir a prisão, durante o 30º Congresso da UNE, dos “perigosos” líderes</p>	<p>Ideologia do Progresso (anticomunismo)</p>
		<p>Desenvolvimento</p>		

<p>dificuldade em adaptar o referido modelo à tradição jornalística brasileira (personalista), bem como pela constante vigilância do Regime Militar instaurado. Para superar aquele primeiro ponto, além de firmar uma parceria com o Grupo Time-Life, VEJA, inicialmente, incorporou quatro sugestões realizadas por Mino Carta, diretor de redação na época, quais sejam: 1) a intensificação do uso de imagens (especialmente de fotografias) em suas matérias; 2) a criação das Páginas Amarelas; 3) a criação da seção Cartas; e 4) a criação do Caderno de Investimentos. Somada a essas modificações, VEJA, buscando reforçar seu “caráter nacional”,</p>	<p>referência as recomendações presentes no relatório elaborado pelo GTRU, especialmente aquelas relacionadas à noção de Universidade como empresa do saber, tal determinação, associada àquelas presentes no Decreto nº 53 de 1966, promoveu uma das mais profundas mudanças no campo do Ensino Superior ao instituir: a extinção da cátedra, o departamento como unidade administrativa, o fim da justaposição de Faculdades para formação de Universidades, a unificação do vestibular, a matrícula por disciplina (sistema de créditos e divisão dos cursos entre básico e profissionalizante), a diversificação de carreiras, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a política de pós-graduação, a unificação da carreira docente, o</p>		<p>estudantis do Brasil.</p>	<p>Ideologia do Progresso (anticomunismo)</p>
		<p>A Marcha da Ciência (05/02/1969)</p>	<p>Analisar o papel da ciência e dos cientistas na sociedade do futuro (pós-industrial).</p>	<p>Desenvolvimento (Educação como meio)</p> <p>Racionalidade</p> <p>Especialização do trabalho</p> <p>Burocracia</p>

<p>passou a apostar em dois temas: a política e a economia. No entanto, foi somente após a realização de uma campanha de assinaturas que a revista tornou-se, em 1974, economicamente rentável. Mesmo com o sucesso nas vendas, VEJA ainda era relativamente limitada (política e economicamente) pelo Estado. A limitação econômica assentava-se no fato de que, durante este período, o Estado era o principal anunciante da revista. Com relação à censura política, o principal descontentamento dos</p>	<p>estabelecimento do regime de dedicação exclusiva, o controle da autonomia universitária e a revisão da representação estudantil. Claramente refletindo a tensão entre o Estado e a universidade durante o regime, esses dois últimos pontos ainda foram ratificados com o Decreto-Lei nº477/1969, conhecido como o AI-5 das universidades.</p>	<p>Vestibular (28/01/1970)</p>	<p>Cobrir o vestibular unificado.</p>	<p>Escassez (vagas na universidade)</p>
				<p>Concorrência (individual)</p>
				<p>Especialização do trabalho</p>
				<p>Desenvolvimento (Educação como meio)</p>

<p>militares residia na autonomia de Mino Carta na definição das pautas e do conteúdo do semanário. Como essa situação limitava a concessão do crédito necessário à expansão e modernização da Editora Abril, em 1975, VEJA demitiu Mino Carta e a editora finalmente teve seu empréstimo aprovado pelo governo. Com efeito, VEJA aproximou-se ainda mais do discurso do regime.</p>		<p>A Vitória do Bastardo (07/04/1970)</p>	<p>Analisar os impactos da expansão das novas empresas do ensino: curso pré-vestibular.</p>	<p>Eficiência</p>
				<p>Inovação (novas combinações)</p>
				<p>Concorrência</p>
				<p>Racionalização (dos processos)</p>
				<p>Ideologia do Progresso</p>

				Ideologia do Progresso (despolitização)
				Centralidade da esfera econômica
				Privatização dos saberes (mercadoria)
				Racionalização (dos saberes)
				Desenvolvimento (Educação como meio)
				Especialização do trabalho
		A Paz do Silêncio no Campus (01/09/1971)	Discutir o desmantelamento, a necessidade de despolitizar e apontar as novas tendências do movimento estudantil após a promulgação do Decreto-Lei nº 477/69.	

Quadro 5 - Síntese do período (1968-1975)

## 4.2 A ERA DO MARKETING E AS IMPLICAÇÕES DA REFORMA DE 1968

Ao contrário do ufanismo propagado pelo governo anterior com o Projeto “Brasil Grande Potência” e o I PND (IANNI, 1996b; ORTIZ, 1996), no final de 1974, foi lançado o II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND). Nele, o governo do General Ernesto Geisel, ao reconhecer tanto a dependência do Brasil frente ao Fundo Monetário Internacional (FMI), ao Banco Mundial e outras instituições; como o fato de que o crescimento da economia não resolveu adequadamente alguns problemas sociais, expressava de forma mais realista a expectativa de que o país se consolidasse, até o final da década, como uma sociedade industrial moderna e modelo de economia competitiva (BRASIL, 1974).

No plano em questão, a referência à educação superior divide-se em dois momentos. No primeiro, relacionado à Ciência e à Tecnologia, é explicitada a necessidade de atualizar as práticas a partir da importação e adaptação do conhecimento já existente em países desenvolvidos (*transferência tecnológica*). Nesse sentido, foram realizadas diversas propostas com o intuito de aproximar a relação empresa-governo, como a criação de incentivos para que as empresas realizassem um orçamento próprio para pesquisas e o desenvolvimento de instituições de pesquisa financiadas por empresários (VELOSO, 1987). De acordo com Meneghel (2001), a partir desse momento, já não se propunha a simples integração entre a Universidade e a empresa, mas a *importância dessa última em tomar a iniciativa de promover a pesquisa com ou sem o apoio governamental* (privatização dos conhecimentos). Por essa razão, o II PND assinalava também a necessidade de pôr em prática o “Plano Nacional de Pós-Graduação”, a fim de integrar a pós-graduação e a pesquisa e ampliar os programas de cooperação internacional, destinados a “importar cérebros”, tecnologia e treinar técnicos no exterior (BRASIL, 1974).

Em outro momento, o II PND enfatiza a necessidade de valorizar os recursos humanos a partir da *qualificação acelerada da mão-de-obra*, elevando sua produtividade, sua capacidade de geração de renda e facilitando sua rápida assimilação pela moderna economia de mercado (BRASIL, 1974). De fato, ainda que, pela primeira vez no período analisado, a educação não tenha sido tratada como uma consequência da política econômica, essa visão não desconsidera a submissão da educação à economia, uma vez que a primeira, como implícito na

sentença anterior, forneceria a *base substancial para o mercado de consumo de massa* (MENEHHEL, 2001). Na sequência, ao admitir a existência de problemas relacionados à qualidade e quantidade da educação, tal plano afirmava também que esses poderiam ser resolvidos pela modernização das estruturas educacionais e, conseqüentemente, pelo *desenvolvimento da capacidade gerencial* das instituições (BRASIL, 1974).

No entanto, como salienta Meneghel (2001), por sua amplitude, o plano não apresentava uma ideia clara e detalhada sobre a Educação e a função da Universidade no governo Geisel. Para tanto, primeiramente, o Estado lançou a *Política Nacional Integrada de Educação* (PNIE). Em claras referências ao conteúdo social do II PND e à reforma de 1968, o PNIE colocava à educação e, conseqüentemente, à Universidade a necessidade de conciliar dois tipos de formação: *o indivíduo como recurso (mão-de-obra qualificada) e o homem como ser social (humanista)* (CUNHA, 1988; FÁVERO, 1977). Por essa razão, para o governo, era indispensável um amplo e permanente esforço de acompanhamento, através da fixação de metas (estabilizadoras, orientadoras e qualificadoras), para que os princípios da educação humanística não fossem engolfados pela maré do profissionalismo tecnicificante (MENEHHEL, 2001).

Conforme Cunha (1988), essa preocupação com a avaliação revela que o próprio governo já visualizava os problemas decorrentes da política de expansão desordenada dos anos anteriores, tais como: 1) a dificuldade de implantação dos  *cursos de curta duração* sem deterioração do conteúdo; 2) a  *síndrome do mimetismo*: denominação dada à imitação, por centros pequenos e pobres, de cursos ministrados em regiões urbanas desenvolvidas – inadequados, portanto, ao meio em que se inseriam; 3) o  *exagerado crescimento de cursos sem “razão social”*, isto é, cujos profissionais não conseguiam lugar no mercado, gerando mão-de-obra ociosa ou subutilizada (decorrente, em parte, do item 2); 4) o paradoxo do ingresso de alunos carentes em estabelecimentos pagos, e de alunos de nível econômico mais elevado em instituições públicas e gratuitas; 5)  *falta de recursos para financiar a educação*, exigindo estudos sobre novas fontes de financiamento e o aperfeiçoamento de sua gestão; 6) a  *dificuldade de introdução de pesquisa* (via pós-graduação), necessária à reflexão da realidade nacional; e 7) a  *falta de integração das instituições*, cursos e currículos

as necessidades do contexto (interiorização da Universidade) (MENEZES, 2001).

Assim, após diagnosticar os problemas (e causas) enfrentados nesse setor, o governo através do PNIE e de seu complemento, o II Plano Setorial de Educação e Cultura, estabeleceu as diretrizes essenciais para o constante ajustamento da educação superior à política nacional, dentre elas: 1) aperfeiçoar o sistema de acesso ao ensino superior (vestibular); 2) atualizar e qualificar o corpo docente a partir do Plano Nacional de Pós-Graduação<sup>31</sup> e seus desdobramentos (o Programa Nacional de Capacitação de Docentes e o Programa Nacional de Capacitação de Professores de Instituições de Ensino Superior); 3) desenvolver a capacidade nacional de pesquisa; 4) aprimorar os programas de extensão; 5) elevar o nível de eficiência e de eficácia do uso dos recursos disponíveis, bem como do desempenho da instituição; 6) controlar e orientar a expansão da universidade segundo as necessidades regionais, assegurando, assim, o atendimento adequado das demandas daquele meio (regionalização do ensino) e; 7) *engajar a empresa* (privada e nacional) no esforço de modernização da ciência e da educação superior (BRASIL, 1975a; BRASIL, 1975b).

À luz desses acontecimentos, VEJA, já sem Mino Carta como diretor de redação, mas ainda sob censura, também faz seu balanço das mazelas e dos rumos necessários à **modernização** do Ensino Superior brasileiro. Em sua tentativa de explicar ao leitor os principais **problemas** desse campo, a revista, através da reportagem “Grandezas e Misérias do Estudante”, destaca as questões estruturais, financeiras e políticas que circundam a Universidade e, por adesão, afetam os universitários.

Nessa, novamente, a **metáfora** da guerra e a ideia de **escassez** para referir-se ao vestibular são utilizadas para tecer a primeira crítica àquela instituição, mais precisamente ao processo de democratização do

---

<sup>31</sup> Este plano tinha como objetivo central transformar a Universidade em um verdadeiro centro de atividades criativas permanentes, a partir da constante investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano. Suas propostas previam: 1) a institucionalização do sistema – determinando o claro estabelecimento do conteúdo didático, científico e profissional dos cursos, integrando-o as demais atividades universitárias; 2) a elevação dos padrões de desempenho – a partir do estabelecimento de novas regras para o processo de seleção, regime de trabalho e concessão de bolsas aos alunos; e 3) o planejamento da expansão em âmbito nacional - estabelecendo critérios para evitar o crescimento espontâneo e desordenado dos anos anteriores.



ensino, e apresentar, após uma série de **expressões** pouco estimulantes (“quadro sinistro”, “crises histéricas”, “trágico massacre”, “emprego passavelmente remunerado”, “difuso desalento”, “inapetência didática”, relação candidato X vaga, desemprego), o tema da matéria. Com argumentos e elementos textuais muitos semelhantes àqueles contidos ao final da reportagem “Vestibular: a difícil competição” de 28 de janeiro de 1970, para VEJA “o que, geralmente, os tortuosos corredores universitários costumam reservar, sobretudo aos mais incautos, são atemorizantes **fantasmas** – desde corriqueiras vicissitudes pedagógicas até o mais denso **enigma a respeito do futuro profissional**”. Mas, **mesmo assim, afirma** revista, “o exército de quase 900.000 vestibulandos de 1975 não parece disposto a arrefecer o ritmo de sua empreitada – para, afinal, compartilhar **a invejável, nebulosa, contraditória, híbrida e indecifrável condição de universitário**” (VEJA, 08/01/1975, p. 56).

Após essa contextualização, VEJA se encarrega de pormenorizar alguns elementos, processos e práticas que contribuem para sustentar sua visão da Universidade, dentre eles o vestibular. Conforme a revista, esse **festival de inconsequentes cruzadinhas** é a **representação** mais concreta do sistema universitário brasileiro. Tal **afirmação** é reforçada com a **voz de Edson Machado**<sup>32</sup>. Para ele, como “não há a menor condição de se avaliar o nível intelectual do candidato”, o vestibular, normalmente, acaba beneficiando apenas uma fração bem definida de candidatos, quais sejam: “os nascidos em berço esplêndido, **desabafa o franco professor Edson Machado**” (VEJA, 08/01/1975, p. 56-57).

Para o “**resto**”, isto é, para os menos favorecidos, a “travessia da Universidade é um exercício de **estoicismo**”. Com vistas a atender esse “**contingente** que aumenta gradativamente”, VEJA argumenta que a “Universidade brasileira vem lançando há anos uma série de **botes de salvamento**, sobretudo nas áreas de alojamento e alimentação”. Os **termos** e a **metáfora** acima, além de caracterizarem tais **soluções** como **paliativas**, são utilizadas para apresentar outra dificuldade decorrente do processo de democratização do ensino. “Essa **malha filantrópica**, entretanto, tem apresentado **rombos crescentes no orçamento das universidades**: o número de estudantes aumenta mais depressa que os

---

<sup>32</sup> Na época, diretor do DAU (Departamento de Assuntos Universitários do MEC) e um dos responsáveis por apontar os problemas do ensino superior constantes no PNEI.

equipamentos, instalações e alimentos oferecidos a eles e a administração desses serviços raramente satisfaz a seus **usuários**". Assim, em uma tentativa "desesperada" de reverter seu problema financeiro, a Universidade, "momentaneamente **contagiada pela febre mercantilista das entidades particulares**", **duplica sua anuidade**, insiste "numa **bizarra, enigmática e sempre crescente taxa de contribuição social**" e contribui indiretamente para **eleva** os custos com livros, transporte, alimentação e hospedagem a ponto de afetar até as "mais recheadas carteiras paternas" (VEJA, 08/01/1975, p. 57-58).

De acordo com VEJA, essa gama de "**desarranjos econômicos**, de aflições financeiras e de impasses estruturais que enredam a Universidade" refletem drasticamente **na qualidade do ensino**. Tal **constatação** é sustentada com uma série de "evidências" como (1) o significativo índice de evasão, especialmente nas "**deserdadas Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais**, vítimas da **velha implicância do mercado**"; (2) o caso do "professor de Economia da USP que desconhece John Galbraith"; (3) os "horários abusivos, percalços administrativos, um largo desprezo pela pesquisa"; e (4) "a **apatia estudantil**" (decorrente da postura do regime militar).

Contudo, após elencar os elementos que transformam a Educação Superior em um "**pantagruélico caldeirão de problema e frustrações**", VEJA, retoma o argumento inicial da reportagem e aponta, por **antítese**, qual caminho seguir:

**Insensível à realidade exterior, às oscilações do mercado de trabalho ou as exigências culturais do país**, a Universidade brasileira acaba disseminando **difusas formas de pânico** diante do futuro entre seus atormentados usuários. **Conta-se** até que, poucos anos atrás, assustado com a perspectiva de enfrentar uma nebulosa realidade profissional para a qual não se sentia preparado, um aluno da USP preferiu arremessar dramaticamente, nas turvas águas do rio Pinheiros, a tese de doutoramento que possivelmente coroar a uma brilhante trajetória acadêmica (VEJA, 08/01/1975, p. 59).

Como foi possível perceber, se, por questões mercadológicas, a articulação e os termos utilizados para narrar (dramatizar) o contexto do Ensino Superior são distintos, em termos de conteúdo, a maioria das considerações e críticas presentes no trecho acima não fogem àquelas observadas no PNEI. Ou seja, ambos concordam com a **necessidade de**

**modernizar e alinhar a educação superior à política econômica nacional (II PND)**, mas reconhecem que, até o momento, esse processo, **limitado, principalmente, pela escassez de recursos financeiros**, converteu-se em **massificação, crescimento desordenado**, problemas estruturais, baixa qualidade do ensino e **formação de profissionais que não atendem, seja pela natureza ou pelo nível da qualificação, às necessidades do país**.

Com mais veemência que o governo, segundo a revista as **prováveis soluções** para o quadro delineado apontam em uma única direção: **aproximar a Universidade da empresa nacional**. Pelo menos esse é o argumento da reportagem “Preste atenção em Campinas!”. Como o próprio **tom** da chamada **sugere**, nascida da proveitosa conjunção de verbas do governo e **dividendos** dos convênios (com empresas e organizações públicas) colecionados pela entidade, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) transformou-se em uma “estimulante exceção e em um **modelo** de superação para o dramático cenário da universidade brasileira” (VEJA, 04/06/1975, p. 64).

Conforme a revista, “**protegida das chuvas e trovoadas**” que tradicionalmente assolam a economia universitária, a Unicamp vem consolidando com razoável desenvoltura sua intenção de **invadir as fronteiras urbanas de Campinas** (VEJA, 04/06/1975, p. 65). Tal invasão foi desencadeada através da demanda presente na **voz** do Reitor da Universidade, **Zeferino Vaz Dono**. Segundo ele “**prestar serviços é uma obrigação da universidade**”. No entanto, ao descrever alguns dos **serviços prestados** por essa instituição, fica claro, tanto pelos **termos** utilizados como pelas **implicações** decorrentes do caráter da atividade, a **subordinação da educação à esfera econômica**, mais precisamente, o **condicionamento** do “sucesso” em termos financeiros à **necessidade de racionalizar, privatizar e regionalizar os saberes** universitários, gerando **inovação**, qualificação da mão-de-obra, eficácia e desenvolvimento, tal como prevê o **II PND**. Como é possível perceber nos trechos abaixo.

Na semana passada, o Diário Oficial da Prefeitura anunciou a celebração de **outro frutífero convênio** com a Unicamp. Numa primeira etapa, sessenta professores da rede pré-escolar municipal serão **adestrados** na Faculdade de Administração, assimilando até o final do ano as mais ousadas **inovações em técnicas** de ensino. Depois os

mestres universitários deverão orientar o funcionamento de classes experimentais, onde a **eficácia** da nova metodologia enfrentará testes práticos. Finalmente, e **em troca de 110.000 cruzeiros** de despesas previstas, a Prefeitura terá os definitivos contornos do programa que pretende estender a todas as escolas oficiais de Campinas.

Na verdade, esse singular pendor por **vãos extra-campus** não é recente. **Em 1969**, isto é, apenas três anos depois de fundada, a Unicamp inaugurou **pioneiros cursos práticos** de dois meses para o treinamento de administradores de pequenas e médias empresas. Pouco depois brotavam **milionários contratos de serviço com grandes empresas**. Acervo enriquecido, há algumas semanas, com a edição de um meticuloso cadastramento – inédito no país – de todas as indústrias do município (VEJA, 04/06/1975, p. 65)

Por fim, em uma tentativa de dissimular prováveis conflitos e descontentamentos de departamentos da Unicamp que ainda não aderiam a tais práticas (Letras e Artes, Ciências Humanas), bem como de anunciar como deveria ser o futuro o texto, além de utilizar **argumentos sistêmicos** (integração, submissão das partes em relação ao todo), articula, estrategicamente, as **vozes de Fernando Henrique Cardoso e Eric Hobsbawn**, respectivamente, para **reforçar** que, ao “superar a **generalizada** fórmula de comodismo acadêmico que se acoplou nos redutos universitários”, este é o rumo da **nova universidade**. De acordo com a revista:

Foi um dos habituais **gurus** dos estudantes brasileiros, o sociólogo **Fernando Henrique Cardoso**, quem, há pouco mais de um ano desaconselhou alguns alunos mais exaltados do curso de Ciências Humanas a prosseguirem uma greve, alertando-os para o fato de que a “**Unicamp é um paraíso de tranquilidade** num panorama às vezes temeroso”. O **insuspeito Eric Hobsbawn**, confessou que só aceitara o convite para comparecer e discutir suas ideias ao longo do Seminário “porque a Universidade de Campinas já tem toda uma tradição e renome internacionais, sobretudo como centro de formação em nível de mestrado e pós-graduação”. Portanto, se a

paciente sinfonia ensaiada por mestres, pesquisadores e estudantes campineiros já consegue se fazer ouvir até mesmo na remota Londres do professor Hobsbawn, **é sinal realmente de que nem tudo está perdido na universidade brasileira** (VEJA, 04/06/1975, p. 70)

No ano seguinte, a revista se concentra em outro aspecto decorrente da expansão desordenada do ensino superior, explícito na chamada da matéria: E depois da faculdade? Precedida por uma série de **relatos** de graduados que não atuam em suas áreas de formação, como o filósofo que “resolveu seu problema de **sobrevivência**, instalando uma choperia num movimentando ponto comercial de Curitiba” ou o **agrônomo**, “**gerente** do aconchegante Bar 106, em Porto Alegre”, nos últimos dez anos, VEJA faz sua análise do cenário da educação.

**A verdade é que, especialmente a partir de 1968**, as faculdades deixaram de representar um exclusivo reduto de minorias, para as quais seriam destinados os melhores empregos disponíveis. Naquele ano, alarmado com a explosiva multiplicação dos “excedentes” – ou alunos que, apesar de aprovados nos vestibulares, não obtinham vagas nas universidades – o **Ministério da Educação decidiu modificar substancialmente a política educacional brasileira** e passou a **estimular uma frenética sementeira de cursos superiores**.

Nossa meta é a **democratização** do ensino”, anunciou, na época, o então ministro **Jarbas Passarinho**. De fato, espetaculares resultados foram obtidos e em muito pouco tempo. Mas os críticos desse modelo sustentam que, no fim das contas, **a abertura da universidade teria um perturbador efeito colateral: a massificação do ensino de nível superior, com baixa qualidade em muitos cursos e consequente mediocridade profissional dos formandos**. Mais: ao **despejar** um volume de diplomados cada vez maior **no mercado de trabalho, a Universidade estaria provocando um claro “excesso de oferta”** – pelo

menos num certo número de profissões (VEJA, 01/09/1976, p. 47).

Esse quadro, reforçado por dados **estatísticos** (muitos sem fonte) e por **depoimentos de especialistas** do Conselho Federal de Educação e de Assessores do MEC sobre a “impressionante **escalada** da educação superior”, sobretudo, das **faculdades isoladas** (a maioria privadas) que cresceram “983% nos últimos dez anos”; e a dificuldade de alguns profissionais de se encaixarem, seja por excesso (Direito, Pedagogia e Economia) ou pela novidade da profissão (Biomedicina), contextualiza a **tema** da reportagem. “Se a universidade brasileira duplica, de 5 em 5 anos, seu contingente de alunos, [...] teria a sociedade brasileira condições de absorver os 150.000 universitários que se formam anualmente?” (VEJA, 01/09/1976, p. 48-50). A **ironia** que as aspas atribuem à expressão “**excesso de oferta**”, mencionada no parágrafo anterior, já antecipava a **retórica** da pergunta. Para VEJA, sim, é possível.

Em um movimento que revela muito da relação entre a revista e o governo nesse período, a mesma **voz** articulada para criticar a **incerteza quanto ao futuro dos graduados**, é utilizada nesta para **negar** tal realidade. “Para Edson Machado, Diretor do DAU, o que existe é a **má distribuição, geográfica e setorial**, dos profissionais, altamente relacionada com a distribuição de escolas superiores”. Além dessa concentração, das deficiências da Universidade brasileira em **formar especialistas**, da **rigidez do sistema** educacional e da “**intransparência do mercado**”, “o formado brasileiro em geral não se inclina a buscar oportunidades profissionais longe dos Estados ou cidades mais desenvolvidas, afirma o professor Machado” (VEJA, 01/09/1976, p. 50). Outrossim, pelas mesmas razões enumeradas por Edson Machado, “também o professor **Samuel Levy**, diretor do projeto de planejamento de recursos humanos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ressalta que ‘esse negócio de **desemprego** para o pessoal de nível superior **é um mito no Brasil**’”. Segundo ele, “faltam profissionais em algumas regiões, enquanto sobram em outras”. E assim, a revista, através da fala desse último, **ressalta: “isso não é saturação”** (VEJA, 01/09/1976, p. 50).

Após desmistificar o **discurso da escassez de emprego**, VEJA se encarrega de demonstrar ao leitor “onde, afinal, está o emprego?”. Para tanto, assentada em situações e contextos profissionais bastante pontuais, a revista, ao **empregar um jogo de palavras** que varia do positivo ao negativo (e vice-versa), estabelece um **contraste** no qual as

regiões **centrais** parecem **implicar** em **desemprego e saturação**, e o **interior** do país (incluindo a região Centro-Oeste) em **emprego, prosperidade e oportunidade**. Consequentemente, ao **pressupor** que a migração de profissionais acarreta no **desenvolvimento** dessas localidades (**via racionalização e regionalização dos saberes**), essa relação, como dito, acaba por fortalecer, e muito, a **estratégia de integração nacional** dos militares. Como é possível perceber no trecho abaixo.

Agarrados às capitais, milhares de profissionais preferem empreender uma claudicante iniciação a tentar o real começo de carreira prometido por regiões do interior. Em Minas, **a alarmante escassez de médicos nas pequenas cidades** contrasta com a quase **saturação detectada na capital** – em Belo Horizonte, existem atualmente dezesseis médicos para cada 10.000 habitantes, ou seja, o dobro da proporção considerada satisfatória pela Organização Pan-Americana de Saúde. E, em Santa Catarina, o **rarefeito mercado** de trabalho de Florianópolis pode ser compensado pela **maciça absorção** de universitários por empresas do industrializado vale do Itajaí, ou por outros promissores pólos econômicos do **oeste do Estado**.

“O oeste é o filão que acaba de ser descoberto, **o oeste é o futuro**” **proclama a entusiasmada Tânia Magnani**, coordenadora de estágios do Instituto Euvaldo Lodi<sup>33</sup>. **Pelo menos os geólogos** saídos das escolas do Rio Grande do Sul se antecipam a esse clamor pela mobilidade geográfica dos recém-formados ameaçados pelo desemprego. E **todos os geólogos que migraram** acabaram encontrando **fora das fronteiras**

---

<sup>33</sup> Criado em 1969, o Instituto Euvaldo Lodi (IEL) é a expressão concreta de um dos pontos prescritos pelo governo através do Grupo de Trabalho da Reforma e indicativo de que a burguesia industrial marcou presença na cena da reforma universitária projetada. O Instituto foi construído sob o imperativo de “promover a integração universidade-indústria” que se traduz na subsunção da universidade aos interesses do capital produtivo (RODRIGUES, 1998, p. 28).

estaduais oportunidades negadas pelo mercado gaúcho, que abriga apenas 120 profissionais.

Segundo **Douglas Roberto Trainini**, 34 anos, presidente da Associação Profissional Sul-Brasileira de Geólogos, “o sul se transformou num mercado exportador de geólogos”. Entre 1969 e 1973, quando enfim retornou a Porto Alegre, o próprio Trainini viveu uma sinuosa trajetória que incluiu passagens pelo Rio, Estados Unidos, e Argentina. “Cerca de **80% dos geólogos** formados no Rio Grande do Sul são obrigados a **deixar o Estado**”, informa Trainini. “Mas **nenhum deles está desempregado, nem insatisfeito com as condições de trabalho. Esse permanente êxodo de gaúchos, entretanto, não se repete em outras regiões** (VEJA, 01/09/1976, p. 51).

Ao que parece, mesmo que tal movimento demográfico não se constitua em uma prática generalizada no Brasil, no momento, essa é a **única alternativa proposta** por VEJA, visto que “as **empresas** privadas [ainda são] **refratárias** ao largo **aproveitamento da mão-de-obra** universitária. Essa rejeição se deve ao “descompasso entre a necessidade das empresas e à formação profissional proporcionada pela universidade”, gerado principalmente, pela exagerada expansão das faculdades particulares, como mencionado no próprio PNEI. Com efeito, “existe um **excedente de oferta** do ponto de vista quantitativo e **demanda insatisfeita** do ponto de vista qualitativo” (VEJA, 01/09/1976, p. 52).

O **economicismo** da sentença anterior é evidente. Tanto é que, se por um lado, nesse período, o governo se preocupa em conter a expansão das faculdades particulares para evitar os altos índices de desemprego, por outro, a revista, apoiada nas vozes dos chamados especialistas, sustenta que tal **descompasso será naturalmente resolvido pelas leis do mercado**. Ao delinear os reflexos dessa naturalização, a revista retoma o **discurso pró-tecnificação e especialização da mão-de-obra** via cursos profissionalizantes, uma vez que, “segundo eles [os especialistas], a progressiva desvalorização dos cursos superiores acabará produzindo **efeitos benéficos** – constatada a falta de oportunidades profissionais em muitos cursos universitários, os **estudantes que concluírem o curso secundário desistirão**



**espontaneamente da árdua competição do vestibular”** (VEJA, 01/09/1976, p. 52).

No entanto, apesar de reconhecer o **inevitável** avanço da **esfera econômica** sobre outras, VEJA, pela **voz de Cláudio de Moura Castro**<sup>34</sup>, em referência a **Adam Smith**, curiosamente **adverte**:

problemas desse tipo são resolvidos pela **‘mão invisível’ da economia**”, diz Moura Castro. Ele admite que essa misteriosa mão **sempre interfere**. Mas ressalta que, muitas vezes, **“ela prefere agir por estrangulamento”** (VEJA, 01/09/1976, p. 52).

Como mencionado, no ano de publicação dessa reportagem, José Roberto Guzzo e Sérgio Pompeu tornaram-se chefes de redação da revista - pouco tempo depois, o primeiro assumiu o controle sozinho. Nesse período, criou-se uma série de novos departamentos como o de pesquisa de mercado, de marketing e de assinaturas. Tudo isso para manter e expandir, seja através das milhões de peças de mala direta encaminhadas, dos diversos vendedores de porta em porta e/ou das centenas de pessoas que trabalhavam para atender os clientes, o número de assinantes, uma vez que eles representavam cerca de 85% das vendas da revista (MIRA, 2001). É o início da Era do Marketing das grandes revistas.

De acordo com Ortiz (1996), se antes pouco importavam as questões éticas ou políticas que envolviam tais meios, a partir daquele momento, elas simplesmente sucumbiram frente a uma nova lógica: a do dinheiro. Assim, para atingir o “sucesso” nessa nova configuração, isto

---

<sup>34</sup> Um dos mais recorrentes articulistas da revista nessa área, Cláudio de Moura Castro possui graduação, mestrado e doutorado na área de Economia. Dentre as funções já executadas, destacam-se: Professor de diversas Universidades (FGV, UnB, PUC-RJ, dentre outras), Coordenador do Projeto de Pesquisa do ECIEL (Estudos de Integração Econômica Latino-americana), Diretor Geral da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Secretário Executivo do CNRH (Conselho Nacional para Recursos Humanos), Chefe de Políticas de Treinamento da ILO (Organização Internacional do Trabalho), Economista Sênior de Recursos Humanos do Banco Mundial e Conselheiro do Departamento de Desenvolvimento Sustentável do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Disponível

em:

<[http://www.claudiomouracastro.com.br/arquivos/CMC\\_CV\\_2008\\_20062007.pdf](http://www.claudiomouracastro.com.br/arquivos/CMC_CV_2008_20062007.pdf)>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2012.

é, para garantir a lucratividade da revista, era preciso, primeiramente, adequar-se às expectativas de seus clientes, sabendo quem eles são e o que lhes interessa. Para tanto, explica Augusto Nunes:

a gente tem alguns termômetros [em relação ao leitor]. Um deles são as pesquisas que a gente faz [desde 1973], regularmente, para descobrir como é o nosso leitor, o que ele espera, do que gosta, etc. Com isso, sabemos, por exemplo, que uma matéria de uma coluna, sem ilustração, é lida por 9% dos leitores; com ilustração por 15%. As mesmas pesquisas mostram que tragédias vendem bastante. Matérias que contenham diálogos também são mais lidas.

Outro termômetro são as cartas. Além de comentários sobre o que apreciaram, ou não, na revista, os leitores fazem sugestões, criticam. E tudo que apresentam é levado muito a sério. Todas as cartas são lidas e semanalmente faz-se um relatório sobre elas. Esse material, bem examinado, é um excelente termômetro para orientar cada edição da revista (MIRA, 2001, p. 88).

E Roberto Civita complementa:

you tem que ter pesquisa constante, se não é pesquisa formal, é através de permanente contato com os leitores. Você tem que manter a mão no pulso do paciente o tempo todo, através das vendas em banca. Este é o primeiro indicador que um editor tem da vivacidade da sua publicação. Segundo, são as pesquisas que a Gallup faz para Veja e que nos mostram quais as matérias que estão sendo mais lidas, assinalando como é que podemos aumentar o índice de leitura de nossa revista. Outros indicadores: como anda a repercussão da revista na imprensa, como está sendo citada ou comentada; como está o movimento de correspondência com os leitores. Enfim, tudo o que indique se a revista está ou não efervescente, se está ou não viva (NUNES, 1986, s/p).

A partir dessas informações, a revista realiza algumas mudanças na diagramação, na forma de redação e, principalmente, no aspecto visual (MIRA, 2001). Todavia, é preciso esclarecer que

essas mudanças não são pelo *design*, pelo *layout*, pela paginação. A revista não tem que ficar bonita, tem que ser funcional. Modificações visuais do tipo Veja objetivam apenas aumentar o índice de leitura, ou aumentar a quantidade de informações que conseguimos transmitir no mesmo espaço (VEJA, 1978, p. 18).

Como as falas indicam, na Era do Marketing (e até hoje), o imperativo financeiro conduz a revista a adaptar sua forma de modo a compreender e atender cada vez mais a visão e os anseios do leitor, mostrando-lhe a realidade, orientando sua ação, “falando a sua língua”, conhecendo seus ideais, seus medos, seus sonhos, sempre levando em consideração os “limites do bom senso”. Mas, afinal, quem é o leitor que VEJA procura cercar? Quais suas características? E quais são esses “limites do bom senso”?

Acho que VEJA é a revista da classe média brasileira. A classe média é, grosso modo, liberal politicamente e conservadora no campo dos costumes - não gosta, por exemplo, de mulheres nuas na revista. A classe média quer eleições diretas, mas também não quer que as esquerdas avancem demais. Então é claro que devemos tratar desses assuntos com cautela, para que a revista não agrida a posição dos leitores. Por diversas razões, eu definiria a revista como liberal (NUNES, 1986, s/p).

No entanto, considerando o ideário de seus fundadores (especialmente os de Roberto Civita), bem como os modelos que a inspiraram (*Time*, *Newsweek*, *Life*), é evidente, ao longo de sua história, a constância editorial da revista. Por isso, ainda que para alguns autores, nessa Era, os clientes exerçam uma grande pressão sobre VEJA (MIRA, 2001; HERNANDEZ, 2004), é importante ressaltar que tal poder, quando ocorre, só se aplica em aspectos específicos da revista (tema, escrita e imagem), nunca à sua visão de mundo. Assim, não foram os clientes que “escolheram” VEJA, mas o contrário. A ela coube apenas a adequação daqueles elementos às necessidades culturais dos primeiros.

De qualquer forma, como será visto a seguir, mesmo que a Universidade brasileira já apresentasse indícios do insucesso, em termos qualitativos, da reforma de 1968, quiçá por sua perspectiva política e econômica e/ou para atingir aquele leitor liberal, que não quer que a

esquerda avance demais, em duas das três últimas reportagens sobre o campo da educação publicadas na década de 1970, a revista, ao optar, novamente, por matérias “quentes”, discute, precisamente, os rumos do movimento estudantil – tradicionalmente representado como **violento, esquerdista, comunista, antigovernista, antidesenvolvimentista**, dentre outras palavras com conotações, no contexto (batalhas, guerras, protestos), negativos.

A exceção é a reportagem “As tropas voltam à Universidade”, de 03 de agosto de 1977, na qual, afora umas poucas, mas importantes referências ao movimento estudantil, são tecidas algumas considerações sobre outro elemento **limitador dos princípios liberais**: o **autoritarismo do Estado, representado** através da figura e das ações do Reitor da Universidade de Brasília frente a um protesto do movimento estudantil nessa universidade.

Conforme a revista, planejada para ser um modelo revolucionário, o início de uma **ruptura com a universidade tradicional, seccionada e dispersa**, a UnB, entretanto, ao longo de seus quinze anos de existência, “tem conseguido, com perigosa frequência, carregar a imagem de uma instituição sempre à beira de algum cataclismo, estigmatizada por crises sucessivas e insanáveis” (VEJA, 03/08/1977, p. 16). A última foi “**novamente** deflagrada por inquietações do **movimento estudantil**” que culminaram com a presença de tropas militares no campus, a prisão de 14 alunos e a detenção de mais 300 (VEJA, 03/08/1977, p. 16).

Essa contextualização e a sutil menção às recorrentes práticas do movimento estudantil, serve como um pano de fundo para apresentar o personagem principal desse enredo, o responsável por “apelar à força para resolver a crise”. “Aos 45 anos, com cursos nos Estados Unidos, um PhD e reputação de **aliar à sua competência acadêmica como físico um temperamento autoritário**, o físico e capitão-de-mar-e-guerra José Carlos de Almeida Azevedo, tornou-se, nos últimos meses, o reitor mais falado e, provavelmente, o mais **controvertido**” (VEJA, 03/08/1977, p. 16). Controvertido, pois, além da tendência a centralizar o poder, Azevedo demonstra um “largo ceticismo em relação ao papel político da universidade. Ele costumava dizer: ‘**a universidade não é importante, não tem influência e nem participa do desenvolvimento nacional**’” (VEJA, 03/08/1977, p. 19).

A fala e a postura de Azevedo, aparentemente colocam a revista em uma situação delicada, uma vez que tanto a concordância como sua negação, conforme os textos anteriores, acarretariam em uma

incoerência discursiva. Assim, em uma tentativa de sair desse impasse, VEJA opta por questionar, a partir da própria **voz** do reitor, a centralização do poder da UnB. Para tanto, após a **descrição** de alguns acontecimentos do conflito em questão, de enfatizar outros atritos decorrentes do comportamento do reitor (com docentes, funcionário e até mesmo com o vice-reitor), é **reproduzida a entrevista** de Azevedo à VEJA. Com essa decisão, é clara a intenção da revista em **não se comprometer com as afirmações** contidas ali e, conseqüentemente, deixar o leitor tirar suas próprias conclusões do caso – como se as próprias perguntas e a contextualização anterior, em si, não refletissem sua posição. Dentre os pontos elencados na entrevista, destaco:

VEJA – Por que o senhor não tenta dialogar com os alunos?

AZEVEDO – **Dialogar?** Essa **palavra é muito fluida**. Se a pessoa ficar dialogando a vida inteira, o que é que a gente faz?

[...] **Tem tanto problema por ser resolvido no Brasil e esses estudantes discutindo política**

VEJA – O senhor acredita que a crise se resolve pela força?

AZEVEDO – **Não, eu resolvi pelo papel**. Dei cumprimento a ordem do juiz. Assumo a responsabilidade pública: eu disse que se na segunda-feira, na reabertura das aulas, surgissem os mesmos problemas, eu requisitaria a Polícia. **Os estudantes estavam lá [na universidade] porque quiseram.** (VEJA, 03/08/1977, p. 21).

Ao final da reportagem, como é de praxe de sua proposta jornalística, a revista realiza sua síntese, sua amarração dos fatos e indica as prováveis soluções para o caso. E é neste momento que, apesar de seus esforços, ela **contradiz** sua tradicional postura frente aos estudantes e o movimento estudantil. Assim, sem mencionar durante toda a reportagem qualquer um daqueles adjetivos comumente utilizados para representá-los, VEJA estrategicamente, e por que não dizer oportunamente, aproxima-se daquele movimento para rechaçar o comportamento autoritário do referido reitor. Para ela, “seguro e confiante na eficiência da **administração vertical** que instituiu na UnB, Azevedo, teria cometido, porém, um engano grave: o de **subestimar a capacidade de reação dos estudantes**, avaliando mal as dimensões da

crise”. Tal constatação é complementada com a **enigmática voz (passiva)** de uma “alta fonte do Ministério da Educação” – órgão que se recusou a intervir na crise da UnB em respeito à **autonomia Universitária** (como dito, um dos pilares da reforma). Segundo essa fonte, “o **governo está nas mãos do movimento estudantil**, ele é forçado a reagir conforme as circunstâncias” (VEJA, 03/08/1977, p. 22).

Destarte, se nessa reportagem, as referências as maneiras de agir e pensar que sustentam a empresa, quando presentes, ficaram restritas a breves e suaves críticas ao comportamento autoritário do Estado e de como ele, ao confrontar-se com os estudantes, pode impedir o desenvolvimento de uma universidade efetivamente integrada à política econômica promulgada na época; nas próximas, ao retomar suas investidas contra o movimento estudantil, precisamente, contra a UNE, elas são muito claras, intensas e nada contraditórias. De fato, é, no mínimo, intrigante imaginar porque a revista, às vésperas da década de 1980, ainda insiste em atacar uma organização que foi totalmente desmantelada, expurgada e deslegitimada por ela e pelo Estado durante o período analisado. Talvez a preocupação da revista não seja propriamente com a UNE, mas com as práticas discursivas que a sustentam e com as **implicações** sociais decorrentes delas. **Implicações** essas, claramente contrárias ao discurso defendido pela revista, como é possível perceber em todas as matérias de capa que abordaram esse tema, inclusive na reportagem “A UNE e seu destino”, analisada a seguir.

Após a revogação dos artigos 38 e 39 da Lei 5.540 e do Decreto-lei 477/69, pela Lei 6.680, encaminhada ao Congresso em abril e sancionada em 16 de agosto de 1979, o presidente João Figueiredo devolveu aos estudantes o direito de atuarem em suas universidades e assegurou a legitimidade da representação estudantil, livre de punições, desde que não exercessem atividade político-partidária (BRASIL, 1979). Nesse contexto, a UNE, movimento que agia na ilegalidade desde 1964, a partir de um congresso realizado em Salvador (BA), começa a discutir e traçar um caminho à retomada formal de suas atividades. VEJA, por sua vez, realizou a cobertura desse evento.

Conforme a revista, 3000 estudantes de todos os estados estavam a debater em Salvador um importante assunto de seu interesse – a reorganização da União Nacional dos Estudantes. Ou seja, “**0,2% do contingente de 1,5 milhão de universitários** existentes no país **está procurando uma fórmula**, um conduto para a eficaz representação de **suas ideias e necessidades**. Por enquanto, nada mais que isso” (VEJA,

30/05/1979, p. 72). Com essa sentença de abertura, a revista busca deixar **implícito** que a causa da UNE, devido ao baixo contingente, **não é mais uma preocupação dos estudantes brasileiros (pressuposição)**. Consequentemente, se ela não é mais uma preocupação dos estudantes, **outras o são**. Por isso, na sequência, VEJA fornece mais elementos necessários à construção de sua **posição**, de sua análise do papel e da força de mobilização da UNE, bem como do perfil dos estudantes brasileiros na época.

Para ela, “se, até 1964, a orientação decidida por uma percentagem mínima era aceita pela quase maioria, o mesmo ocorreria nos dias de hoje?”. Apesar dos dados anteriores já apontarem a resposta a essa **pergunta (retórica)**, VEJA **afirma**: “alguns indícios **seguramente** aparecerão, como se pode constatar pela própria **lista de convidados** à sessão inaugural desta terça-feira. São eles: deputados federais do MDB e da Arena, membros da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), dirigentes sindicais, A Ordem dos Advogados do Brasil, a Associação Brasileira de Imprensa, além de ex-dirigentes da UNE” (VEJA, 30/05/1979, p. 76).

É evidente a **intenção** da revista ao citar a lista de convidados, uma vez que mesmo estando ali na condição de ouvinte, sua presença já indica que esta é uma UNE mais fraca, complacente e menos influente politicamente, diferente da que

existiu nos primeiros anos da década de 1960, **quando o presidente da República ouvia o Presidente da UNE sobre assuntos de relevo. Seus últimos suspiros** foram exalados nos anos finais da mesma década, quando os nomes de **Luis Travassos e José Dirceu**, pela condição de líderes estudantis em disputa constante dentro da Une, **atraíram atenções país afora**. Presos e posteriormente banidos, os dois – e bem uma centena de outras figuras de proa do ME (apenas as duas letras, então, bastavam para a imediata identificação do Movimento Estudantil) – **são hoje símbolos de desespero, quando a classe universitária se viu perdida e desorientada, [...] carente de valores expressivos** (VEJA, 30/05/1979, p. 76).

E assim, **pressupondo** que um importante capítulo da história e da luta política universitária se deve à inexistência de **valores sociais**

**expressivos**, VEJA, a partir da **metáfora** “últimos suspiros” e de outros elementos textuais (exemplos do passado e análises comportamentais), descredita o papel ocupado pelos estudantes e pelo movimento estudantil na sociedade, insinuando que ele faz parte de “um **Brasil que não existe mais**” (VEJA, 30/05/1979, p. 76). Ecoando um discurso outrora criticado por ela (ver fala do reitor da UnB na reportagem de 03/08/1977), a revista estabelece outra **demand**a: essa **nova** configuração social “**deverá permanecer** enquanto o país seguir o curso da **modernização**, de modo que **outras** categorias e **camadas sociais adquiriram os papéis e funções principais**, cabendo **ao estudante a tarefa acessória** – mas nem por isso desimportante – de participar da vida estudantil” (VEJA, 30/05/1979, p. 72).

Ao contrário do que possa parecer, VEJA não está negando o discurso da educação superior desse período, ela o está reafirmando através do **deslocamento da ênfase nas questões políticas** nacionais, anteriormente centrais à determinação do poder estudantil, **às econômicas**. Desse modo, como se sabe, quando a **esfera econômica** assume o lugar de destaque e o ordenamento social torna-se pautado, essencialmente, por questões dessa natureza (**riqueza mobiliária**), quaisquer manifestações políticas contrárias a essa visão de mundo, neste caso àquelas realizadas pelos estudantes da UNE, passam a ser encaradas como uma ameaça **às classes sociais emergentes (burguesia)**, **ao desenvolvimento, ao progresso e ao futuro econômico do país**.

Talvez esses sejam os ditos **valores sociais expressivos, necessários** à orientação dos estudantes, mencionados por VEJA, uma vez que, a **exemplo de nações “desenvolvidas”**, como as Européias e a Americana, “**felizmente**, de definidores de algumas questões nacionais, os **estudantes brasileiros já começam a representar o papel de coadjuvantes**” nesse processo (VEJA, 30/05/1979, p. 76.). Para a revista, a supressão do poder político dos estudantes e a consequente transformação desses em meros instrumentos (**mão-de-obra**) necessários à manutenção daquela visão de mundo, decorrentes da centralidade dos aspectos econômicos, é uma condição **necessária** àquelas nações que desejem continuar no caminho do progresso (**demand**a). Por isso, “uma entidade estudantil de calibre nacional, que receba novamente o nome de UNE ou qualquer outro, **terá menos influência**, menos significado, **no Brasil de agora e dos próximos anos – a menos que sobrevenha um retrocesso**” (VEJA, 30/05/1979, p. 76).



Empregando praticamente os mesmos argumentos e recursos textuais, o discurso acerca do papel político do movimento estudantil “no Brasil de agora e dos próximos anos”, presente na reportagem anterior, é reproduzido e reafirmado em outra. Com um título que sugere uma **resposta**, um complemento, à incerteza presente naquele outro, em “A UNE volta para ficar”, de 10 de outubro de 1979, a revista **anuncia** a “**ressurreição**” dessa organização, “temperada pela vitória” da Chapa Mutirão, “cujos **motores ideológicos** são a **ultra-esquerda católica**, o **Partido Comunista do Brasil (PCB)** e o **Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR8)** (VEJA, 10/08/1979, p. 20).

Diferentemente daquilo que ocorreu em um passado recente (ver as primeiras reportagens analisadas), conforme a revista, com algumas exceções, a eleição do novo presidente da UNE, Rui César Costa Silva, “não foi tratada como caso de polícia, nem levou a mão do governo no coldre” (VEJA, 10/08/1979, p. 20). Longe disso, apesar das **metáforas** (ressurreição, temperada pela vitória, motores ideológicos) e dos **termos e expressões** utilizadas (ultra-esquerda, MR8, PCB) no parágrafo anterior denotarem um provável fortalecimento do movimento estudantil, o resultado do pleito foi tratado com **ironia** (e **negado**) por VEJA e pelo governo. “Deixa os garotos brincarem”, **ressoa** ela, a partir da **voz** do então Ministro chefe da Casa Civil, **Golbery do Couto e Silva**. (VEJA 10/10/1979, p. 20).

A exceção ficou por conta do Ministro da Educação, **Eduardo Portela** “de quem os estudantes pouco gostam e em quem não confiam” (VEJA 10/10/1979, p. 20). “Filósofo, professor universitário, 47 anos, **liberal e leniente com as esquerdas**”, o Ministro, “traindo seu esforço para exibir despreocupação”, decidiu, com o objetivo de “promover a debandada dos universitários durante as eleições”, “**revisar**” e “**corrigir**” a Lei 6.680, prevendo punições àqueles diretórios que aderissem à UNE (VEJA 10/10/1979, p. 22). Além disso, ele também criticou as **metas** que o Ministro Antônio Delfin Neto estabeleceu no projeto do III PND para a Educação (VEJA 10/10/1979), como será visto em outro momento deste texto.

Para VEJA, essas e outras ações de Portela, não estavam restritas somente à esquerda, mas a qualquer radicalismo que **ameaçasse** a **reforma liberalizante** prevista para o início da década de 1980. Assim, em consonância com a voz de Eduardo Portela (e não poderia ser diferente), mesmo subestimando as práticas do movimento estudantil, a

revista, demonstrando sua preocupação com os prováveis efeitos de determinadas práticas políticas sobre o “sucesso” do discurso **liberal**, **afirma** que “a existência de **setores radicais no meio estudantil** – à esquerda – **e no meio oficial** – à direita –, indica, sobretudo pelo comportamento de cada um desses grupos, que **ora não compreendem a política de abertura, ora a compreendem, quer para limitá-la, quer para destruí-la**” (VEJA 10/10/1979, p. 21).

No entanto, independentemente de quais forem as tentativas de resistência da UNE contra aquele discurso, para a revista existe uma **certeza**: elas não terão a mesma força mobilizadora de outrora. Partindo de uma extremada ênfase na descrição do sujeito com o intuito de humanizá-lo e, assim, aproximá-lo do leitor (outra característica marcante em seus textos), ela sustenta sua posição ressaltando que, em tese, Rui César Costa Silva, um baiano de 23 anos, fala pausada, gestos lentos e postura radical, que não repete **o sucesso entre “o eleitorado feminino** de que desfrutava **José Dirceu” nem possui “o carisma e a fluência de Vladimir Palmeira”** (VEJA, 10/10/1979, p. 26), tem um

**exército** de 1,3 milhão de universitários, equivalentes à metade da população da Albânia, atual musa inspiradora dos maoístas brasileiros. Mas só em tese. Embora tenham atraído às urnas **um dos maiores contingentes universitários do mundo, a verdade é que as eleições para a UNE foram ignoradas** pela maioria dos estudantes. Nas **faculdades particulares**, que hoje concentram o grosso da população universitária, **a participação** foi especialmente rala: assim, **excluídos** alguns **setores hipersensíveis** do poder, **ninguém imagina que a UNE conseguirá impor palavras de ordem nacionais**. Uma greve decretada pela entidade, por exemplo, não vai paralisar a universidade brasileira [...] É improvável que a curto prazo dali tornem a sair como jovens estudantes **metamorfosados** em **guerrilheiros** a caminho do Araguaia ou **terroristas** urbanos (VEJA, 10/10/1979, p. 23-24).

Se antes os estudantes, representados pela UNE, estavam muito próximos do governo, como aliados (antes de 1964) ou como oposição (pós 1964), no Brasil de 1979, somados os inúmeros esforços para contê-los ao discurso econômico vigente, é “um sonho de uma noite de verão acreditar que eles vão para a universidade para viver apenas um

período de permanente e **radical** mobilização política” (VEJA, 10/10/1979, p. 26). Para esses estudantes, bem como para **os milhões de brasileiros preocupados com a “vida terrena”, pouco importam** as sutis e metafísicas divergências **marxistas, leninistas ou maoístas**, frutos de uma esquerda estilhaçada (VEJA, 10/10/1979).

Assim, **representada** como uma instituição **anacrônica** e **perigosa** que há muito, dada sua orientação política, não se preocupa ou quer destruir as **reais** demandas do país, a UNE é para VEJA um sinônimo de **involução e antiprogresso**, ou seja, uma ameaça ao liberalismo (**presunção valorativa**). Por conseguinte, a menos que sobrevenha um retrocesso, é inimaginável devolver a ela seu antigo papel nas determinações políticas nacionais. O Brasil é outro. Existem valores, interesses e discursos mais importantes, **pressupõe** a revista. Mas para que eles se mantenham, **é preciso** restringir as posturas políticas divergentes, especialmente aquelas “de esquerda”, tipicamente associadas aos estudantes. Sendo o humor um excelente instrumento de **negação**, tudo isso, provavelmente, justifique o porquê daquela ironia.

Em relação aos aspectos institucionais, também em 1979, Roberto Guzzo contratou Élio Gaspari, que trabalhou com Mino Carta, para ser diretor adjunto da revista. Tendo como objetivo tornar VEJA mais atrativa, mais leve, para lucrar tanto com o aumento do número de leitores (assinantes) como com a venda de espaços publicitários, Gaspari, primeiramente, substituiu mais de 90% dos trabalhadores da redação da revista. Logo após, partindo de pesquisas (formais e informais) realizadas com leitores e anunciantes, realizou três grandes modificações na revista (visuais, temáticas e estruturais), sem saber que elas, no final de um processo que se iniciou no início da década 1970, consolidariam o chamado estilo VEJA de jornalismo (MIRA, 2001; RICARDO FILHO, 2005; HERNANDEZ, 2004).

Como mencionado na primeira seção, inicialmente, VEJA não foi bem recebida pelo público. Dentre os principais motivos para tal rejeição, estava a ausência ou a despreocupação com os aspectos visuais. De fato, em sua concepção e nos primeiros anos de existência, VEJA era uma revista essencialmente textual. No entanto, reconhecendo os argumentos de seus principais leitores (estudantes e empresários) e preocupada com as recorrentes perdas, em meados da década de 1970, a revista começa a investir no aprimoramento gráfico das reportagens. Hernandez (2004) comenta que essa decisão assenta-se na compreensão

do leitor contemporâneo, um leitor cada vez mais afeito às imagens, ao visual, à aparência. No entanto, a revista não perde sua essência, ela simplesmente intensifica o uso de recursos visuais para reforçar as manifestações presentes na linguagem textual (MIRA, 2001). Para isso, partiu-se da seguinte decisão: toda matéria deve conter alguma imagem (HERNANDEZ, 2004). Sendo assim, sob o comando de Gaspari, a revista, inicialmente, ampliou o uso de fotografias, infográficos, ilustrações, tabelas, quadros e mapas com o intuito de “embelezar”, sintetizar e reafirmar o texto. Pouco tempo depois, além da frequência, a revista aprimora, devido à modernização de sua gráfica, a qualidade de suas imagens, incluindo, em 1986, as primeiras fotografias coloridas. Avançando nesse aspecto, antes de deixar o cargo de diretor adjunto para tornar-se correspondente da publicação nos Estados Unidos, Gaspari fez com que, a partir de 1988, todas as páginas da revista fossem impressas em quatro cores (MIRA, 2001).

Em relação às questões temáticas, as mudanças nesse período apontam à ampliação do número de reportagens publicadas com assuntos distintos daqueles tradicionalmente enfatizados pelas editoriais centrais da revista (economia e política). Atento às modificações sociais e econômicas da época, especialmente, àquelas relacionadas à transformação da informação em produto (ORTIZ, 1996; THOMPSON, 2008), em uma entrevista concedida a Hernandez (2001), Julio César Barros, secretário de redação de VEJA, esclarece o porquê dessa modificação:

Até metade dos anos 80, a política era o assunto predominante. A economia estava sempre aos sobressaltos, inflação alta, calote, quebra do Banco do Brasil em NY. Você tinha um tumulto na vida das pessoas muito grande. Dos anos 80 para cá, a sociedade se sofisticou um pouco, liberou a política. Há mais gente incorporada à sociedade de consumo que passou a ler. Deu-se mais enfoque a assuntos que interessam ao leitor. Brasileiro gosta, por exemplo, de carro. Dentro do conjunto de leitores de VEJA, por mais que a revista não seja da área, há um número significativo que quer ver este tipo de matéria (HERNANDES, 2001, p. 14).

Mais claro que isso, somente o tom imperativo de Ancelmo Góis, chefe da sucursal do Rio de Janeiro, ao explicar a quem ou ao que a revista está submetida:

Evidentemente, para se chegar a essa tiragem, naturalmente, você precisa fazer um tipo de concessão mercadológica. Você não pode ser deste tamanho todo só falando de coisas pesadas, de assuntos densos. É preciso realmente abrir um pouco mais o leque, dar espaço para comportamento, televisão, show business, porque isso é uma exigência do mercado. E não adianta contestar: nós vivemos sob o domínio deste.

No entanto, nenhuma das transformações acima foi mais impactante que a reconfiguração estrutural atravessada pela revista durante a gestão de Gaspari. Em decorrência dos grandes cortes de pessoal realizados por este último, VEJA renovou e reformulou toda sua redação. Dentre as principais modificações, destaco: 1) a extinção do cargo de redator e a determinação de que todos seriam responsáveis por procurar e escrever as matérias; 2) as reportagens, geralmente produto de diversas mãos, tornaram-se muito mais trabalhadas e controladas; e 3) a limitação da autonomia do repórter que, além do controle realizado pela pauta, na maioria das vezes, após a apuração dos dados, não decidia o que seria ou não incluído no fechamento da matéria (CALDAS, 2007).

Como consequência da desses fatores, a forma como as reportagens passaram a ser produzidas também foi drasticamente modificada. Hernandez (2004) afirma que quanto mais importante fosse um assunto, mais ele circulava entre os editores, mais ele envolvia diferentes áreas, sucursais, agências de notícias e de imagens. Desse modo, era comum um texto importante movimentar-se verticalmente ao longo da estrutura da revista várias vezes. Por exemplo, um editor poderia acrescentar uma informação que ele apurou, outro, em um patamar superior, poderia tirá-la, colocar outras e/ou pedir para o escalão abaixo refazer toda a pesquisa (HERNANDEZ, 2004).

De forma bastante detalhada, essa dinâmica é elucidada por Conti, ex-diretor de revista. Segundo ele,

O ciclo poderia começar com um repórter querendo fazer uma matéria. Ele tinha de convencer o seu editor de que a ideia, a pauta, era boa. Se conseguisse, o editor a encaminhava ao editor executivo, que a conduzia ao seu chefe, e assim sucessivamente. No caminho, a pauta ia sendo burilada e completada. Na apuração, eram feitas quantas fotografias e entrevistas fossem

necessárias, onde fosse preciso, inclusive na Europa e Estados Unidos, pelos correspondentes. Depois de percorrer pilhas de fotos, para escolher as melhores, e de fazer tabelas, mapas ou gráficos com a editoria de Arte, o repórter diagramava a matéria, que era repaginada pelo editor e depois pelo editor executivo. O encarregado escrevia o texto, seu editor pedia complementos e determinava que fosse reescrito. A cada degrau na hierarquia a reportagem era reescrita novamente. Autorizada a publicação, era hora da checagem.

Os checadores conferiam datas, grafias de nomes e comparavam o texto final com os relatórios originais, buscando incongruências e erros. Esse ir-e-vir levava dias, às vezes semanas e, no gargalo final, era extenuante e neurótico. À meia-noite, acontecia de se reescrever uma matéria de oito páginas com um novo enfoque e mais entrevistados. [...] [Outras vezes] para avivar a matéria, no calor do fechamento, [Gaspari] inventava um raciocínio e mandava um repórter achar alguém famoso que quisesse assumir a autoria - a frase 'O povo gosta de luxo, quem gosta de miséria é intelectual', atribuída a Joãozinho Trinta, nasceu assim.

[Por consequência] O repórter que teve a ideia original saía da redação às nove horas da manhã, com o sol alto, e chegava à casa massacrado. Do seu texto original, não sobraram nem as vírgulas. Tivera de refazer uma legenda cinco vezes. Como de praxe em VEJA, a reportagem não era assinada. Nem a família, nem os amigos saberiam que algumas semanas da vida do repórter estavam impressas naquela matéria que se lia em 10 minutos (CONTI, 1999, p. 63; p. 109)

De acordo com Hernandez (2004), esse processo que se refere à década de 1980, pouco se alterou. A maioria das reportagens, fruto do trabalho coletivo, continuam sem assinatura, o papel do repórter ainda é secundário (aliás, atualmente, existem mais editores que repórteres na revista<sup>35</sup>), as pautas continuam sendo definidas a partir de critérios como

---

<sup>35</sup> Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/expediente/>>. Acesso em: 09 de maio de 2012.

consistência, novidade e apelo ao grande público e os textos, por sua vez, tornam-se cada vez mais padronizados, uniformizados e coerentes com a visão de mundo da revista. Silva (1991) descreve muito bem as implicações desse modelo de fazer jornalismo. Segundo o autor, nesse tipo de publicação que apresenta um resumo das principais notícias da semana em todas as áreas de forma organizadas, em seções e subseções, pratica o jornalismo interpretativo que tenta tirar de cada fato suas ligações com os demais e mostra-lhe os antecedentes e eventuais desdobramentos, procura atingir o leitor padrão, com um estilo de redação impessoal e elegante, uniforme da primeira à última página, como se toda a revista tivesse sido escrita por uma só pessoa.

Por conta dessa fragmentação, padronização e despersonalização da reportagem, importada do modelo *Time* e brasileira por VEJA, o jornalista Hélio Fernandez afirma que a revista alterou o conceito de jornalismo, na medida em que chegando à redação, o fato, imediatamente “sofre um processo de adulteração, deturpação e de deformação, terminando nessa coisa que é o texto final, muito bonitinho, arranjadinho, bem vestidinho, mas inteiramente sem charme e sem atração” (FERNANDEZ, 1979, p. 1). Demitido pelo próprio Élio Gaspari em 1979, o ex-editor do caderno de finanças da revista, Luis Nassif, além de concordar com Fernandez, denuncia outra prática da revista. Para ele, VEJA inverte a lógica do jornalismo, pois, muitas vezes, as matérias, ou pelo menos o conteúdo do que pode ou não ser dito, estão prontas, sem que tenha sido realizado qualquer levantamento dos dados ou dos fatos. Ao repórter cabe apenas preenchê-las com declarações de especialistas ou articuladores coerentes com a linha editorial da revista. Como possível perceber no trecho que segue.

O modelo de notícia, importado do "Time", consistia em um planejamento de pauta privilegiando o enfoque glamurizado. Na segunda-feira, antes mesmo de apurada, a matéria estava praticamente definida e embrulhada de acordo com o que o leitor pudesse considerar mais atraente. Os repórteres saíam com pautas indicando as declarações que deveriam extrair dos entrevistados. Prejudicou-se bastante o conceito de relevância, em nome da busca da atração. Já nessa época havia o abuso das frases tiradas do contexto para poder se encaixar no raciocínio previamente definido. Pecava-se pela

superficialidade, mas essa simplificação da opinião tinha efeito fulminante sobre o público. Lendo a revista, qualquer leitor estava apto a exercitar sua opinião nas discussões com amigos e colegas, de temas relevantes a irrelevantes (NASSIF, 2003, p. 6-7).

Pelo visto, como o próprio Nassif (2003) indicou, a deturpação do conceito de jornalismo realizada por VEJA não significa absolutamente nada diante da possibilidade de aumentar seus ganhos financeiros (afinal, vender revista é o negócio de VEJA). Sobre esse aspecto, associada à campanha de assinaturas despendida pela Editora Abril a fim de capitalizar um número maior de clientes (Era do Marketing), as modificações propostas por Gaspari foram excepcionalmente bem sucedidas. Durante os nove anos em que permaneceu no cargo, a revista aumentou em aproximadamente 200% o número de exemplares vendidos por semana, passando de quase 300.000, em 1979, para 800.000, em 1988 (VEJA, 09/2008 – Edição Especial). Essa evolução nas vendas assegurou à revista a liderança (até hoje) incontestável no segmento de revistas semanais no Brasil, com uma circulação maior que a soma de seus principais concorrentes da época: Isto É (160.000 exemplares), Visão (130.000 exemplares), Manchete (130.000 exemplares), Senhor (53.000 exemplares) e Afinal (39.000 exemplares). Mais que isso, com essa circulação, ela se tornou a 5ª (quinta) maior revista do mundo – atrás das americanas *Time*, *Newsweek*, *U.S. news* e da alemã *Der Spiegel* – e a 3ª (terceira) em número de páginas de publicidade – perdendo somente para a *Time* e para a italiana *Panorama* (MIRA, 2001). Do seu faturamento de aproximadamente US\$ 60 milhões anuais<sup>36</sup>, 55% vinham da circulação e 45% da publicidade (3.600 páginas de publicidade eram vendidas por ano). Por tudo isso, a partir desse momento, VEJA consolida-se como a publicação de maior faturamento da Editora Abril, responsável por cerca de 1/3 da receita total daquele grupo (MIRA, 2001).

Se por um lado, VEJA parece ter encontrado sua “fórmula do sucesso”, por outro, nesse mesmo período, o Brasil (o Estado, a Universidade, os intelectuais, os estudantes, dentre outros atores presentes no campo) começava a discutir as implicações decorrentes da tentativa de consolidar o discurso de modernização e democratização do Ensino Superior, promulgado pela reforma Universitária de 1968,

---

<sup>36</sup> Números referentes a 1988 (MIRA, 2001).



especialmente, pela Lei 5.540. Para tanto, inicialmente, é preciso contabilizar e analisar como as determinações ou os pontos que compõem o referido texto foram implementados ao longo da década de 1970. Dentre eles, destaco: 1) a disseminação de uma visão tecnicista e burocrática; 2) o conceito de autonomia universitária; e 3) a adoção do princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Sobre o primeiro aspecto, ao ensejar uma Universidade mais moderna, isto é, mais eficiente e produtiva em todos os aspectos, o Estado, após reduzir grande parte dos problemas dessa instituição à inexistência de princípios *racionais* de administração, passou a investir em aparatos de controle (*burocracia*) para garantir que tudo fosse executado com um mínimo de recursos e objetivando o máximo de resultados. Desse modo, como pode ser observado em alguns textos analisados anteriormente, durante a reforma foram criados diversos órgãos e mecanismos legais, responsáveis por garantir o “correto funcionamento institucional” (segundo os interesses do governo, é claro).

Para efetivar esse processo foi instaurada uma *cúpula administrativa*, formada por funcionários de ministérios da área Econômica e do Planejamento, responsável por gerir as escolas com uma perspectiva empresarial (MENEGHEL, 2001). Desse modo, decisões relativas ao funcionamento interno dessas instituições, como a seleção de candidatos, contratação e nomeação de pessoal, passaram a uma instância superior. Como resultado, o Estado, continua a autora, ao tentar controlar tudo e todos, criou uma teia de mecanismos de controle dentro e fora da Universidade, tornando sua estrutura ainda mais rígida e conservadora que antes da pretensa modernização.

Segundo Ianni (1996b, p. 315), essa ênfase no controle burocrático das entidades de ensino justifica-se tanto pela necessidade de reforçar o papel do Estado como aquele que administra, regula e vigia; como por sua intenção de fazer da escola a responsável por fornecer o treinamento e a disciplina inicial, que continuariam na empresa ou em qualquer outro local de trabalho, tal como enfatizou Deleuze (2007) ao referir-se as sociedades de controle. Segundo ele, assim como a empresa substituiu a fábrica, a formação permanente tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Esse é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa. Assim, enquanto nas sociedades disciplinares (FOUCAULT, 2004b) “não se

parava de recomeçar, nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço” e a escola são estados “metaestáveis e contínuos de uma mesma modulação” (DELEUZE, 2007, p. 221-222).

Por conta do excessivo controle, outro elemento igualmente importante à reforma universitária, a *autonomia*, foi prejudicado. Além de centralizar o poder nas mãos dos dirigentes acadêmicos (reitor, diretor e seus vices), diretamente indicados pelo Presidente da República, isto é, sem consulta prévia à comunidade acadêmica, a Universidade deixou de ser a responsável por controlar seus próprios recursos (administrativos, didático, financeiro e científico) e sua própria disciplina, como ilustra Boaventura:

ao invés de supervisionar a atuação das Universidades, [o Estado] tem assumido o processo decisório de sua gestão administrativa, principalmente nas atividades-meio (...) não lhes tem permitido adquirir maturidade institucional que possibilite condições de assumirem a busca e formulação de seus próprios modelos de estrutura e operação (BOAVENTURA, 1988, p. 251)

O principal aspecto negativo da centralização e do caráter técnico da administração universitária parece ter sido a formação de uma prática na qual tornava desnecessária a análise de cada Universidade isoladamente, considerando suas especificidades, seu contexto e sua história. Ao contrário, apesar do discurso pró regionalização do saber disseminado pelo próprio governo federal, o que se viu, de acordo com Meneghel (2001), foi a imposição de um modelo único, americanizado, sem muita margem para diferenciação entre as instituições.

No entanto, as medidas mais visíveis e impactantes da reforma concentraram-se na instauração do princípio da *indissociabilidade entre ensino e pesquisa*, princípio este considerado central à modernização da Universidade brasileira (CUNHA, 1988). Para tanto, algumas medidas foram estabelecidas, tais como: o estabelecimento da carreira do magistério vinculada à titulação acadêmica, a preferência ao regime de dedicação exclusiva e a organização da pós-graduação em centros de competência reconhecida. Porém, como o país não detinha recursos humanos e financeiros suficientes para promover o crescimento segundo esse formato, as medidas de expansão e modernização tomadas seguiram um rumo diferente do previsto.

Por exemplo, para estimular a expansão de vagas, o Governo propôs, inicialmente, o critério da “racionalidade de recursos”,

instalando Licenciaturas Curtas, Ciclo Básico e matrículas por disciplina, possibilitando um rápido crescimento do número de matrículas. Logo após, ele criou cursos em áreas consideradas estratégicas, implantou instituições em regiões pobres, sem interesse de participação do setor privado (Norte, Nordeste e Centro-Oeste), e investiu no desenvolvimento ou no reforço dos chamados centros de excelência em pesquisa (SAMPAIO, 2000). Tudo isso, conforme dados dos MEC/INEP/SEEC (MARTINS & VELLOSO, 2002), acarretou em um crescimento de *aproximadamente 220% no número de matrículas no Ensino Superior em instituições públicas* entre os anos de 1968 e 1980.

Apesar do surpreendente crescimento, para o Estado esses números ainda são pequenos. Esta, talvez, seja uma das suposições que justificariam a sinalização positiva e a consequente liberação de verbas à iniciativa privada para a abertura de escolas superiores. Aliás, o próprio governo começou a permitir, através do Conselho Federal de Educação, a criação de escolas e instituições isoladas (com menos de 5.000 alunos matriculados), contrariando a regra estabelecida pela reforma de que o ensino deveria ser realizado apenas excepcionalmente nessas instituições (MENEGHEL, 2001). Assim, vendo a educação superior como um negócio promissor ou como uma oportunidade de investimento, empresários e dirigentes dos estabelecimentos particulares passaram a orientar suas ações no sentido de ampliar sua participação no total de vagas oferecidas na educação superior.

Como resultado, naquele mesmo período, as instituições privadas deram um salto de cerca 610% no número de matrículas efetuadas. Isto é, se em 1968, o setor privado era responsável por 124.496, em torno de 44%, das 278.295 matrículas no Ensino Superior, somente doze anos depois, em 1980, de um total de 1.377.286 matrículas realizadas em cursos de graduação, 885.054, aproximadamente 64%, foram efetuadas por aquelas instituições. A evolução absoluta do número de matrículas no Ensino Superior ao longo do período em questão, bem como a participação relativa das instituições privadas nesse processo, podem ser visualizadas no Quadro 6.

<b>Ano</b>	<b>Total de Matrículas</b>	<b>Instituições Públicas</b>	<b>Instituições Privadas</b>	<b>% Instituições Privadas</b>
1968	278.295	153.799	124.496	44,74%
1969	342.886	185.060	157.826	46,03%
1970	425.478	210.613	214.865	50,50%
1971	561.397	252.263	309.134	55,07%
1972	688.382	278.441	409.971	59,56%
1973	772.800	300.079	472.721	61,17%
1974	937.593	341.028	596.565	63,63%
1975	1.072.548	410.225	662.323	61,75%
1976	1.096.727	404.563	692.164	63,11%
1977	1.159.046	409.479	749.567	64,67%
1978	1.225.557	452.353	773.204	63,09%
1979	1.311.799	462.303	849.496	64,76%
1980	1.377.286	492.232	885.054	64,26%

Quadro 6 - Evolução das matrículas no Ensino Superior por dependência administrativa (1968-1980)

Fonte: MEC/INEP

O que os números não revelam, no entanto, é a forma como essa proliferação de instituições privadas ocorreu. Regidas por princípios empresariais, grande parte dessas instituições passaram a tratar a educação como um produto, investindo o mínimo necessário à sua “fabricação”, com vista a aumentar sua possibilidade de ganhos. Com isso, primeiramente, a precariedade do crescimento alavancado por esse setor, transformou o problema da falta de vagas em outros, tais como: instituições sem condições estruturais mínimas (bibliotecas, laboratórios, salas de aula), docentes despreparados e, consequentemente, sem qualidade (CUNHA, 1988).

Também em decorrência dessa forma de compreender a educação, a referida expansão, contrariando, novamente, o texto da reforma, não se deu nas áreas consideradas prioritárias pelo governo, como as tecnológicas, mas sim naquelas que, teoricamente, exigiam os menores gastos com infraestrutura, como as Ciências Sociais, Humanas, Letras e Artes. Como ressalta Cunha (1998), o desenvolvimento do setor privado foi conduzido por aqueles cursos propiciadores da mais elevada

taxa de lucro, pouco ou nada tendo a ver com o atendimento da demanda dos setores mais dinâmicos da Economia. Menos ainda com a preparação “de agentes da propalada consciência crítica” (CUNHA, 1988, p. 322).

Consequentemente, o propagado controle quanto à distribuição geográfica das instituições, a fim de corrigir distorções regionais, também não se concretizou. De acordo com Meneghel (2001), em 1970, as regiões Sul e Sudeste detinha 83,8% do total de matrículas realizadas no Ensino Superior. Em 1980, esse quadro permanecia praticamente inalterado, isto é, aquelas regiões continuavam concentrando grande parte dos estudantes matriculados (84,8%), enquanto as outras, Norte, Nordeste e Centro-Oeste, possuíam 1,3%, 10,4% e 3,2%, respectivamente.

Do mesmo modo, como era previsto, por ser considerada como um investimento incerto e com pouca margem de lucro, a *pesquisa* no setor privado ficou restrita a poucas escolas e Universidades de caráter confessional que receberam um forte aporte de recursos públicos para esse fim (MENEGHEL, 2001). Caberia assim às instituições públicas desenvolver este elemento igualmente importante na sustentação daquele princípio. Mas não foi isso que ocorreu. Apesar do discurso da reforma, partindo do argumento da escassez de recursos, o desenvolvimento dessa área se deu a partir de algumas instituições privilegiadas, classificadas como *centros de excelência*, que abarcaram os recursos para este fim – normalmente através de agências de fomento (VELLOSO. 1987). Conforme Fávero (1977), essa orientação, por si, já reflete claramente o papel secundário, suplementar da pesquisa na Universidade brasileira, frente ao ensino.

Mas, mesmo nesses centros, a obtenção de recursos, como já indicado, implicava em um altíssimo “preço” à Universidade: a perda de autonomia. Ainda de acordo com Velloso (1987), ao invés de dotar as instituições federais com os recursos necessários ao seu funcionamento, o Governo distribuía quantias suplementares através de convênios para projetos específicos, alocando verbas de forma seletiva para algumas áreas ou cursos em detrimento de outros de uma mesma instituição, ocasionando uma distribuição desigual dentro da própria Universidade. Com isso, as instituições, desprovidas de recursos, eram “constrangidas a trocar sua autonomia por convênios que não lhe interessavam, como forma de obter mais verbas, fortalecendo o Estado como orientador dos

rumos das instituições” e de suas respectivas pesquisas (VELLOSO, 1987, p. 118).

Assim, pela forma como se estimulou a expansão de vagas na graduação e a atividade de investigação, o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa foi igualmente frustrado ao longo da década de 1970. Em seu lugar, como existiam políticas e/ou orientações distintas para cada tipo de instituição (ora oriundas do Estado, ora do mercado), propagou-se no Brasil um sistema educacional sem qualquer organicidade (IANNI, 1996b), composto por três tipos básicos de Instituições de Ensino Superior: 1) a privada que expande vagas na graduação, recebendo subsídios do MEC para tanto; 2) a pública que privilegia a pesquisa com apoio das agências de fomento; e 3) a pública que, com infraestrutura e recursos insuficientes para pesquisa, não desenvolve a pós-graduação e, portanto, não se beneficia de recursos suplementares, mantendo-se numa posição intermediária entre as duas anteriores (MENEGHEL, 2001).

Para Sampaio (2000), porém, o principal contraste da expansão não deriva do fato da instituição ser pública ou privada, mas por ser de elite ou de massa. Ao considerar que houve uma complementaridade entre a atuação do setor público e privado, tendo o primeiro a responsabilidade de modernizar, através da pesquisa, algumas instituições e o segundo de expandir, de massificar o sistema, o autor sustenta que o ensino superior manteve-se elitizado, à medida que poucas instituições tiveram condições de oferecer cursos com um mínimo de qualidade (professores preparados, bibliotecas atualizadas, laboratórios equipados, instalações adequadas). Desse modo, embora a educação tenha sido anunciada, ao longo de todo o regime militar, como prioridade (em um primeiro momento para o desenvolvimento do país, depois para a ascensão e, finalmente, para a equidade social), na prática ela permaneceu um sistema de elite, que ratificava e conservava a estrutura de desigualdade social (GERMANO, 1993).

Por estas razões, apesar de ser possível, do ponto de vista quantitativo, realizar uma avaliação positiva da implementação da Lei 5.540, uma vez que, entre 1968 e 1980, o número de matrículas realizadas em instituições de ensino superior (públicas e privadas) aumentou cerca de 395% (ver Quadro 6). O mesmo, porém, não pode ser dito sobre os aspectos qualitativos desse processo, ou melhor, da política de expansão e privatização do ensino superior (VELLOSO, 1987). Como já indicava o II PSEC, na prática, a reforma não modernizou o sistema de ensino superior conforme desejado, pois, como

a implementação do modelo de universidade proposto em 1968 implicava em outras iniciativas (tempo integral, indissociabilidade entre ensino, pesquisa, pós-graduação), acabou limitada a poucas instituições, a maioria delas públicas e já ocupadas de sua assimilação (MENEGHEL, 2001). O resto, isto é, a maioria dos cursos e instituições, seja por limitações financeiras, estruturais, humanas ou administrativas, como é o caso de várias instituições públicas, e/ou por serem regidas por outros princípios, exemplo típico das privadas, sequer tentou implementá-las, limitando suas ações ao atendimento mínimo das determinações necessárias ao seu funcionamento.

O mais curioso de tudo isto é que, a despeito de todo monitoramento e intervenção (legal e por vezes física) do Estado sobre as atividades nas Universidades, que passaram aproximadamente quinze anos sem autonomia didática, financeira, administrativa, elas *foram inteiramente responsabilizadas pelo fracasso* da implantação da reforma e pelas deficiências (no ensino e na pesquisa) que o próprio governo havia imposto, sendo criticadas: 1) por sua ineficiência frente ao mercado e ao Estado; 2) por privilegiarem a elite que concluía o 2º grau; e 3) por esbanjarem e sugarem recursos dos níveis anteriores (MENEGHEL, 2001). Diante desse quadro, parece claro que o Ensino Superior, em pouco mais de dez anos da promulgação da referida Lei, havia se tornado um peso, um custo para um Estado cada vez mais carente de recursos financeiros, dado o fim do “milagre econômico”. Tal situação, associada à perda da centralidade nas políticas nacionais, instaurou na Universidade uma crise (de qualidade, de legitimidade e de recursos) que perdurou por toda a década de 1980.

Essa crise foi igualmente anunciada por VEJA através da **voz** do próprio Ministro da Educação, **Eduardo Portela**, na reportagem “O vestibular da crise”, de 15 de outubro de 1980. Comparando a Universidade à famosa **criatura** do romance de Mary Shelley, a revista, inicialmente, contextualiza e reforça o anúncio contido no subtítulo da matéria. Segundo ela, “estatisticamente, a Universidade brasileira é um portento. Tinha menos de 500.000 alunos em 1970. Em 1980 tem 1,5 milhão. **Risonha e franca**, abre as portas duas vezes por ano com vestibulares – classificatórios, jamais eliminatórios”. Essa Universidade, “é a menina dos olhos do Ministro **Jarbas Passarinho**, um ministro da Educação de dez anos atrás, que a cevou com a instituição do crédito educativo, o amolecimento dos vestibulares e uma política muito generosa de licenciamento de novos cursos”. Ele estava convencido de

que “**toda essa gordura era viço**”, Eduardo Portella, por outro lado, “**está convencido de que é doença**”. Para esse último, a “**universidade brasileira é um Frankenstein** que está fadado a fechar 1980 com um **déficit de 10 bilhões de cruzeiros** e mergulhado numa **crise geral de descrédito**” (VEJA, 15/10/1980, p. 28).

Essa forma de **personificar** a Universidade (**metáfora** do Frankenstein), bem como o diagnóstico (a **voz**) de Portella, servem como um pano de fundo à revista para tecer sua análise sobre o referido “**monstro**”. Assim, analisando alguns dos pontos discutidos anteriormente (a expansão do ensino, as dificuldades econômicas e a falta de autonomia universitária) e sempre conversando com Eduardo Portella, ela apresenta sua visão sobre o processo de implementação da reforma de 1968.

Sobre o primeiro ponto, conforme a revista, a universidade brasileira, nos últimos anos, cresceu mais que o desejável pelo governo. Cresceu tanto, como visto, que o próprio MEC já não consegue detê-la. Por conta disso, o Brasil tornou-se abarrotado de “**fábricas de diplomas absolutamente inescrupulosas**” (VEJA, 15/10/1980 p. 28). A referência ao processo fabril é utilizada por VEJA para caracterizar uma universidade pouco preocupada com a qualidade do ensino e/ou com sua infraestrutura, uma universidade na qual, ao primar pela quantidade, “**todos cabem** no regaço do que a **retórica oficial anunciava**, até algum tempo atrás, **como democratização do ensino superior**” (VEJA, 15/10/1980, p. 29). Associada ao distanciamento do discurso de integração entre educação e mercado promulgado pelo governo e pela revista, essa postura acarreta em “um sem número de **profissionais desempregados** ou subempregados nas mais variadas áreas, enquanto em outras simplesmente não existem profissionais disponíveis no mercado, **afirma Portella**” (VEJA, 15/10/1980, p. 29).

Para VEJA, afora a multiplicação das faculdades isoladas, o ensino superior brasileiro enfrenta outro problema: a dificuldade financeira das universidades. Estas dívidas foram “contraídas na década de 70, quando o governo as estimulava a crescerem rapidamente, e terão de ser resgatadas na década de 80” (VEJA, 15/10/1980, p. 29). O problema, de acordo com a revista, é que a fonte e o controle desses recursos estão nas mãos do Ministro Delfin Neto. “E, com Delfin, o dinheiro que sai para a universidade em geral vem pingado, inspirando o ministro Portella a inúmeras variações táticas para lidar com a política anti-inflacionária do Planejamento” (VEJA, 15/10/1980, p. 29). Para tanto,



Portella encontrou-se com Delfim e marcou um almoço para os próximos dias. Será para chorar miséria. “Parodiando Benedito Valadares”, justifica-se Portella, “não quero ser **Tiradentes** com o pescoço da SEPLAN<sup>37</sup>. Mas o MEC é o **único ministério que pode ver os problemas do MEC, da perspectiva do MEC**. Minha prioridade é social e, se eu não pedir dinheiro para a educação, não há de ser a SEPLAN que tomará a iniciativa de dar” (VEJA, 15/10/1980, p. 29).

Mesmo já indicado na fala e na **metáfora (Tiradentes)** do Ministro, VEJA, encerrando outras possibilidades, **determina** qual o principal entrave da universidade brasileira. Segundo ela, o “problema, de Portella, **na verdade**, consiste em **não ter autonomia** para mandar na educação brasileira. Por isso, ele enfrenta a desordem da universidade” (VEJA, 15/10/1980, p. 29). Essa falta de autonomia não diz respeito somente ao controle da quantidade e da distribuição dos recursos financeiros destinados à educação superior, mas também em relação ao controle das universidades em si. Três argumentos sustentam essa última **afirmação**: 1) a incapacidade do MEC em intervir na política de pessoal do ensino superior (remuneração, contratação, distribuição de vagas), atribuição exclusiva do DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público); 2) a pouca interferência do referido Ministério no programa dos cursos, seja “porque 80% dos cursos das universidades brasileiras estão nas mãos de **particulares**” ou devido à submissão desse ao Conselho Federal de Educação – órgão supostamente subordinado ao primeiro, mas, “na prática”, vinculado à política partidária do governo; e 3) a dificuldade em dirigir as ações dos reitores, indicados por políticos (senadores, deputados) e imediatamente nomeados pelo Presidente – fatos que podem **implicar** na transformação desses em instrumentos de extensão do poder governamental (VEJA, 15/10/1980, p. 29-30).

Sem **autonomia**, a universidade, no início da década de 1980 reflete as escolhas do governo desde 1964. Durante esse período,

---

<sup>37</sup> Secretaria de Planejamento da Presidência da República.

conforme a revista, o Estado teve condições para definir precisamente o modelo de universidade que pretendia para o país. E fez, “deliberadamente, o **Frankenstein** de que hoje se queixa Portella” (VEJA, 15/10/1980, p. 31). Isso porque, “**na verdade, o regime não queria** uma universidade de onde pudessem brotar projetos que criassem contrastes com seus programas governamentais”, queria, isso sim, “fazer uma **linha de montagem** – e isso, é preciso reconhecer, conseguiu” (VEJA, 15/10/1980, p. 31). Agravada com a **escassez** de recursos econômicos, o **modelo fabril instaurado, implica** em uma universidade que “**não atende as necessidades do mercado**, nem consegue criar centros independentes de produção da cultura” (VEJA, 15/10/1980, p. 31). Esse mesmo modelo, também acabou com o ensino gratuito, “substituindo-o por um arranjo no qual, em 80%, das vagas existentes no país, a iniciativa privada cobra ao mesmo tempo do aluno anuidades e do governo empréstimos a fundo perdido – quer dizer gratuito” (VEJA, 15/10/1980, p. 31). A revista, fazendo reverência ao exemplo americano (prática que se tornaria cada vez mais recorrente), sintetiza o que sobrou do discurso de modernização e democratização do ensino superior da reforma de 1968, da seguinte forma:

**Antes, a universidade era de elite.** Servia a poucos, mas **servia um bom ensino. Nos últimos dez anos, foi democratizada.** Em nome desse princípio, **o país tem diplomas para todos**, mas não tem **mais escolas sérias de formação de profissionais.** A **entrada em cena de espeluncas** como a Uni-Rondon e a Euclides Figueiredo **trouxe, por exemplo, a deterioração da USP** – o que é um absurdo tão completo como imaginar que, nos EUA, a democratização da universidade tenha servido para agachar Harvard ou Yale ao nível dos cursos por correspondência (VEJA, 15/10/1980, p. 31).

Reforçado através das **metáforas** e das **recorrentes afirmações** (verdades), nessa reportagem, o principal objetivo de VEJA consistiu em determinar o responsável pelo fracasso da reforma. Para ela, não foram as universidades, como acusou o governo, mas sim o próprio Estado que, ao limitar a autonomia do MEC, acabou transformando o

ensino superior em um Frankenstein, em uma fábrica de diplomas cada vez mais **distante** das reais **demandas** do **país** e, portanto, **ineficiente**. É importante registrar que esse conceito de autonomia, pouco tem a ver com aquele contido no texto da Lei 5.540. No primeiro, a autonomia se refere, exclusivamente, à incapacidade do MEC e/ou de Eduardo Portella em deter o controle da educação no Brasil. Naquele outro, a ideia de autonomia está relacionada à capacidade da universidade de construir seu próprio caminho, de definir seus rumos, de pensar-se crítica e desinteressadamente (FÁVERO, 1977; CUNHA 1988) sem a intervenção estatal direta – incluindo a do MEC.

Pelos interesses ou ideais envolvidos, é evidente que para ambos (a revista e o Estado) essa última ideia de autonomia não é desejável, pois ela poderia **implicar** desde um distanciamento da **relação instrumental entre universidade e desenvolvimento econômico** até a **consolidação de visões de mundo distintas daquelas comumente exaltadas**. Por isso, apesar da dissonância em relação à culpabilidade, ao limitar-se à tentativa de realocar o poder, sem, contudo, descentralizá-lo, distribuí-lo ou entregá-lo às universidades, a pretensa autonomia defendida por VEJA, bem como o **não dito** sobre aquela outra, revelam muito da conivência da revista com o papel do Estado no controle de quaisquer ações, especialmente as estudantis, que possam ameaçar aquilo considerado como o **futuro (econômico)** do Brasil. Exatamente como já indicado na reportagem “A paz e o silêncio no campus”, de 1971, ou naquelas sobre a UNE, publicadas em 1968 e em 1979.

Afora essas questões, como foi possível perceber, as análises de outros pontos do processo de implementação da reforma realizada nesta reportagem não fogem daquelas mencionadas na contextualização do campo. A diferença aqui reside no caráter oportunista e contraditório da revista, ora concordando com o Estado, ora ecoando a voz dos intelectuais do campo, conforme seus interesses, os quais, com o fim da censura e as discussões em torno da ideia de democracia, tornavam-se mais explícitos. Desse modo, em relação ao **aumento do número de vagas** no ensino superior, um dos pilares da reforma, VEJA volta-se contra o Estado, responsabilizando-o pela falta de controle e de critérios à abertura de estabelecimentos isolados (leia-se empresas de ensino), acarretando no crescimento desenfreado de instituições, **sem qualquer preocupação com a qualidade ou infra-estrutura**. O mesmo pode ser dito sobre a tentativa de **regionalizar os saberes** como estratégia de

**integração nacional.** Por outro lado, além da própria noção de **autonomia**, ela aproxima-se do Estado ao ratificar a **incapacidade da Universidade em atender as necessidades econômicas** do país. Ambos também concordam que, com a iminência de uma crise econômica, essa instituição precisa de formas **alternativas de obtenção de recursos**, como aquelas oriundas do setor privado<sup>38</sup> ou de convênios.

E mais, assim como na discussão sobre autonomia, somente a partir de um constante ir e vir entre texto e contexto é possível perceber como a análise e a síntese presentes nessa reportagem foram lentamente construídas, ainda que de maneira conflituosa, descontínua e heterogênea, por outros textos publicados ao longo do período em questão. Isto é, muitas das considerações sobre cada um dos pontos supracitados (aumento do número de vagas, a falta de preocupação com a qualidade, os problemas com a infraestrutura, a regionalização dos saberes, a incapacidade da Universidade em atender as demandas econômicas e a necessidade de formas alternativas de obtenção de recursos) podem ser vislumbradas, direta ou indiretamente, nas seguintes reportagens: Vestibular” (1971), “As grandezas e misérias dos estudantes” (1975), “E depois da Faculdade?” (1976) e “Preste atenção em Campinas” de 1975.

Quando assumiu a presidência da República, em 1979, João Batista Figueiredo, o último representante do regime militar a ocupar o referido cargo, tinha como principal objetivo dar continuidade ao processo de *transição política* (da ditadura à democracia) e *econômica* (abertura econômica e consolidação de um Estado regulador), iniciada no Governo Geisel. Crítico por si, esse processo agravava-se ainda mais, como dito, com o fim do chamado “milagre econômico” e o fracasso do projeto “Brasil, grande potência”, proposto pelos militares. De acordo com alguns economistas, a segunda crise mundial do petróleo e o consequente aperto de crédito internacional, por conta da elevação nas taxas de juros, acabaram por expor e acentuar as diversas deficiências da política econômica brasileira (déficits na balança comercial, dificuldade em pagar a dívida externa, expressivo aumento da inflação) que

---

<sup>38</sup> Como resultado do discurso de **globalização tecnológica** emergente na época, é importante ressaltar, porém, que mesmo os recursos oriundos da iniciativa privada tornar-se-iam mais escassos devido ao crescente investimento das empresas nacionais em inovação ou a internacionalização (disseminação) das unidades de P&D para as filiais aqui instaladas (LASTRES *et al* 1999; COSTA, 2006).

culminaram com uma drástica redução nos índices de desenvolvimento econômico e social (GIAMBIAGI *et al.* 2005; GREMAUD *et al.* 2002).

Tomando como referência esse contexto, em 1980, o governo do General Figueiredo lançou o III Plano Nacional de Desenvolvimento/PND (1980-1985). Reforçando os argumentos de seu antecessor e aparentemente orientado para resolver, em conjunto com a população, os problemas das desigualdades sociais, esse plano primava pela construção de uma sociedade mais desenvolvida, livre, equilibrada e estável no menor prazo possível. Além desse objetivo geral, no texto do III PND também fica claro, tal como almejava o presidente, a diminuição da intervenção do Estado na economia, reduzindo sua ação à orientação, apoio e estímulo ao setor privado (BRASIL, 1980). Livre do papel de produtor, o Estado, em tese, poderia se dedicar mais intensamente às atividades de interesse coletivo (saúde, educação, cultura, segurança, infraestrutura) (HERMANN, 2005).

De fato, quando comparado aos planos anteriores, este foi o que mais se ateu à educação. Considerada direito fundamental, as propostas à educação, mais precisamente, à educação superior versavam sobre a necessidade de ajudar e dimensionar as *Universidades ao mercado de trabalho e desenvolver pesquisas com vistas a atender as reais necessidades do país* (MENEGHEL, 2001). No entanto, como mencionado, esse mesmo plano, reforçado pelo III Programa Setorial de Educação e Cultura (PSEC) e pelo Programa de Avaliação da Reforma Universitária<sup>39</sup> (PARU), de 1983, teceu duras críticas à Universidade, responsabilizando-a pelo insucesso da implementação das medidas da reforma de 1968, bem como pelo agravamento dos problemas nos graus de ensino anteriores. Assim, acusada de ser mais um instrumento da desigual distribuição de renda, de não estender os frutos do seu trabalho para o desenvolvimento regional e nacional e de não ter cumprido a tarefa de promover o desenvolvimento autônomo do país, a Universidade, claramente, deixa de ocupar um lugar prioritário nos planos governamentais (MENEGHEL, 2001).

---

<sup>39</sup> O PARU foi a última tentativa do governo militar orientada para modificar as Instituições de Ensino Superior do país. Conforme Meneghel (2001), elaborado com o intuito de encaminhar propostas concretas para uma nova reforma do ensino universitário, esse programa não desenvolveu nenhuma ação com esse fim. Ao contrário, foi imediatamente interrompido após seu lançamento.

Associada à crescente escassez de recursos, essa alteração no papel ocupado pela educação superior pode ter sido um dos motivos da vertiginosa redução de verbas destinadas às Universidades durante o governo de Figueiredo. Por exemplo, de 1980 a 1985, os recursos destinados a esse nível de ensino reduziram cerca de 70%, isto é, de Cr\$ 7,2 bilhões para Cr\$ 2,1 bilhões, respectivamente (BRASIL, 1986a). Como consequência desse descaso, nesse período, tornou-se cada vez mais frequente a presença e a manifestação de vozes (sindicatos e representantes de classes, como a UNE e a ANDES<sup>40</sup>) que, aproveitando-se do discurso de abertura política, posicionavam-se contra as determinações governamentais.

Tudo isso, conforme VEJA, contribuiu para “deixar a Universidade [ainda mais] **doente**” (VEJA, 25/07/1984, p. 100). Como um **enfermo** que precisa ser **diagnosticado** e **tratado**, a recorrente **metáfora** (doença) é utilizada como elemento organizador da estrutura textual da reportagem “Campus conflagrado”. Ou seja, ao reportar mais uma daquelas manifestações, precisamente a maior greve, em número de instituições envolvidas e em tempo de duração, dos últimos vinte anos no Brasil, VEJA, inicialmente, **faz sua análise do quadro** e, em seguida, **sugere prováveis soluções** à “situação **agonizante**” do Ensino Superior brasileiro.

Ao contrário da matéria anterior, na qual a **necessidade** ou a **escassez de recursos** estava **implícita** no **discurso de autonomia**, nesta, ela está explícita, e é apontada como uma das principais **causas** da crise universitária. Para a revista, o ápice dessa crise foi justamente a greve oriunda do **dissenso** entre o MEC e a comunidade acadêmica acerca do reajuste salarial dos servidores (docentes e funcionários) e da diminuição na quantidade de recursos destinados à Educação Superior Federal. Esforçando-se para demonstrar sua imparcialidade, VEJA **narra** essa situação dando espaço a algumas das principais **vozes** presentes no campo. Certos recortes ilustram como isso foi realizado.

---

<sup>40</sup> Fundada em 1981, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), tornou-se, sete anos depois, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Desde sua fundação, a ANDES busca introduzir no cotidiano docente um pensar articulado da realidade social que, pela sua importância, instituiu espaços destinados à discussão da questão da terra, classe, etnia e gênero, para além de questões ligadas à educação, à ciência e tecnologia, ao sindicalismo e à própria organização dos professores. Disponível em: <<http://antigo.andes.org.br/historia.htm>>. Acesso em.: 20de março de 2012.

Fisionomia tensa, na voz um acento crispado, a **Ministra da Educação**, Esther de Figueriredo Ferraz, ocupou na noite de terça-feira passada uma rede nacional de rádio e televisão para fazer um derradeiro aceno de paz aos 35.000 professores e 60.000 funcionários que, há mais de dois meses mantêm paralisadas 29 universidades federais. O governo, **disse Esther** declarava atendível o reajuste semestral dos vencimentos [...] para a ministra, o governo chegara aos seus limites no território das concessões. Para os grevistas, não ocorrera avanço algum (VEJA, 25/07/1984, p. 100).

‘Da forma como a Ministra anunciou a semestralidade, só podemos entender que se trata de um deboche’, **disse** Maria José Feres Ribeiro, **presidente da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES)** (VEJA, 25/07/1984, p. 101).

‘O patrimônio da Universidade está seriamente ameaçado’, **diz** um dos documentos do **Conselho de Reitores [CRUB]** entregue a Ministra (VEJA, 25/07/1984, p. 102).

‘Nossas universidades não tem como renovar e reparar suas bibliotecas ou conservar seus prédios’, **exemplifica** Gamaliel Herval, reitor da PUC – MG e **Presidente do CRUB** (VEJA, 25/07/1984, p. 102)

‘Estamos colocando dinheiro destinado à pesquisa para comprar lâmpadas e consertar aparelhos sanitários’, **diz** Sandoval Carneiro Júnior, **Diretor da Coordenação dos Programas de Pós-Graduação de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro** (VEJA, 25/07/1984, p. 102)

‘Há uma política deliberada do governo de destruir a universidade pública, e isso começa pela asfixia salarial’, **imagina** Maria José Feres, da **ANDES** (VEJA, 25/07/1984, p. 102)

Pelo espaço concedido às **vozes** mencionadas, VEJA, a princípio, parece apoiar a causa universitária. E continua. Depois de apresentar

dados referentes à defasagem salarial dos docentes, ela ainda os relaciona à remuneração dos docentes no setor privado. Sem realizar qualquer uma das tradicionais referências a essas instituições (qualitativamente inferiores, indústrias do saber, mercantilistas), o que, por omissão e comparação, acaba por exaltá-las – segundo ela, “a grande maioria das escolas e universidades privadas do país [...] paga bem mais aos seus professores. Os salários nessas escolas chegam a 5 milhões de cruzeiros mensais”, enquanto “um professor titular de Universidade Federal ganha Cr\$ 1.079.000” (VEJA, 25/07/1984, p. 102).

No entanto, sua simpatia com os docentes termina ali. Em uma reviravolta discursiva fenomenal, ela simplesmente desconsidera os problemas salariais e **afirma** que o principal sintoma dos males da Universidade está “na **indigência** da produção acadêmica”, fruto do baixo “desempenho dos professores e estudantes em sala de aula e nos laboratórios” (VEJA, 25/07/1984, p. 102). Sustentado com as **voces** de Eduardo Portella, ex-ministro da Educação, e do Reitor da UnB, José Carlos Azevedo, anteriormente criticado pela revista por seu autoritarismo (ver matéria do dia 03/08/1977) e para quem a “universidade é um peso morto”, o **termo**, indigência, é traduzido em outros adjetivos que caracterizam a percepção da revista sobre a pesquisa na Universidade brasileira: “mediocre”, “incompetente” e “**distante do mundo real**”; diferentemente das **universidades americanas** “que produzem 200 vezes mais”, sem recursos públicos (VEJA, 25/07/1984, p. 106).

Em **tom explicativo**, para VEJA, a lógica (**instrumental**) do sucesso é simples: “quem produz ganha credibilidade e o dinheiro aparece” (VEJA, 25/07/1984, p. 103). Nessa relação **meio-fim** não há dúvida do que e para quem a Universidade deve produzir. Mesmo assim, ela continua apresentando soluções (o tratamento) à Universidade. Segundo a revista, “muitas universidades buscaram com sucesso saídas para a crise em convênios com empresas privadas”. Servindo-se de um caso outrora mencionado, ela exemplifica:

boa parte dos recursos colocados à disposição da **Unicamp** tem como origem convênios para **prestação de serviços**. Nos seus laboratórios, nasceram, por exemplo, as fibras óticas brasileiras. ‘**Para o Estado foi um grande negócio**’, lembra Zuwansiger. Quando as fibras estiverem no mercado, suas vendas gerarão **50 milhões de dólares por ano de arrecadação de**



**ICM, e isso equivale aos salários de dez anos de toda a equipe que criou as fibras** (VEJA, 25/07/1984, p. 104).

De fato, a lógica estabelecida pela revista é realmente simples. O **imperativo econômico** pressiona as universidades a **racionalizar** e **privatizar** grande parte de seus conhecimentos, transformando-os em **mercadorias** que, quando vendidas, contribuem, direta ou indiretamente, com o processo de **desenvolvimento econômico** do país (como demonstra o caso acima). Nesse processo, aparentemente todos ganham, menos a sociedade. A Universidade, ao tornar-se produtiva, **eficiente** segundo a **ordem vigente**, consegue captar os recursos necessários à manutenção de suas atividades e adquire, assim, a tão proclamada autonomia (financeira, mas não científica e/ou pedagógica); e o Estado, por sua vez, além de atingir seu objetivo de alinhar a educação (meio) ao desenvolvimento (fim), reduz, consideravelmente, os investimentos realizados nesse campo. Mais, como esse ciclo parte do **pressuposto** de que o Estado possui outras prioridades, a revista, com o argumento da **escassez de recursos**, ainda contribui para retirar daquela instituição a responsabilidade por sustentar a Universidade. Argumento reafirmado a partir da **voz** de Claudio Moura de Castro, “presidente do Instituto de Planejamento Econômico e Social da Secretaria do Planejamento” e detentor de um “**vasto conhecimento sobre o mundo universitário** brasileiro. Para ele, ‘dar verbas para a universidade é como levar um paciente em estado grave para o CTI. [...] O que não é **viável** é manter o paciente indefinidamente no CTI’” (VEJA, 25/07/1984, p. 105).

De qualquer forma, apesar das discussões e reações, foram poucas as definições sobre o futuro da Universidade no último governo militar. Seja pela instabilidade do momento político ou por possuir outras prioridades, como as econômicas, ao abster-se do incentivo à criação de bases objetivas para a discussão de uma nova Reforma no Ensino Superior, o Estado depositou e transferiu, indiretamente, para a Nova República toda a esperança de mudanças e melhorias na política educacional do país (MENEGHEL, 2001). Marcado pela inação, encerra-se assim, um importante capítulo da nossa história recente.

Após vinte e um anos sob a tutela dos militares, no dia 15 de março de 1985 o Brasil colocava novamente no poder um presidente civil. Eleito pelo voto indireto de um colégio eleitoral, composto pelo Congresso Nacional e por Representantes da Assembléia Legislativa,

Tancredo Neves marcou a transição do Brasil à chamada *Nova República*. No entanto, devido a problemas de saúde que acarretaram na morte do referido presidente, ele nunca tomou posse naquele cargo. Em seu lugar, José Sarney, o Vice-Presidente que, durante o Governo de Figueiredo, presidiu a ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e seu sucessor o PDS (Partido Democrático Social), ambos partidos da base militar, assumiu o cargo.

No ano seguinte à sua posse, afora o estabelecimento do Plano Cruzado como medida paliativa de controle da crise econômica, especialmente, da inflação (HERMANN, 2005), José Sarney, sancionou através da Lei 7.486 de 06 de junho de 1986 as diretrizes do I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (PDN-NR). Conforme o texto da própria lei, todos os programas e recursos definidos neste plano dirigem-se para três metas estratégicas: a reforma do Estado, o crescimento econômico e o combate à pobreza.

Dentre outros aspectos, nesse mesmo documento, chama a atenção a explícita mudança discursiva do Estado com relação ao seu papel (secundário) no processo de desenvolvimento, tal como planejado na gestão de Figueiredo. Claramente *entregando à empresa* essa responsabilidade, o novo governo, ao submeter-se aquela instituição, estabelece a diferença entre este e os outros planos. Segundo o texto,

o I PND da Nova República *difere dos planos anteriores também na concepção de desenvolvimento*. Este governo parte da tese de que *cabe ao setor privado o papel de destaque na retomada do crescimento*. O Estado retorna, portanto, às suas funções tradicionais, que são a prestação dos serviços públicos essenciais e as atividades produtivas estratégicas para o desenvolvimento nacional de longo prazo e complementares à iniciativa privada (BRASIL, 1986b, p. 1).

No campo da educação, considerada como área social à mobilização de potenciais de crescimento econômico, o PND-NR estabelece como principal diretriz da política educacional do país, “assegurar acesso de todos a ensino de boa qualidade, notadamente o básico, direito social, com base em soluções que traduzam os anseios da coletividade” (BRASIL, 1986b, p. 1).

O ensino superior foi tratado mais profundamente em um programa específico daquele plano, o Programa de Apoio à Educação

Superior Nova República. Nesse, condicionava-se a redefinição do papel do Estado, a “‘inadiável renovação’ da Educação Superior, com o ‘aperfeiçoamento’ como ‘palavra-chave’” (MENEGHEL, 2001, p. 210). Assim, após um breve levantamento do quadro, o programa em questão, buscando elevar a qualidade do ensino em instituições públicas e privadas e conquistar mais credibilidade junto à população, reforçava que tais instituições deveriam: 1) aproximar-se do produtivo, interligando o Estado, a comunidade científica e os empresários; 2) desenvolver a consciência crítica nacional; 3) reduzir a dependência científica e tecnológica; 4) compatibilizar suas ações com o interesse social, isto é, desenvolver a regionalização dos saberes; 5) apoiar a pós-graduação; 6) integrar a graduação e a pós; 7) valorizar a docência e a ascensão profissional baseada em mérito e desempenho; 8) fortalecer os programas de aperfeiçoamento docente; 9) reforçar os vínculos com o 1º e o 2º; e 10) incluir mecanismos de avaliação das atividades de pesquisa e ensino, bem como no processo de alocação de recursos (MENEGHEL, 2001).

Direta e indiretamente culpando a Universidade por sua própria condição (crise) e responsabilizando-a por seu destino, as considerações presentes no referido programa, ainda que amplas e incipientes, foram imediatamente rejeitadas pela comunidade acadêmica. Especialmente porque, segundo Chauí (1989), o Estado apropriou-se de reivindicações legítimas dos docentes (como a democracia, a qualidade, a autonomia, a modernização e a avaliação) e utilizou-as para justificar os cortes orçamentários e reforçar o caráter economicista e técnico que todas as instituições deveriam voltar a assumir (MENEGHEL, 2001).

Estava aberto o debate. De um lado a proposta do MEC, expressa nos documentos produzidos pelo Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior (GERES) e pela Comissão de Alto Nível, e de outro, os interesses da comunidade acadêmica, manifestados, com algumas variações, através da ANDES, da UNE, do CRUB e da Sociedade Brasileira Pelo Progresso da Ciência (SBPC). Em comum, todas essas vozes pareciam concordar com a necessidade de melhorar a qualidade do ensino superior, de promover mecanismos de avaliação como forma de corrigir os problemas existentes, enfim, havia um consenso quanto à existência de uma crise e à necessidade de reformar a Universidade (ROSAS, 1987).

As divergências residiam na origem dos problemas, nos mecanismos utilizados para mensurá-los e, principalmente, nas medidas adotadas para sua superação (ROSAS, 1987). O MEC (GERES e Comissão de Alto Nível) partia do reconhecimento da heterogeneidade do sistema de Ensino Superior para propor medidas que legitimavam tais diferenças, como a dissociação entre ensino e pesquisa, diferenciação de instituição, democratização e autonomia como forma de diminuir a participação do Estado nos custos e investimentos e constante avaliação como forma de controlar os gastos. A comunidade acadêmica (ANDES, UNE, CRUB, SBPC, dentre outros), por outro lado, propunha, basicamente, manter as determinações estruturais presentes na Lei 5.540/68, dentre elas: a indissociabilidade da relação entre ensino e pesquisa em todas as instituições, distinguindo escolas isoladas e Universidades apenas pelo princípio da universalidade de campo. O avanço em relação aquela lei residia no esforço para se fazer cumprir efetivamente o princípio da autonomia didática, administrativa e financeira nas Universidades (MENEGHEL, 2001).

Para alguns autores (CATANI *et al.* 1999; CUNHA, 1998; BELLONI, 1998, SGUISSARDI, 1997), fruto das divergências relacionadas à forma de avaliação, o embate central daquele período resumia-se à tentativa de aproximar, no caso do MEC, ou de distanciar, como propunha a comunidade acadêmica, a noção de produção e de produtivismo<sup>41</sup> acadêmico. Ainda que extensa, vale a pena reproduzir a posição de Chauí (1989) sobre esse debate.

Segundo ela, o primeiro aspecto que impressiona nesse procedimento é o *desinteresse de quem mede e avalia* pelo que os próprios universitários passam a entender por medida e avaliação. “Em particular, merece atenção, o deslizamento da noção de produção para a de produtividade e a identificação entre esta última e a quantidade de publicações”, deslizamento incompreensível quando se leva em conta a multiplicidade de atividades que os universitários realizam e das quais a “publicação é a menos apta à medida”, uma vez que os acadêmicos

---

<sup>41</sup> Tais noções culminaram com a publicação da famosa lista dos improdutivos da USP, na qual, de acordo com Catani (2009), aproximadamente 1200 docentes foram nominalmente listados pela Folha de São Paulo e acusados de não ter nenhuma publicação científica no biênio 1985-1986. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/pea/v4n2/03.pdf>>. Acesso em: 22 de março de 2012.

estão sujeitos “ou às decisões do mercado editorial ou às dificuldades e lentidão das editoras universitárias”. O segundo aspecto que chama a atenção é a confusão entre *qualidade e quantidade*, acarretando dois problemas graves: “em primeiro lugar, *retira dos autores o direito de julgar o que merece ser publicado*, em nome do quanto cada um deveria publicar; em segundo lugar, prepara a situação grotesca do mercado editorial encontrada em países ditos avançados, nos quais a massa de publicação de inutilidades e cretinices corresponde à imbecilização a que foram lançados os docentes na corrida pelos postos” (1989, p. 53).

Mas é o terceiro aspecto o que mais importa, uma vez que subjaz aos anteriores. De onde vem a curiosa idéia de listar publicações segundo os padrões que acabamos de mencionar? Do fato de que, em universidades onde os pesquisadores competem por verbas e recursos para pesquisa sob a tutela de medalhões e mandarins que sabem competir por elas, *os títulos dos trabalhos devem vir sob o nome desses figurões, pois são eles que obtêm os recursos. O critério da nomenclatura dos catálogos articula-se a sistemas de poder, prestígio, clientela, barganha e favor nas universidades e entre elas e agências financiadoras de pesquisas* (CHAUÍ, 1989, p. 54).

Para a autora, esse deslizamento consiste na tese, ora implícita, ora explícita, de que quem detém o poder detém o saber e quem detém o saber detém o poder, tal como explicita Foucault (2004a). Isto é, “os que são supostos “saber” aparecem como tendo imediata e automaticamente direito a comandar os que são supostos “não saber”, reduzidos estes últimos à condição de meros executantes de tarefas cujo princípio, cujo sentido e cuja finalidade lhes escapa” (CHAUÍ, 1989, p. 54). Ao estabelecer essa relação, fica claro que a Universidade não é mais o “templo do saber”, longe disso, ela é uma entidade “prestadora de serviços”, como mencionou o Ministro da Educação na época, Jorge Bornhausen, no discurso de abertura do Encontro Internacional Sobre Avaliação do Ensino Superior, em 1987 (BORNHOUSEN, 1987); ou “uma espécie de supermercado de bens simbólicos ou culturais”, como disse Chauí (1989). Se for assim, então se tem uma resposta para os critérios de produtividade, outrora mencionados. Pois,

se a *universidade for um super-mercado*, então, nela entram os felizes consumidores, *ignoram todo o trabalho contido numa aula, num seminário, numa dissertação, numa tese, num artigo, num livro*. Recebem os conhecimentos como se estes nascessem dos toques mágicos de varinhas de condão. E, no momento das provas, ou querem regatear os preços, ou querem sair sem pagar ou abandonam o carrinho com as compras impossíveis, xingando os caixeiros. Nesse super-mercado, *a produtividade é flutuante*: há a dos empregados invisíveis que, à noite, receberam as mercadorias, puseram preços e as colocaram nas estantes; há a dos trabalhadores ainda mais invisíveis que fabricaram ou colheram os produtos; há a dos atravessadores e a dos caminhoneiros que os transportaram; há a dos fiscais, dos caixas, dos supervisores, dos que estão encerrados nos escritórios; há a dos proprietários, competindo no mercado; e há a do consumidor, calculada pelo seu salário e pela quantidade e qualidade de bens que possa comprar. É assim a universidade? *Se o for, nossa produtividade será marcada pelo número de produtos que arranjamos nas estantes*, pelo número de objetos que registramos nas caixas registradoras, pelo número de fregueses que saem contentes, pelo número de carrinhos que carregamos até aos carros do estacionamento, recebendo até mesmo gorjeta por fazê-lo [...] *Nossa produtividade seria improdutiva, em si, e produtiva apenas em relação a outra coisa, o capital propriamente dito* (CHAUÍ, 1989, p. 70-71).

A aversão de VEJA a essa forma de compreender Universidade é visível na reportagem “A crise aberta de um ensino falido”. Nela, a revista analisa e **explica** assim as consequências daquele embate:

[Imagine] uma **fábrica** gigantesca, com **150.000 empregados**, quase o dobro do que empregam as maiores montadoras de automóveis do país, está **paralisada há dois meses** sem que essa situação incomode muita gente. Some-se a isso a circunstância de que **o produto final dessa indústria** é considerado **o bem supremo da civilização, o saber**, e ainda o fato de que parte de

toda uma geração dos mais preparados jovens brasileiros depende dela para sua formação, para se constatar que uma pesada apatia esconde algo de muito grave. São 350.000 estudantes de nível superior ausentes das salas por sessenta dias, devido a uma das mais prolongadas greves das universidades federais - **pagas, vale lembrar, com dinheiro dos contribuintes** -, sem que nenhuma autoridade ou liderança grevista consiga acenar com uma solução para o impasse (VEJA, 29/04/1987 p. 70).

A **metáfora** praticamente dispensa argumentação. A Universidade tratada como uma empresa. O saber como produto. Os estudantes como clientes. Os professores como mão-de-obra. A sociedade como os acionistas. O Estado como o diretor-geral. Julgada e analisada a partir de elementos empresariais como **eficiência, capacidade produtiva, número de “clientes” atendidos** (e satisfeitos) ou **número de “produtos” fabricados**, a universidade, continua VEJA, assim como qualquer organização industrial que serve **à esfera econômica, deveria** contribuir mais e melhor com o crescimento econômico do país (**demanda**). “No entanto, desde 1982 ela não passou um ano sequer sem paralisar suas atividades”. Nos últimos tempos, **“todo o potencialmente rico debate** sobre a universidade brasileira **ficou reduzido** a sua vertente mais imediata, prática e **academicamente inútil** [...]: **salários dignos e verbas** suficientes para manter os campi limpos e os equipamentos funcionando” (VEJA, 29/04/1987 p. 70-71).

A **intenção** da revista em deslegitimar (**negar**) as manifestações docentes e a própria Universidade segue. Fornecendo somente os dados (**descontextualizados e sem fonte**) necessários à sua argumentação, ela compara o ensino superior brasileiro com o de outros países (França, Alemanha Ocidental, Estados Unidos e Argentina), a partir de quatro indicadores, dos quais nenhum está relacionado à remuneração docente ou à quantidade de recursos destinados a esse nível de ensino, principais motivos da greve. Sua conclusão (**pretensão de verdade**) é a seguinte:

nas universidades federais [brasileiras] cada grupo de quatro ou cinco alunos tem um professor, constituindo assim a cota mais elevada de **mestre por estudante** do mundo ocidental. Ainda assim, nas reivindicações dos professores consta o

espantoso item de que o MEC deveria contratar pelo menos outros 2.500.

Caso se compusesse um **boletim escolar para as universidades federais** brasileiras em que se avaliassem os itens de **produção acadêmica, qualidade do corpo docente e leveza administrativa**, certamente elas **seriam reprovadas**. O padrão internacional de qualidade **reza** que, em média, cada professor deve produzir pelo menos um trabalho por ano sobre um tema inédito. Nas universidades federais, essa média atinge no máximo um trabalho por grupo de quatro professores – e até um por uma centena de mestres, média dos bolsões de mediocridade mais recônditos (VEJA, 29/04/1987 p. 72).

E então, “o que fazer com a universidade?”, **questiona**, a revista após realizar seu balanço do Ensino Superior (VEJA, 29/04/1987 p. 73). Omitindo o fato de que, naquela época, o Estado destinasse somente 7% de seu orçamento à Educação (MARTINS e VELLOSO, 2002), para ela um dos motivos da falta de qualidade e de recursos da Universidade remonta o processo de formação do Brasil e assenta-se em **questões estruturais** como o **centralismo do governo**. Por exemplo, sempre que os “professores se arremetam ao lado dos funcionários para enfrentar a estrutura, seu caráter de **Leviatã**, distante e paternalista se mostra em toda a plenitude”, sustenta ela, recorrendo à obra de **Hobbes** (1984). Neste momento, as críticas ao excesso de formalização, à centralização e à alta complexidade, erroneamente reduzidas ao termo **burocracia** por VEJA, revelam a insatisfação da mesma com a rigidez estrutural do Estado e das Universidades e a lentidão de ambos para atender certas demandas. Por tudo isso, ou melhor, por conta desse pseudo esgotamento do modelo burocrático, é **preciso** tornar o ensino superior mais ágil, mais autônomo (leia-se financeiramente) e mais flexível, **afirma** a revista lançando uma **demand**a (VEJA, 29/04/1987).

Em busca de maior **leveza administrativa** às instituições federais, VEJA **recomenda** uma prática cada vez mais comum às empresas da época: a descentralização. Influenciada pelo discurso Toyotista, pós-fordista, pós-burocrático vigente, no qual a ideia de **flexibilidade, baixo custo e qualidade** eram as palavras de ordem (PAES DE PAULA, 2002; DELLAGNELO e MACHADO-DA-SILVA, 2000), essa sugestão, ao que parece, desconsidera as especificidades, as características ou o contexto daquelas instituições. Ao contrário, ela



assenta-se na percepção de que, ao incorporar as práticas de um reconhecido e legítimo modelo de “sucesso” (a empresa), a Universidade poderia tornar-se **mais eficiente e resgatar sua credibilidade** perante a sociedade (**pressuposição**). O caráter efêmero e circunstancial dessa medida é latente também na **voz** do MEC, representada por **Jorge Bourhausen**, Ministro da Educação. Para ele, se “**todo mundo** fala em descentralizar, por que essa **máxima** não vale também para a Educação?” (VEJA, 29/04/1987, p. 74).

Dentre as propostas de **descentralização**, a revista e o MEC insistem, com argumentos diferentes, na estadualização das Universidades Federais. De acordo com a revista, “o grande trunfo da estadualização seria quebrar a espinha dorsal do centralismo do MEC – um conglomerado com 12.000 funcionários burocráticos cujas tarefas primordiais atualmente se prendem à distribuição da merenda escolar” (VEJA, 29/04/1987, p. 74). Para o MEC, tal medida eliminaria a crença das Universidades de que os recursos públicos são inexauríveis. Em ambos os casos, o resultado é o mesmo: transferir a outrem a responsabilidade do Estado pela Universidade, reduzindo assim seus gastos e/ou suas atribuições (intervenções) – esse último se tornará cada vez mais evidente a partir dos anos 1990.

Afora a estadualização, VEJA aponta dois outros elementos que poderiam sanear os problemas da Universidade brasileira. O primeiro, tal como propôs o MEC, consiste em estabelecer um sistema de avaliação seguro e eficaz calcado nos resultados, na produtividade e nas competências de cada instituição. Conforme a revista, as mais produtivas e competentes, conforme os critérios estabelecidos, naturalmente angariariam um volume maior de recursos e forçariam as outras a produzirem mais. Não fica claro quem definiria ou quais seriam os princípios orientadores de tais critérios, mas, pelos argumentos e termos utilizados ao longo da reportagem, é possível **pressupor** que tais critérios teriam um forte viés empresarial.

A revista também **apela** ao modelo americano de universidade, notadamente Harvard, para tentar **comover os ex-alunos** a doarem recursos à Universidade, retirando do Estado essa responsabilidade.

**É, no mínimo, triste** que **as elites** que se serviram das faculdades públicas **não as queiram brindar hoje com doações** significativas ou com concessões de bolsas para alunos carentes [...]. Ironicamente, na maior doação de um empresário

a uma universidade, no Brasil, o país só entrou como rodapé geográfico: foi em São Paulo que o **banqueiro Edmond Safra entregou** ao senador americano, Ted Kennedy, **um dos muitos mantenedores de Harvard, um polpudo cheque em dólares** para aquela universidade americana (VEJA, 29/04/1987, p. 75).

Visível nesta e em outras matérias presentes nesta seção existe uma **constatação** recorrente: **não há mais recursos à educação superior**. Paulatinamente delineada ao longo de seus textos, tal **suposição** parece apontar para a forma de compreender esse campo e o seu papel na sociedade. A universidade e seu saber são meios, peças, ferramentas, instrumentos cruciais ao progresso. Tanto é que em grande parte das reportagens analisadas até aqui o termo **educação raramente é dissociado da noção de desenvolvimento**. O primeiro implica no segundo. Por isso, a educação **precisa** ser **eficiente** – sentença que causa estranheza até na escrita. Como meio, a universidade, evidentemente, não é fim, e, logo deixa de ser prioridade no momento em que os verdadeiros fins são ameaçados. Relação facilmente evidenciada nas três reportagens publicadas ao longo da década de 1980, quando o discurso da **escassez** de recursos transforma a Universidade em um “elefante branco” “doente”, em um “Frankenstein”, em uma “fábrica improdutiva”, enfim, em um peso aos olhos daquelas duas **vozes** (a do **Estado** e da **revista**). Em busca de alternativas, pareceu natural, especialmente, à revista considerar o saber e o conhecimento produzido na Universidade como um **produto**, isto é, como “uma **moeda forte**” (VEJA, 29/04/1987, p. 76) que garantiria a sobrevivência daquela instituição sem depender do Estado, tal qual uma montadora que vende seus carros. É claro que isso não foi à toa. Implícitas nessa sugestão estão praticamente todas as maneiras de agir e de pensar, bem como todas as relações que sustentam a empresa como instituição, as quais, ao encerrar quaisquer outras possibilidades, são apresentadas por VEJA como um caminho obrigatório à Universidade.

Voltando ao contexto, apesar da mobilização docente fazer-se forte o bastante para impedir que as propostas do MEC, muitas delas ressoadas nas páginas de VEJA, fossem incorporadas à Constituição Federal de 1988, essa vitória, em nada alterou o contexto ora delineado. A Universidade continuava em crise. Assim, se esta é considerada a década perdida para a economia brasileira (CASTRO, 2005), ela igualmente a é para o campo analisado neste trabalho. Pois, além da suposta falta de recursos financeiros, a falta de consenso que

inicialmente era polarizada entre o MEC e a comunidade acadêmica, extrapolou, devido às crescentes disputas de poder, para o interior de cada um daqueles pólos. Assim, no final da década, afora as divergências entre as propostas da UNE, da ANDES, da SBPC e do CRUB, por exemplo; no interior de cada grupo também não existia uniformidade de opiniões sobre os principais temas da reforma, tais como a autonomia, a democratização, a avaliação, a carreira docente, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a relação entre público e privado. E assim,

na ausência de uma proposta que conseguisse reunir forças de todos os segmentos acadêmicos e instituições e na falta de condições das IES se inserirem em um projeto nação (que evidentemente não existia), a Universidade e, junto com ela, a comunidade acadêmica, ficou perdida, sem conseguir firmar seus objetivos e funções. A bandeira da modernização desapareceu, restando apenas a necessidade de defender aquela instituição (MENEGHEL, 2001, p. 236-237).

É possível auferir pelo menos um aspecto positivo de tal contexto: o controle do crescimento desenfreado desse nível de ensino. Conforme Silva (2008), diferentemente da anterior, a década de 1980 foi marcada por um intenso processo de desaceleração da expansão da educação superior como um todo e praticamente por uma completa estagnação quando se leva em conta apenas o setor privado. Por exemplo, de 1980 a 1989, o número de matrículas em cursos de graduação aumentou pouco mais de 10%, passando de 1.377.286 para 1.518.904, respectivamente. Como no setor privado esse crescimento foi de aproximadamente 5% e nas instituições federais ocorreu, inclusive, uma retração das matrículas, o principal responsável por aquele aumento foram as matrículas realizadas nas instituições estaduais que saltaram de 109.252 para 193.697, representando um acréscimo de cerca de 77%, tal como explicitado no Quadro 7.

Ano	Matrículas por Dependência Administrativa						
	Total de Matrículas	Pública				Privada	% Instituições Privadas
		Federal	Estadual	Municipal	Total		
1980	1.377.286	316.715	109.252	66.265	492.232	885.054	64,26%
1981	1.386.792	313.217	129.659	92.934	535.810	850.982	61,36%
1982	1.407.987	316.940	134.901	96.547	548.388	859.599	61,05%
1983	1.438.992	340.118	147.197	89.374	576.689	862.303	59,92%
1984	1.399.539	326.199	156.013	89.667	571.879	827.660	59,14%
1985	1.367.609	326.522	146.816	83.342	556.680	810.929	59,30%
1986	1.418.196	325.734	153.789	98.109	577.632	840.564	59,27%
1987	1.470.555	329.423	168.039	87.503	584.965	885.590	60,22%
1988	1.503.555	317.831	190.736	76.784	585.351	918.204	61,07%
1989	1.518.904	315.283	193.697	75.434	584.414	934.490	61,52%

Quadro 7 - Evolução das matrículas no Ensino Superior por dependência administrativa (1980 - 1989)

Fonte: MEC/INEP

De qualquer forma, as tentativas para superar a tais impasses (econômico e político) só seriam efetivadas na década seguinte, período de promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para VEJA, esse debate deveria levar em conta o fato de que “o mundo está mudando”. Se o “mundo está mudando”, é **imperativo (demanda)** ao Brasil e a universidade brasileira adequar-se as novas condições econômicas, valorizando o conhecimento como diferencial competitivo e formando trabalhadores flexíveis. E, assim, no primeiro texto assinado do *corpus* em questão, ela anuncia, através da **voz de José Serra**, a “chegada” de uma nova “Era” em nosso país (VEJA 01/08/1990, p. 64).

**Síntese do Período (1975 - 1990)**

<p align="center"><b>Análise institucional (VEJA)</b></p>	<p align="center"><b>Descrição do campo do Ensino Superior (Contexto)</b></p>	<p align="center"><b>Reportagem analisada / Data</b></p>	<p align="center"><b>Objetivo do texto</b></p>	<p align="center"><b>Principais maneiras de agir e pensar (e implicações) evidenciadas</b></p>
<p>Com a demissão de Mino Carta, José Roberto Guzzo e Sérgio Pompeu tornaram-se diretores de redação da revista (pouco tempo depois, o primeiro assumiu o controle sozinho). A partir desse período, caracterizado como a “Era do Marketing” das grandes revistas, VEJA, tomando como medida de sucesso sua capacidade de auferir lucros, preocupa-se cada vez mais em conhecer e,</p>	<p>Em complemento ao II PND, o qual buscava fazer do Brasil uma sociedade moderna e um modelo de economia competitiva, através, dentre outros aspectos, da transferência tecnológica e da qualificação da mão-de-obra, o governo do General Ernesto Geisel lançou o PNIE e o II PSEC, ambos orientados ao estabelecimento das diretrizes essenciais para o constante ajustamento da educação superior à política nacional e, conseqüentemente, para</p>	<p align="center">Grandezas e Misérias do Estudante (08/01/1975)</p>	<p align="center">Realizar um balanço das "mazelas" e dos rumos necessários à modernização do Ensino Superior brasileiro.</p>	<p>Escassez (vagas na universidade, dinheiro)</p> <p>Desenvolvimento (Educação como meio)</p> <p>Racionalização (dos saberes)</p> <p>Centralidade da esfera econômica</p> <p>Especialização do trabalho</p>

<p>principalmente, em adequar sua forma às expectativas e aos anseios dos clientes (leitores e anunciantes), sem, contudo, alterar sua visão de mundo. Para tanto, inicialmente, foi criada uma série de novos departamentos como o de pesquisa de mercado, de marketing e de assinaturas. Também com esse intuito, José Roberto Guzzo contratou Élio Gaspari como diretor adjunto. Além de substituir mais de 90% dos trabalhadores da redação da revista, Gaspari, valendo-se, dentre outras fontes, das informações coletadas por aqueles departamentos, realizou três grandes modificações na revista</p>	<p>garantir o sucesso na implementação das determinações presentes na Lei 5.540. Apesar desses esforços, seja pelo excessivo controle realizado pelo Estado sobre as Universidades e/ou pela escassez dos recursos destinados a essas instituições, cujos impactos prejudicaram, dentre outros aspectos, os princípios da autonomia e da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, respectivamente, já no final da década de 1970, a reforma promulgada por aquela lei dava sinais de que seguiria um caminho diferente do previsto. Isto é, houve uma “complementaridade” entre a atuação do setor público e privado, tendo o primeiro a responsabilidade de “modernizar”, através da pesquisa, algumas instituições</p>	<p>Preste Atenção em Campinas (04/06/1975)</p>	<p>Ressaltar, a partir do caso da Unicamp, como o estreitamento da relação Universidade-empresa pode solucionar a crise do ensino superior.</p>	Escassez (dinheiro)
				Centralidade da esfera econômica
				Racionalização (dos saberes)
				Privatização dos saberes (mercadoria)
				Inovação
				Desenvolvimento (Educação como meio)
				Especialização do trabalho

<p>(visuais, temáticas e estruturais), as quais consolidaram o chamado estilo VEJA de jornalismo. Partindo da noção de que toda matéria deveria conter algum apelo visual, sob o comando de Gaspari, a revista intensificou o uso e melhorou a qualidade das imagens e das cores presentes em seu texto. A segunda modificação diz respeito à ampliação do número de reportagens publicadas com assuntos distintos daqueles tradicionalmente enfatizados pelas editorias</p>	<p>e o segundo de expandir e massificar o sistema. Com efeito, se do ponto de vista quantitativo é possível realizar uma avaliação positiva desse processo, o mesmo não pode ser dito sobre os aspectos qualitativos, haja vista que o modelo de universidade proposto pela lei 5.540 ficou restrito a poucas instituições. O mais curioso de tudo isto é que, a despeito de todo monitoramento e intervenção (legal e, por vezes, física) do Estado sobre as atividades nas Universidades, elas foram inteiramente responsabilizadas pelo fracasso da implantação da reforma. Reforçado pelo III</p>	<p>E Depois da Faculdade? (01/09/1976)</p>	<p>Analisar um dos impactos da massificação do ensino pós reforma de 1968: a dificuldade enfrentada por graduados em conquistar um emprego.</p>	<p>Escassez (trabalho)</p>
				<p>Desenvolvimento (Educação como meio)</p>
				<p>Supremacia da esfera econômica</p>
				<p>Especialização do trabalho</p>
				<p>Racionalização (dos saberes)</p>
				<p>Concorrência (livre mercado)</p>



<p>centrais da revista (economia e política). No entanto, nenhuma das transformações acima foi mais impactante que a reconfiguração estrutural realizada por Gaspari. Orientadas à padronização e à unificação dos textos produzidos por VEJA, dentre as principais modificações, destaque: 1) a extinção do cargo de redator e a determinação de que todos seriam responsáveis por procurar e escrever as matérias; 2) as reportagens, geralmente produto de diversas mãos, tornaram-se muito mais trabalhadas e controladas; e 3) a limitação da autonomia do repórter que, além do controle realizado pela pauta, não decidia o</p>	<p>PESC e pelo PARU, tal acusação também se fez presente no III PND, instituído no governo do General Figueiredo. Agravada pela crescente escassez de recursos, fruto do fim do milagre econômico, essa culpabilização pode ser um dos motivos da vertiginosa redução das verbas destinadas às Universidades e, conseqüentemente, da inação do Estado e da estagnação do sistema nesse período. Ao que parece, diante da instabilidade do momento político (transição ditadura-democracia) e a continuidade do processo de abertura econômica, o governo Figueiredo optou por transferir à “Nova República” a tarefa de criar bases objetivas para a discussão de</p>	<p>As Tropas Voltam à Universidade (03/08/1977)</p>	<p>Discutir, através da figura e das ações do Reitor da UnB frente a um protesto do movimento estudantil, o autoritarismo do Estado.</p>	<p>Concorrência (livre mercado)</p>
		<p>A UNE e seu Destino (30/05/1979)</p>	<p>Cobrir, após a sanção da Lei 6.680, a retomada formal da UNE e discutir seu futuro diante das novas demandas do país.</p>	<p>Ideologia do Progresso (anticomunismo)</p>
				<p>Centralidade da esfera econômica</p>
				<p>Desenvolvimento</p>
			<p>Especialização do trabalho</p>	

<p>que seria ou não incluído no fechamento da matéria (padronização do texto). Com efeito, associadas à campanha de assinaturas despendida pela Editora Abril a fim de capitalizar um número maior de clientes, essas modificações foram, pelo menos no aspecto quantitativo, excepcionalmente bem sucedidas e VEJA tornou-se, no final da década de 80, a quinta revista mais lida do mundo e a primeira do Brasil.</p>	<p>uma nova reforma no Ensino Superior. Entretanto, isso não ocorreu no governo de José Sarney. Novamente culpando a Universidade por sua própria condição (crise), as considerações presentes no Programa de Apoio à Educação Superior “Nova República”, um programa específico do IPND da “Nova República”, ainda que amplas e incipientes, foram imediatamente rejeitadas pela comunidade acadêmica. Apesar de concordarem com a existência de uma crise e com a necessidade de reformar a Universidade, esses grupos discordavam quanto à forma e o caráter das medidas adotadas para tanto. Tendo no processo de avaliação da universidade o foco central desse embate, em síntese, se</p>	<p>A UNE Volta para Ficar (10/10/1979)</p>	<p>Anunciar e analisar a "ressurreição" da UNE às vésperas do processo de abertura política do país.</p>	<p>Ideologia do Progresso (anticomunismo)</p>
		<p>O Vestibular da Crise (15/10/1980)</p>	<p>Realizar um balanço da (crise na) Universidade brasileira após a implementação da reforma de 1968.</p>	<p>Centralidade da esfera econômica</p>
				<p>Escassez (dinheiro)</p>
				<p>Centralidade da esfera econômica</p>
				<p>Eficiência</p>
				<p>Racionalização (dos saberes)</p>
				<p>Desenvolvimento (Educação como meio)</p>
				<p>Privatização dos saberes (mercadoria)</p>

	<p>por um lado, o MEC, tentava aproximar as noções de produção e de produtivismo acadêmico, por outro, as entidades representantes de classe (UNE, ANDES, SBPC e CRUB) queriam distanciar-se. Mais tarde, essa falta de consenso entre o MEC e a comunidade acadêmica, extrapolou, devido às crescentes disputas de poder, para o interior de cada uma daquelas entidades. Assim, se a década de 80 é considerada a década perdida à economia brasileira, ela igualmente o é para o campo do Ensino Superior, pois, além da suposta falta de recursos financeiros, na ausência de uma proposta que conseguisse reunir forças de todos os segmentos acadêmicos, a</p>	<p>Campus Conflagrado (25/07/1984)</p>	<p>Reportar a greve dos docentes, analisar o quadro e sugerir as prováveis soluções à “situação agonizante” do Ensino Superior brasileiro.</p>	<p>Escassez (dinheiro)</p> <p>Eficiência (lógica produtivista)</p> <p>Racionalização (dos saberes)</p> <p>Privatização dos saberes (mercadoria)</p> <p>Desenvolvimento (Educação como meio)</p>
--	--	--	--	---

	<p>Universidade e, junto com ela, a comunidade acadêmica, ficou atônita, sem conseguir firmar seus objetivos e funções. Diante desse cenário e do prenúncio de uma "nova Era", restou apenas a necessidade de defender aquela instituição</p>	<p>A Crise Aberta de um Ensino Falido (29/04/1987)</p>	<p>Realizar um balanço do Ensino Superior e indicar os caminhos para superar a crise.</p>	<p>Eficiência (lógica produtivista)</p> <p>Racionalização (dos saberes)</p> <p>Saber como mercadoria</p> <p>Centralidade da esfera econômica</p> <p>Burocracia (flexibilidade estrutural)</p> <p>Escassez (dinheiro)</p> <p>Concorrência (estabelecimentos de ensino)</p> <p>Desenvolvimento (Educação como meio)</p>
--	---	--	---	---

		<p>Existe uma Saída (01/08/1990)</p>	<p>Discutir os caminhos do Brasil para retomar o caminho do desenvolvimento diante da "nova era" que se aproxima (neoliberalismo).</p>	<p>Centralidade da esfera econômica</p> <p>Especialização do trabalho (trabalhadores flexíveis)</p> <p>Desenvolvimento (Educação como meio)</p>
--	--	--	--	---

Quadro 8 - Síntese do período (1975-1990)

### 4.3 NEOLIBERALISMO, INDIVIDUALISMO E A PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO

Acentuado pelo lento crescimento do Produto Interno Bruto, por uma inflação de, aproximadamente, 1700% em 1989 e com uma dívida externa em torno de 115 bilhões de dólares (quase o dobro do registrado no início dos anos 1980), o início dos anos 1990, no Brasil, é marcado pela incorporação de um discurso há muito proferido pelos países centrais: o do esgotamento do Estado de Bem-Estar Keynesiano (ARIENTI, 2003). Caracterizado por uma forte intervenção estatal, tanto no lado da oferta (criação de condições produtivas para a acumulação, seja assumindo o papel de produtor ou investindo em infraestrutura para ampliar a produção e a circulação de bens), como pelo lado da demanda, através da adoção de políticas com vistas a garantir o emprego, a geração de renda, o consumo (respectivamente) e o amplo acesso a bens públicos (saúde, educação, cultura, segurança), esse modelo de Estado, amplamente adotado após a II Guerra Mundial por grande parte dos países ocidentais, predominou até meados dos anos 1970.

Dentre os diversos fatores que contribuíram para enfraquecê-lo, destacam-se 1) a estagnação das economias desenvolvidas; 2) o rompimento dos pontos centrais do acordo internacional de Bretton Woods; 3) a crescente reivindicação salarial de trabalhadores sindicalizados; 4) as manifestações da juventude de classe média contra os padrões de produção e de cultura tipicamente fordistas; 5) a decisão autônoma da OPEP de elevar o preço do petróleo (desencadeando a chamada crise do petróleo); 6) a crise fiscal que atingiu quase todos os governos nacionais; e 7) a crise da dívida externa de vários países em desenvolvimento (ARIENTI, 2003). Além desses, alguns autores ainda apontam que uma das principais causas do fracasso do referido modelo reside no alto custo de manutenção do regime de bem-estar social, uma vez que esse ultrapassava as receitas das contribuições dos trabalhadores e desestimulava, por conta da proteção social, o trabalho e, conseqüentemente, a eficiência produtiva (ARIENTI, 2003; IGLESIAS, 2006; BRESSER PEREIRA, 1996, BRESSER PEREIRA, 1997, JESSOP, 1991).

Diante desse cenário, a partir da segunda metade da década de 1970, grande parte das nações ditas desenvolvidas empreenderam diversas ações com o intuito de reorganizar suas políticas econômicas e de reestruturar seus Estados, tornando-os mais eficientes, flexíveis, menos onerosos e adaptados ao contexto econômico emergente

(atualmente denominado de globalização). Em maior ou menor medida, tais reformas orientaram-se à *consolidação do chamado Estado mínimo*, em contraposição ao intervencionista, a partir das seguintes ações: 1) a transferência para outrem, através da privatização, terceirização ou publicização, da responsabilidade por ofertar bens e serviços públicos (inclui-se aqui a desregulamentação); 2) a adoção de novas estratégias para a produção de bens e serviços públicos que ficaram sob manto estatal; 3) o abandono das características keynesianas de política econômica (abertura do mercado e da economia); 4) a eliminação do regime de bem-estar social, considerado como ineficiente, antieconômico e limitador da liberdade individual; 5) a instauração do regime pró-trabalho; e 6) a realização de enxugamentos estruturais, reduzindo o “burocratismo”, o clientelismo e a corrupção (ARIENTI, 2003; SOUZA, 1999; BRESSER PEREIRA, 1997).

Claramente permeado por ideais neoliberais, conforme Iglesias (2006), essas transformações revelam a orientação esperada dos novos Estados capitalistas, isto é, a eles caberiam assegurar as condições, econômicas, políticas e culturais (dentre elas a educação), necessárias à valorização do capital e da reprodução da força de trabalho. Tendo *a inovação e o conhecimento como os “motores do progresso”*, tal Estado, comumente denominado de Estado (neo)liberal Schumperiano, deve ocupar-se da formulação e implementação de políticas de desenvolvimento industrial e tecnológico com o intuito de promover a ampliação da capacidade inovativa da empresa (JESSOP, 1991). Afora as questões políticas do lado da oferta, esse modelo de Estado implica, também, no *desenvolvimento de uma visão mais produtivista e preocupada com a competitividade dos indivíduos (regime pró-trabalho)*, materializada através de uma qualificação da força de trabalho via educação formal que, além de preparar (doutrinar) os trabalhadores para lidarem com as novas tecnologias, tinha como pano de fundo a tentativa de trazer maior flexibilidade e menor custo à instituição efetivamente responsável pelo desenvolvimento econômico: a empresa.

Como dito, ainda que esse discurso já se fizesse presente desde a década de 1970 nos países centrais, aqui, talvez em decorrência da postura normativa, ufanista e controladora do Estado durante o período militar, ele só adquiriu força e tornou-se um símbolo de progresso, de modernidade, no início da Nova República, notadamente, durante as eleições presidenciais em 1989. Naquele momento, o debate sobre os

rumos da nação dividiam-se, basicamente, em duas correntes distintas. De um lado, os ideais reformistas e esquerdistas atribuídos à figura do candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Luis Inácio da Silva, o Lula. De outro, o discurso nitidamente liberal de Fernando Collor de Mello do Partido da Reconstrução Nacional (PRN). Exaltando o caráter moralizante de sua fórmula, comparando-o a figuras históricas e sugerindo uma preocupação com os menos favorecidos, Collor foi lançado nacionalmente na edição de 23 de março de 1988 e considerado por VEJA como o exemplo de liderança política que levaria o país ao “tão sonhado” futuro (VEJA, 23/03/1988, p. 8). Para a revista,

é difícil encontrar-se um brasileiro com diploma universitário que saiba de cor o nome de todos os governadores estaduais, mas é improvável descobrir-se algum que não se lembre do nome do governador de Alagoas. Desde que foi eleito, Fernando Collor de Mello, 38 anos, sem assinar uma única grande obra em seu Estado, conquistou a simpatia dos alagoanos e popularidade no Brasil inteiro num fenômeno tão curioso quanto inesperado. À frente do segundo menor Estado brasileiro, Fernando Collor de Mello figura hoje entre os governadores mais festejados do país - e quem esperava ver Waldir Pires, da Bahia, ou Miguel Arraes, de Pernambuco, com o cetro nordestino na mão descobriu que à frente deles corre o jovem Collor de Mello, o gerente de Alagoas. Ocorre que foi ele quem descobriu primeiro e usou melhor a mina de impacto político que pode ser aberta com uma boa caçada aos marajás do serviço público. Essa foi sua obra e esse é o seu segredo.

Nada impede que um governador de Estado sonhe com a Presidência da República, mesmo que esse Estado seja muito pequeno e o pretendente exiba uma biografia sem o lastro usual nessas postulações. Pode-se mesmo acusar o governador Collor de Mello de mover-se apenas por propósitos demagógicos em sua campanha contra os marajás, da qual o maior beneficiado é ele próprio. Pode-se ainda duvidar de suas chances reais de chegar à Presidência e é possível, finalmente, dizer que não há hipótese de que desobedeça com sucesso a uma ordem da Justiça



que mandou pagar as vantagens dos marajás. Pode-se fazer tudo isso - mas será sempre obrigatório concluir que o povo aplaude Collor de Mello porque ele fala contra privilégios de funcionários aproveitadores e combate abusos que, no fim da linha, são pagos pelo bolso do contribuinte. E os contribuintes, no Brasil, estão cansados de ser explorados [...]

Não deixa de ser intrigante, no entanto, a combinação de vaidade, ambição e autoconfiança mostrada pelo governador alagoano ao ser confrontado com uma perspectiva de ampliação de sua biografia política. [...] o governador de Alagoas poderia mirar-se no exemplo dos familiares, mas prefere um modelo mais forte. Na última quarta-feira, diante de um quadro do Marechal Deodoro da Fonseca pendurado numa sala do palácio do governo, Collor de Mello saboreava uma comparação entre o militar do retrato e ele próprio. "Deodoro foi o primeiro presidente pública e era alagoano. Eu também serei presidente, como ele", afirmou o governador. Esqueceu-se de que, para fazer trajetória igual, entrando para a galeria dos presidentes brasileiros como Deodoro, teria de passar pela academia, vestir farda e dar um golpe.

Esse senhor, herdeiro de boa fortuna e mimado pelo ambiente aconchegante de uma família endinheirada, tinha tudo para avançar pela vida como um desses eternos garotões de praia e de vida noturna. Em vez disso, acabou combatendo marajás, desafiando a aristocracia dos usineiros alagoanos e prometendo passar a limpo a tradição de violência em seu Estado [...]

O que os adversários não conseguirão fazer é retirar da campanha de Collor o toque de fascínio que ele exerce sobre uma população cansada de ver privilégios prosperarem em quintal alheio, sabendo que a conta virá parar em suas mãos. A conta é quilométrica. Quando pagava os marajás conforme as regras estipuladas pela tradição, Collor investia 520 milhões de cruzados na folha

do funcionalismo. Só com o corte das vantagens dos marajás passou a gastar apenas 360 milhões, um mês depois. Não se trata de milagre, apenas de aritmética básica (VEJA, 23/03/1988, p. 1-4)

Quem sabe para afastar quaisquer possibilidades da “esquerda” e dos pressupostos que a sustentam, demonizados na figura do representante do PT, tornarem-se realidade, não demorou muito para que outros meios de comunicação externassem sua afeição e apoio ao candidato do PRN (LATTMAN-WELTMAN *et al.* 1994). Assim, contando com a visibilidade e a cumplicidade de tais meios, Collor, em sua tentativa de conquistar ainda mais respaldo dos eleitores, atrelou ao discurso de combate à corrupção e de “caça aos marajás”, que o tornou nacionalmente conhecido, o *slogan* da necessidade de modernizar o país via modernização do Estado (SADER, 1991). Como resultado, no dia 15 de março de 1990, o “gerente de Alagoas” foi empossado presidente por uma população que acreditava na possibilidade de mudanças do cenário político e econômico do Brasil através da ação autoritária e personalizada de seu representante (SADER, 1991).

Aderindo às práticas das nações desenvolvidas da época, o Governo Collor, imediatamente acatou as recomendações do Consenso de Washington, que, diga-se, versavam sobre a necessidade de consolidar um Estado (neo)liberal schumpeteriano, e inaugurou uma nova fase econômica e política no país (SOUZA, 2000). Adotando um conjunto de medidas nada populares, posteriormente conhecidas como a “operação desmonte”, o Plano Collor, priorizou, além da eliminação da inflação, a *liberalização da economia e a redução da intervenção estatal*, a partir de um intenso processo de *privatização* de empresas públicas, de um programa de *desregulamentação* da economia e de reformas estruturais no Estado (exonerações/demissões voluntárias ou não, venda de imóveis, redução de ministérios) (SOUZA, 2000; CARVALHO, 2003). De fato, em seu discurso de posse, o Presidente já tinha deixado claro sua compreensão sobre o papel do Estado, conforme segue:

Creio que *compete primordialmente à livre iniciativa e não ao Estado – criar riqueza e dinamizar a economia*. Ao Estado corresponde planejar sem dirigismo o desenvolvimento e assegurar a justiça, no sentido amplo e substantivo do termo. O Estado deve ser apto, permanentemente apto a garantir o acesso das pessoas de baixa renda a determinados bens vitais.

Deve prover o acesso à moradia, à alimentação, à saúde, à educação e ao transporte coletivo a quantos deles dependam para alcançar ou manter uma existência digna, num contexto de iguais oportunidades – pois outra coisa não é a justiça, entendida como dinâmica social da liberdade de todos e para todos (COLLOR, 15/03/1990, p.3).

O tom *liberal* e o discurso “*modernizador*” do Governo Collor também estavam presentes no campo da Educação Superior com o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área da Educação. Conforme Meneghel (2001), o programa em questão, ao apresentar a Educação Superior como um dos fatores essenciais à reestruturação competitiva da economia e à inserção do país no mundo moderno, tornava imperativa a eliminação dos problemas de gestão (das Universidades, do Estado) e a implantação de um sistema adequado de controle dos processos e dos produtos. Para Cunha (1990), as diretrizes presentes nesse plano apontavam à privatização deste nível de ensino, seja através da concentração de recursos para as instituições privadas (mediante doação e/ou crédito educativo), ou da desobrigação do MEC em manter as instituições federais, forçando-as a buscar recursos na iniciativa privada.

O detalhamento e a direção das mudanças ensejadas para o Ensino Superior ficariam mais claros, no ano seguinte, com o lançamento do texto “Brasil, um projeto de reconstrução nacional”, popularmente conhecido como “Projeto”. Lançado em março de 1991 e assinado pelo Ministro da Educação Carlos Chiarelli, a Proposta de uma Nova Política para o Ensino Superior, uma das seções do Projeto refletia o “esforço governamental de *racionalização e modernização* do aparato público” e clamava à necessidade de “melhorar o sistema *quantitativamente e qualitativamente*”, promovendo a ampliação das oportunidades educacionais (BRASIL, 1991, p. 1-2). Para tanto, a referida proposta estabelecia: 1) a *implantação da autonomia* universitária nos moldes do Plano Setorial, mencionado anteriormente; 2) a obtenção de *maior eficiência* na gestão das universidades federais, instituindo um *novo sistema de alocação de recursos* financeiros articulado à *avaliação de desempenho*, para incentivar ganhos de produtividade e de qualidade no ensino; 3) o incentivo à integração da pesquisa com a extensão, estimulando as universidades a buscarem *recursos extraorçamentários* para

complementar seus orçamentos de pesquisa, sobretudo junto às *empresas*; e 4) a discussão da gratuidade indiscriminada do ensino público de graduação e da dimensão da oferta de vagas pelo Governo Federal (BRASIL, 1991; TAVARES, 1997).

Ainda que houvesse consenso no campo sobre a necessidade de repensar e de modificar a Universidade, a repercussão daquela proposta na comunidade acadêmica foi, obviamente, negativa, tanto por seu caráter autoritário e punitivo como, e principalmente, por sua orientação *economicista, empresarial e privatizante* no que concerne à concessão da autonomia (principalmente financeira), uma vez que essa pressupunha a aproximação da Universidade à empresa, a cobrança de mensalidades e o produtivismo acadêmico. Presente no texto de Meneghel (2001, p. 287), a fala de Octávio Ianni proferida na 52ª Reunião do CRUB, em abril de 1991, ilustra o sentimento de grande parte da academia frente às determinações do Governo Collor:

muito estranho que intelectuais e membros do governo brasileiro, juntos com o Banco Mundial, que evidentemente tem uma visão economicista da cultura, dos problemas, queiram resolver a universidade brasileira. [...] Não é verdade que o ponto de vista econômico seja fundamental para a reflexão sobre a universidade. É necessário, é importante, mas não resolve.

De fato, mesmo que o instrumento de debate seja novo, as pautas não são. Há muito a Universidade reivindica para si a autonomia e luta contra as implicações das tentativas do governo de estabelecer uma lógica produtivista naquela instituição (avaliação de desempenho, racionalização e privatização dos saberes, economicismo acadêmico). Do mesmo modo, o pressuposto que permeia essa disputa também não é novo. Ele está atrelado à forma como o Estado compreende a educação superior e impacta na quantidade de recursos financeiros destinados àquele setor – situação que tende a obrigar a Universidade a “vender” seus “produtos” para garantir sua sobrevivência, como ressaltado no final da seção 4.2. Atenuado a partir da década de 1980, esse ciclo, conseqüentemente, passa a impressão de que a Universidade está em permanente crise. Se essa não é uma constatação comum entre os envolvidos no campo, pelo menos para a Revista VEJA ela é, como foi possível perceber em todas as reportagens de capa sobre Educação Superior daquela década e na primeira dos anos 1990, analisada a seguir.

Publicada aproximadamente dois meses após o lançamento do “Projeto” com o título “O país arrisca o futuro nas universidades”, a presente matéria, ao que parece, cumpre uma dupla função: **reafirmar** o atual estado daquela “**máquina**” e, conseqüentemente, **fortalecer**, ao **apontar o papel** e os **rumos** da Educação Superior no país, alguns dos elementos presentes na Proposta de uma Nova Política para o Ensino Superior, especialmente aqueles relacionados à **avaliação do desempenho e da eficiência acadêmica segundo critérios empresariais**, evidentemente.

Para tanto, seja pela recorrência do tema e/ou pelo **estilo e gênero** textual da revista, inicialmente, ela serve-se de discursos, argumentos, comparações e elementos textuais (metáforas e afirmações) muito semelhantes àqueles presentes nas reportagens da década passada, especialmente naquela publicada no dia 29 de abril de 1987. Por exemplo, para tecer seu diagnóstico sobre o atual cenário da Universidade brasileira, inicialmente, ela compara através da **antítese** o desempenho do Brasil com outros países (França, Alemanha e Estados Unidos) utilizando praticamente os mesmos indicadores (e infográficos) contidos naquela outra, tais como: o número de alunos por professor, o número de alunos por funcionário, número de trabalhos publicados por professor por ano, percentual do orçamento da Universidade gasto com folha de pagamento e custo de cada aluno por ano. Como os dados sugerem, obviamente, a **conclusão (pretensão de verdade)** pouco difere daquela realizada quatro anos atrás, qual seja:

uma invencível **cultura da incompetência** está paralisando a universidade pública brasileira. A **estrutura gigantesca**, na qual estudam cerca de 500.000 dos mais promissores estudantes do país, arrisca lançar na esterilidade intelectual toda uma geração de brasileiros. **O futuro do país está ligado ao desempenho dessa máquina**. Ela deveria ser o **eixo monumental de saber**, em torno do qual a sociedade brasileira encontraria seu caminho **rumo ao próximo século**. **Só que este eixo** – formado por 53 universidades e escolas isoladas federais e dezenove universidades estaduais – **está girando em falso** (VEJA, 08/05/1991, p. 66).

Entretanto, ao contrário da outra, nesta reportagem a compreensão da educação como uma máquina (**metáfora**) **dispendiosa**

**e ineficiente**, é reforçada e legitimada a partir do uso de duas **vozes**, uma representando o Estado e outra, teoricamente, os intelectuais.

“Como está não pode ficar”, **diz o Ministro da Educação, Carlos Chiarelli**. “O aluno finge que estuda, o professor, finge que ensina e nós fingimos que pagamos”, complementa o ministro. Atolada numa **estrutura corporativista**, a universidade **repele violentamente as tentativas de submetê-la a avaliações** de desempenho. “Esgotaram-se as esperanças de que a universidade brasileira pudesse enfrentar por si mesma os vícios que a corrompem”, **diz o filósofo paulista José Arthur Giannotti**, do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, o Cebrap (VEJA, 08/05/1991, p. 67).

Tomando aquelas **vozes** como o **posicionamento unívoco** do campo, a revista **ressalta** que apesar das “autoridades do **governo, políticos e pensadores** do ensino reconhecerem” a necessidade de reformar a universidade, “na hora de propor soluções para modificá-la, costumam enredar-se em **discussões estéreis**” (VEJA, 08/05/1991, p. 67). Em referência a uma das determinações do “Projeto”, ela exemplifica: “agora eles discutem ferozmente, por exemplo, se o ensino superior deve ser pago ou não. **O debate é de uma irrelevância total**” (VEJA, 08/05/1991, p. 67). Ao **tom declarativo** de sua rejeição (**negação**) àquele debate, VEJA associa a **voz de Simon Schwartzman**, na época diretor do Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior da USP: para ele, “não pode haver uma **polêmica mais falsa e acessória**. [...] as questões fundamentais sobre o papel que a sociedade espera de suas universidades são outras, muito mais complexas” (VEJA, 08/05/1991, p. 67).

Não é do interesse da revista explorar o que **Schwartzman** quer dizer com “as questões fundamentais sobre o papel que a sociedade espera das universidades”, uma vez que tanto o entendimento ou a redução que ela faz do termo “sociedade” como o papel da Universidade nessa “sociedade” já foram determinados (**pressuposição**) no momento em que a **metáfora da máquina** serviu para caracterizar o Ensino Superior brasileiro. Ao que parece, o objetivo de VEJA é tão somente **destruir** o que há, para **reconstruir** uma nova Universidade conforme os interesses envolvidos (os seus e, pelo alinhamento de ideias, provavelmente os do governo Collor).

Com esse intuito, além dos argumentos destacados anteriormente, ao longo de toda a reportagem estão dispostos uma série de quadros contendo exemplos que reforçam os argumentos da revista, como (1) o caso da **Universidade Federal de Pelotas** que **gasta boa parte de seus recursos com salários de professores** que sequer ministram disciplinas em seus respectivos cursos; (2) o exemplo da professora de psicanálise carioca que dá aulas, em regime de dedicação exclusiva, de “A função da fantasia inconsciente na comunicação” na Pós-Graduação do Curso de Comunicação e atende em seu consultório particular – afora a ênfase na ilegalidade da ação, o **tom irônico** da revista com relação à provável utilidade da disciplina é evidente no próprio título do *Box (Aula de Fantasia)* (VEJA, 08/05/1991, p. 70); (3) o **“serviço permanente de caça aos marajás” da Universidade Federal de Santa Catarina** – em alusão à expressão e às práticas de Fernando Collor de Mello (VEJA, 08/05/1991, p. 68); (4) o **“sofrível desempenho” das universidades particulares** e sua orientação eminentemente econômica. Para ela, “se houvessem só universidades privadas, funcionando tal como elas são hoje, o Brasil do futuro estaria repleto de técnicos em turismo, comunicadores e advogados, e quase não teria médicos, engenheiros e pesquisadores” (VEJA, 08/05/1991, p. 70) e; (5) o baixo custo das refeições nos restaurantes universitários, mais barato que “um hambúrguer simples com um refrigerante no **McDonald’s**”, e o consequente dispêndio do governo para manter esses preços (VEJA, 08/05/1991, p. 72).

Como os relatos sugerem, **“a falta de avaliação, o desperdício e o uso perdulário das verbas”** são para VEJA “os **tijolos** que construíram ao redor” dessa **“mastodôntica obra de desinteligência”** um **“muro de atraso”** (VEJA, 08/05/1991, p. 68). Associando os **motivos**, as **metáforas** e os **adjetivos** utilizados para caracterizar tal instituição, não seria preciso à revista ressaltar, novamente, a incapacidade da universidade de encontrar por si a solução desta crise (arbitrariamente atribuindo a outras instituições essa responsabilidade), nem destacar quais deveriam ser as medidas adotadas para superá-la – o **movimento contrário (antítese)** àquela **afirmação** já os revelaria.

Mesmo assim, VEJA, ecoando a **voz** de seu recorrente articulista, **Claudio de Moura Castro**, continua **“deveria** haver uma **seleção criteriosa** dos talentos na universidade de modo que o governo pudesse **concentrar recursos nos setores mais produtivos**. Para isso é **preciso** que as escolas e os professores sejam **avaliados**”. O problema é que

“falar em **avaliação na universidade** é como falar do espírito do mal na Igreja ou em trabalho na cúpula do Ministério do Trabalho” (VEJA, 08/05/1991, p. 70). Pelo contexto ora delineado, é evidente o sentido atribuído à expressão “**setores mais produtivos**” e quais seriam **os critérios de avaliação utilizados na distribuição de recursos** presentes na fala de Claudio Moura de Castro, que, na época, atuava como Chefe de Políticas de Treinamento da Organização Internacional do Trabalho e, alguns meses depois, tornar-se-ia Economista Sênior de Recursos Humanos do Banco Mundial.

Como é possível perceber, após inicialmente **ridicularizar** uma das propostas mais frágeis para a Educação Superior (a cobrança de mensalidades), VEJA, em sua tentativa de **solucionar** os problemas desse nível de ensino, alinha-se novamente ao discurso do governo e defende, consolidando uma **demand**a, um dos **pontos cruciais** do embate entre esse último e a comunidade acadêmica presentes no “Projeto”, qual seja: a **necessidade** de estabelecer um **novo sistema de alocação de recursos** financeiros articulado a uma **avaliação de desempenho** pautada por critérios objetivos, com o intuito de obter maior **produtividade científica e eficiência** na gestão das universidades federais. Para a revista, esse é “um **exemplo do que é bom para os Estados Unidos e para o Brasil – porque foi bom para o Japão** (onde a carga horária nas escolas é quase o dobro da brasileira) **e a França** (onde a tabuada e a decoreba foram ressuscitadas no ensino básico)” (VEJA, 08/05/1991, p. 73). A justificativa para a implementação daquela prática não poderia ser mais clara (e rasa), isto é, se isso foi bom para os países centrais, certamente será bom para nós (**presunção valorativa**). Ao que parece, para VEJA não importam os elementos políticos, culturais e históricos que nos diferem deles, seu único desejo é que nós, ao seguirmos seus exemplos, seus modelos, um dia, sejamos, economicamente, iguais a eles (sem levar em consideração as consequências desse processo).

Contudo, quicá pelo compartilhamento de uma mesma visão de mundo, a referida **demand**a, atrelada às considerações realizadas até aqui, não deixam dúvidas quanto à lógica (**eficiência**), o papel (**educação como meio ao desenvolvimento econômico, ao futuro**), o pressuposto (**escassez de recursos**) e o comportamento (**concorrencial**) que ambos, a revista e o governo, **esperam** da Universidade brasileira. Aliás, tal como ocorreu naquela reportagem dos anos 1980, à medida que o texto evolui e se aproxima do final, a **solução** proposta por VEJA e, por consequência, essa forma de enxergar a Educação Superior, deixa



de ser uma sugestão, uma recomendação, e torna-se, lentamente, uma **obrigação**, um **fatalismo** àqueles que almejam conhecer o **progresso**, pois “se professores, estudantes e autoridades de Educação continuarem se escondendo no biombo de **falsas questões**, a máquina do saber vai emperrar. **Quando isso ocorrer, uma geração inteira de brasileiros estará dando as costas para o futuro**” (VEJA, 08/05/1991, p. 73).

No ano de publicação dessa reportagem, José Roberto Guzzo, Diretor-Geral desde 1976, deixava o cargo, mas não a revista<sup>42</sup>. Diante desse cenário e considerando que seu sucessor lógico, Élio Gaspari, omitiu-se da disputa<sup>43</sup>, VEJA promoveu, então, Mario Sérgio Conti ao cargo de Diretor Geral. Imediatamente após assumir a direção, Conti (1999) relata que foi encaminhado aos Estados Unidos para realizar um curto estágio na redação das revistas *Time* e *Newsweek*. Quando retornou de sua atualização, sua ocupação consistiu em implementar uma série de práticas ao cotidiano da revista. Justificadas e atenuadas pela globalização e pelos pressupostos neoliberais, que paulatinamente também delineavam o discurso dos grandes conglomerados de comunicação do Brasil (ORTIZ, 1996; 2009, IANNI, 1996a), tais práticas, associadas com outra adotada pelo sucessor de Conti (apresentada mais tarde), contribuíram para imprimir algumas das características mais marcantes no estilo, na orientação e no formato (estrutural e textual) de VEJA a partir dos anos 1990; e, por consequência, para auxiliar a revista a tornar-se, em 1995, o quarto

---

<sup>42</sup> Até o presente momento ele escreve regularmente em VEJA.

<sup>43</sup> De acordo com Gonçalves (2009), um dos principais motivos para tal atitude residiu no desejo de Gaspari em continuar escrevendo sobre o período ditatorial brasileiro a partir de documentos cedidos pelo próprio general Ernesto Geisel. Esse trabalho culminou com a publicação de quatro obras, quais sejam: A ditadura envergonhada (2002), A ditadura escancarada (2002), A ditadura derrotada (2003) e A ditadura encurralada (2004).

Outra curiosidade é que, tal como Mino Carta e Mario Sérgio Conti, recentemente Élio Gaspari, ao apoiar a gestão do Presidente Lula no Jornal Folha de São Paulo e filiar-se ao Partido dos Trabalhadores (PT), também se tornou “alvo” de VEJA. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/tag/elio-gaspari/>>. Acesso em: 08 de maio de 2012.

semanário de informação mais vendido do mundo (o primeiro fora dos Estados Unidos)<sup>44</sup> – posição que mantém até o presente momento.

Dentre as principais mudanças realizadas neste período, primeiramente, destaco a criação da categoria de editores especiais. Para Caldas (2007), aproveitando-se da liberdade política pós-ditadura e da crescente publicação das ações do Estado, a revista contratou um conjunto de experientes e respeitados jornalistas responsáveis por produzir reportagens “quentes” que, em sua maioria, tratavam do problemático funcionamento do aparelho estatal brasileiro. Uma versão alternativa à implementação dessa prática é fornecida pelo jornalista Luis Nassif. Para ele, o que ocorreu foi um processo de terceirização das denúncias e o uso de notas como ferramenta para disputas empresariais e jurídicas. Devido

à marketinização da notícia, à falta de estrutura e de talento para a reportagem, muitos jornalistas tornaram-se meros receptadores de dossiês preparados por lobistas. Ao longo de toda a década de 1990, esse tipo de jogo criou uma promiscuidade perigosa entre jornalistas e lobistas. Consistia no seguinte: (1) o lobista procurava o repórter com um dossiê que interessava para seus negócios; (2) o jornalista levava a matéria à direção, e, com a repercussão da denúncia ganhava status profissional; (3) com esse status ele ganhava liberdade para novas denúncias; (4) e aí passava a entrar no mundo de interesses do lobista<sup>45</sup>.

De qualquer forma, independentemente dos meios utilizados ou do posicionamento de quem escreve sobre a revista, todos concordam

---

<sup>44</sup> Como ilustra Roberto Civita, além daquelas práticas, o contexto econômico também auxiliou VEJA a tornar-se a líder de vendas em seu segmento. Segundo Civita, “felizmente (e graças ao Plano Real), o longo pesadelo acabou, e tanto o Brasil como VEJA começaram a colher os frutos da estabilidade: enquanto o produto interno bruto aumentava 10,3% entre 1994 e 1995, a circulação média de VEJA saltou de 836.000 exemplares semanais em 1994 para 1,1 milhão de exemplares no ano seguinte, o que consolidou sua posição não apenas como a maior revista do país, mas também como o semanário de informação mais vendido no mundo, fora dos Estados Unidos. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/30anos/p\\_146.html](http://veja.abril.com.br/30anos/p_146.html)>. Acesso em 09 de maio de 2012.

<sup>45</sup> Disponível em: <<https://sites.google.com/site/luisnassif02/>>. Acesso em: 09 de maio de 2012.

que, a partir daquele momento, VEJA torna-se cada vez mais conhecida por publicar, com exclusividade, diversas denúncias sobre corrupção naquela (ou relacionadas àquela) instituição<sup>46</sup>, como aquelas realizadas por Pedro Collor contra seu irmão, o então Presidente Fernando Collor de Mello. Central na construção do argumento à instauração de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) que decretaria o *impeachment* do presidente, a entrevista de Pedro Collor concedida à revista e as reportagens que a sucederam servem para ilustrar a influência e o papel de VEJA nesse contexto. De defensora do “caçador de marajás”, ela tornou-se a acusadora do presidente corrupto, a promotora da justiça e a “salvadora” do Brasil, como relembra o próprio Roberto Civita, no editorial comemorativo dos trinta anos de VEJA publicado com o sugestivo título “A dura tarefa de transformar o importante em interessante”.

[..] Atravessamos outra turbulência traumática, desta vez uma que nós mesmos contribuímos para criar: a ascensão e queda de um jovem presidente que parecia estar inaugurando uma nova era e que acabou — sem querer — acelerando o processo de maturação política do país, por meio da percepção fundamental de que a lei deve estar acima — e não a serviço — dos governantes.

Quando Mario Sergio Conti e eu resolvemos publicar — em maio de 1992 — as primeiras denúncias de Pedro Collor contra seu irmão Fernando, e continuamos martelando o tema de corrupção nos mais altos escalões do governo com mais uma dúzia de capas nos meses seguintes,

---

<sup>46</sup> De Fernando Collor de Mello até as acusações desferidas aos Ministros da Presidenta Dilma Rousseff (momento em que escrevo este trabalho), foram muitas as denúncias de VEJA que, ao repercutirem em outros meios de comunicação e na sociedade civil, culminaram com o afastamento (demissão, exoneração) de políticos, servidores públicos e empresários brasileiros de seus cargos, dentre elas ressalto: o caso dos Anões do Orçamento, o caso do Banco Econômico, o caso do Banco Nacional, o grampo no BNDES, a Máfia da Sudam, as ações dos diretores do Banco do Brasil, o caso do Banco Marka, o caso de Luis Estevão, Lalau e o TRT, a volta de Jader Barbalho, a Máfia dos Bingos, o Mensalão (curiosamente, o escândalo do governo Lula, é o único com um *link* permanente no *site* da revista) e os suposto desvio de verbas do programa Segundo Tempo feito por Orlando Silva.

muitos dos meus supostos "amigos" deixaram de me reconhecer ou cumprimentar. Mas, quando Collor finalmente caiu, em fins de setembro, todo mundo veio dizer que tinha "salvado" o Brasil. Assim, além de contribuir para o triunfo da lei, VEJA me deu a oportunidade de reconfirmar quão poucos amigos verdadeiros pode ter um editor que leva sua missão a sério (VEJA, 09/1998, p. 1 – Edição Especial).

Afora a ênfase naquele tipo de reportagem, VEJA também passou a destacar a editoria internacional. Sobre esse ponto, Tales Alvarenga, Diretor Adjunto na gestão de Conti, argumenta que, a partir daquele momento, “VEJA procurou refletir, mais do que no passado, as coisas que estão alterando a história fora daqui. É a revista brasileira que mais capas publica a respeito de assuntos internacionais” (extraído de HERNANDEZ, 2001, p. 25). Ainda segundo Alvarenga, seja através da ênfase nas percepções de especialistas de outros países (grande parte das entrevistas presentes na seção “páginas amarelas” – ver CALDAS 2007), da discussão de acontecimentos fora do Brasil, do uso de exemplos das nações desenvolvidas (situação facilmente evidenciada nos textos analisados neste trabalho) ou da discussão de temas ainda desconhecidos do grande público (como foi o caso da edição do dia 03 de abril de 1996, que trazia como matéria de capa a inédita análise dos impactos da globalização sobre o mundo capitalista), essa decisão parte da compreensão da revista acerca da necessidade de arejar o debate sobre determinados assuntos, retirando-lhes o caráter colonial (paroquial) que costuma caracterizá-los (extraído de HERNANDEZ, 2001).

Além dessas, o processo de construção do *corpus* permitiu ainda identificar outras duas mudanças, ambas relacionadas, direta ou indiretamente, à orientação discursiva da revista. Inicialmente, é interessante registrar o significativo aumento no número de páginas das reportagens de capa analisadas após os anos 1990. Por exemplo, durante o período em que Mino Carta era o diretor geral da revista, as reportagens analisadas tinham em média 4 a 5 páginas. Na gestão de Roberto Guzzo, esse número passou para 6 páginas, aproximadamente. Sob o comando de Mario Sérgio Conti, a quantidade média de páginas daquele tipo de reportagem passou para cerca de 10 por edição. A partir dos anos 2000, ela chegou a quase 15, isto é, um incremento de 10 páginas quando comparadas às primeiras reportagens discutidas aqui.

Apesar de sugerirem a existência de mais argumentos à defesa de suas ideias e acarretarem, em alguns momentos, na ampliação do espaço dedicado à análise de cada reportagem, em si, esses números dizem muito pouco ao tema deste trabalho. No entanto, ao considerar que tal evolução reflete diretamente no número de páginas totais da revista, normalmente divididas entre aquelas dedicadas às reportagens e as destinadas à publicidade, é possível desvelar um dos principais limitadores discursivos de VEJA, ainda que ela considere o contrário. Conforme alguns dados presentes na edição comemorativa de quarenta anos da revista, se, em 1969, a média de páginas por edição ficava em torno de 77; em 2007, esse número saltou para 150. Das 77 páginas em 1969, 62 eram preenchidas por reportagens e somente 15 com anúncios. Quase 40 anos depois, 65 das 150 páginas eram reservadas à propaganda, especialmente empresarial. Em termos percentuais, enquanto o espaço dedicado ao texto em si aumentou aproximadamente 37%, o número de páginas de publicidade cresceu 300% ao longo do período em questão. De tudo isso, o que mais chama a atenção é o entusiasmo da revista em anunciar que somente 4% daquelas 65 páginas são preenchidas com propaganda de organizações estatais, pois para ela é a “publicidade empresarial [que] garante a independência da revista”. Logo, quanto mais empresas publicarem em VEJA, mais independente ela será (VEJA, 09/2008 – Edição Especial).

Pretensamente tida como apolítica, mas pressupondo que a empresa é portadora de importantes valores econômicos e sociais (como a liberdade, a independência), por adesão, VEJA, evidentemente, omite as implicações daquela afirmação. A primeira e mais evidente delas reside na limitação do discurso veiculado pela revista. Para van Dijk (2008), a venda de peças publicitárias por parte das indústrias da mídia pode permitir que as empresas anunciantes, ao pagarem quantias que podem garantir a sobrevivência de tais indústrias, controlem, direta ou indiretamente, os conteúdos disseminados pelos meios de comunicação de massa. A segunda representa uma das principais mudanças na forma de ação dos meios de comunicação. De acordo com Chauí (2006a), antes, as indústrias da comunicação eram empresas de pequeno ou médio porte, veiculando propaganda de empresas médias ou grandes; hoje, os meios de comunicação de massa são grandes corporações. Assim, quanto mais realçam os valores de seus anunciantes (grandes empresas), mais estarão fortalecendo e destacando seus próprios valores.

Ou seja, os meios de comunicação, atualmente, “não mais se limitam a servir; servem-se também” (SODRÉ, 1999, p. XVI).

Outra mudança percebida durante aquele processo foi ainda mais sutil. Como foi possível evidenciar nas seções anteriores, ainda que outras **maneiras de agir e de pensar** se fizessem presentes, a ênfase no **desenvolvimento** econômico (e no **progresso**), o esforço em alinhar a **educação** a esse fim (aproximando-a da empresa) e, por consequência, a necessidade de **racionalizar e privatizar os saberes**, de tornar a Universidade mais **eficiente**, mais **produtiva**, consistiram nas manifestações mais comuns do discurso de VEJA. Em síntese, grande parte dessas manifestações revelam, a seu modo, uma certa preocupação da revista com os problemas da **Universidade**, com o processo de **modernização** do país e, considerando o contexto político-econômico instaurado, com a construção de uma **sociedade** melhor – atribuindo ao Estado, direta ou indiretamente, uma considerável parcela de participação nesse processo (a não-ação também pode ser uma forma de participação).

Entretanto, possivelmente para fazer valer a máxima do discurso do Estado (neo)liberal Schumpeteriano vigente na época, bem como de alguns dos **pressupostos** e outras consequências (além desse tipo de Estado) da terceira e mais recente fase de acumulação capitalista<sup>47</sup>, a partir dos anos 1990, a **orientação para a sociedade** e a relativa **importância do Estado** na definição dos rumos do país, antes predominantes nos textos de VEJA, tornam-se, frequentemente, entrecortadas por uma **maneira de agir e de pensar** até então pouco exaltada e antagonista àquela orientação: **o individualismo**.

Travestida de liberdade, isto é, de uma (pretensa) **capacidade dos indivíduos em definir**, dentre as diversas possibilidades, o **seu próprio destino** (BAUMAN, 2001, SENNETT, 2004; HARVEY, 2007), a ênfase naquela maneira de agir e pensar está, em VEJA, intimamente atrelada à quantidade e à qualidade das informações utilizadas pelo

---

<sup>47</sup> Considerada por Jameson como a forma mais pura do capitalismo, tal fase e seus reflexos receberam as mais variadas denominações, tais como: Sociedade da Informação (DRUCKER, 2002), Capitalismo Tardio (MANDEL, 1982), Capitalismo Singular (JAMESON, 2005), Sociedade de Consumo (BAUDRILLARD, 1995), era Pós-Moderna (HARVEY, 2007), Modernidade Líquida (BAUMAN, 2001), Capitalismo Flexível (SENNETT, 2004), Modernidade Reflexiva (GIDDENS, 2002) ou Sociedade da Comunicação (THOMPSON, 2008).

indivíduo para tomar sua decisão. Assim, transformando interesses privados em questões públicas, desse período em diante, é recorrente o número de matérias destinadas a **oferecer ao leitor** um leque (sempre maior) de informações, normalmente relacionadas a aspectos da esfera econômica, com o intuito de **maximizar sua liberdade** (e escolha). No entanto, ao **estilo** de VEJA, o caráter informativo destes textos logo adquire um **tom** educativo e as **informações transformam-se em lições**, em orientações, **em guias que buscam circunscrever nos indivíduos os elementos necessários**, as competências essenciais **para o “sucesso” no agora considerado efêmero e competitivo, mundo do trabalho**. Tal caracterização é explicitada nas três reportagens analisadas a seguir.

Em “O que está mudando no mundo das profissões”, de 15 de setembro de 1993, as constantes **afirmações** e, conseqüentemente, **o tom imperativo** das sentenças são utilizados, ao longo de toda a reportagem, para **apontar** o(s) caminho(s) àqueles que desejam **“sobreviver no acirrado mercado brasileiro”**. Para tanto, VEJA, inicialmente, apresenta alguns argumentos, os quais fortalecem o argumento da reportagem. Segundo ela, em decorrência da política de redução do Estado (e das profissões ligadas a ele), do processo de desregulamentação da economia e do investimento das empresas em **inovação e flexibilização** do processo produtivo, iniciados durante o Governo Collor, bem como da “tendência mundial no mercado de trabalho, cujas primeiras ondas começam a chegar ao Brasil”, os trabalhadores brasileiros se deparam com uma nova realidade: a **escassez do emprego**. Apesar de sombrio<sup>48</sup>, esse cenário é considerado pela revista como uma “nova malha de **oportunidades** para os profissionais brasileiros” (VEJA, 15/09/1003, p. 85). Claramente

---

<sup>48</sup> Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre os anos de 1990 e 1993, a taxa de desemprego no Brasil aumentou aproximadamente 70%, passando de 3,1% para 5,3%, respectivamente. Para o IPEA, ainda que as taxas de emprego no setor de serviços e de comércio tenham aumentado consideravelmente, elas não foram suficientes para equilibrar a drástica redução das vagas oferecidas no setor industrial (fruto, como visto, do sucateamento do Estado e da flexibilização do regime de acumulação das empresas). Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/pub/td/td\\_2000/td0743.pdf](http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2000/td0743.pdf)>. Acesso em: 15 de maio de 2012.

anunciando a substituição da ideia de **carreira** pela noção de **emprego** (*job*) (SENNETT, 2004) e indicando as limitações do ensino superior, focado nas chamadas habilidades tradicionais, em atender a nova realidade, ela continua argumentando que nesse novo quadro “o **diploma de uma faculdade** de renome, a **competência específica** numa área e a opção por uma **carreira tradicionalmente** bem remunerada **já não garantem um bom emprego. É preciso mais!**” (VEJA, 15/09/1993, p. 85).

Mas, então, “como se adaptar a essas transformações?”, “perguntam-se centenas de milhares de universitários”, **diz** a revista, referenciando os principais interessados no texto. A **interrogação (retórica)** é prontamente esclarecida a partir da **voz** dos “**especialistas em recursos humanos**”. Segundo eles, “as **empresas buscam agora ‘executivos generalistas’, ‘gente de talento’, ‘profissionais dinâmicos’, ‘pessoas criativas’, ‘capazes de resolver problemas’**” (VEJA, 15/09/1993, p. 85). Afora o caráter temporário ou recente da resposta, manifestada no **uso do termo** “agora”, a ambiguidade das **expressões mencionadas**, não explicitam, claramente, a **demand**a contida naquela interrogação. De fato, talvez essa seja, justamente, a intenção da revista, desfocar, em meio a características comportamentais (e não profissionais) amplas, a **sutil** sentença “as empresas buscam”, e contribuir, por isso mesmo, para **personificar** e, principalmente, **naturalizar** o papel ocupado pela empresa nesse processo (**pressuposição**).

E assim, reforçando a confortável posição daquela instituição em oferecer um “bem tão escasso” e a igualmente natural necessidade dos indivíduos submeterem-se aos seus ditames, VEJA, nas páginas seguintes, apresenta, articulando com os relatos e as **recomendações** das **vozes** dos chamados “**homens do mercado**”, outras **qualidades** (e concessões) **esperadas** dos trabalhadores. Relacionadas, em sua maioria, ao **discurso** de **enxugamento** e de **flexibilização estrutural**, tais manifestações exaltam a **competitividade**, o comprometimento, o **pensamento empresarial**, o aprendizado constante, a diversificação da formação dos saberes (para além da formação universitária), o caráter generalista, a **educação para o mercado** e a receptividade a mudanças; como é possível perceber nos trechos abaixo:

**"O que se deseja é que o funcionário se comporte como um homem de negócios", diz Sérgio Marcelo Dolgoruky, da Coopers & Lybrand. [...] As firmas esperam,**



principalmente, que **ele gereencie os recursos delas como se fossem seus**. "As empresas querem que seus **executivos** trabalhem como se fossem **parceiros no negócio**", diz **Dolgoruky** (VEJA, 13/09/1993, p. 86)

[...] **As barreiras que separam as profissões tradicionais estão despencando** em outras de suas arestas. **Em companhias** do porte de uma **Gessy Lever**, multinacional do setor de alimentos e produtos de limpeza, **a formação original de um candidato a emprego conta pouco** [...] Já contratou **filósofos, sociólogos, advogados e publicitários**. "O **executivo tem de ser um especialista, mas igualmente tem de ter habilidades gerais**. Não pode abrir mão de uma formação diversificada, para entender o que está se passando e o que outros estão falando", diz o **inglês Howard Orme**, 33 anos, executivo da Gessy Lever **formado em Filosofia na Universidade de Oxford**, que trabalha há um ano na **área de contabilidade** da filial brasileira (VEJA, 15/09/1993, p. 86).

[...] **A dança do mercado já está modificando** a música teórica que se toca em alguns **colégios e faculdades**. O **Colégio Bandeirantes**, um dos mais respeitados de São Paulo, fez recentemente uma pesquisa com 280 alunos atendidos pelo serviço de orientação vocacional da escola. Nessa pesquisa descobriu-se que mais de 30% dos pais desses alunos tiraram diploma numa profissão mas foram exercer outra diferente. "Nós **usamos essa estatística para alertar os alunos sobre essa realidade que avança no mercado de trabalho**", diz **Roberto Nasser**, orientador vocacional do colégio [...] (VEJA, 15/09/1993, p. 87).

**O professor Eduardo Vasconcellos**, diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, USP, dirige cursos em que **informa a seus alunos que a passagem pelos bancos da faculdade é apenas uma fase de sua vida escolar** (VEJA, 15/09/1993, p. 87).

[...] "A vida profissional resume-se atualmente a um **aprendizado constante**", explica Vasconcellos. [...] "Mesmo que seja para ganhar pouco, é **melhor** procurar emprego **numa empresa que valoriza o aprendizado, que seja ágil e esteja se modernizando**", [...] diz o professor da USP, que em suas aulas cita **casos de jovens talentos que por um salário um pouco maior acabam mumificando suas carreiras em funções burocráticas** ou em **empresas estacionadas** no tempo (VEJA, 15/09/1993, p. 87-88).

[...] [Enfim] essas **novas exigências estão cristalizadas no ambiente das empresas**, e é **melhor que os estudantes brasileiros se armem para a cobrança** (VEJA, 15/09/1993, p. 88).

No entanto, como “**ninguém** deve esperar uma súbita expansão da oferta de empregos” (**voz passiva**) e como os cargos oferecidos nas grandes empresas são limitados, é sabido que nem todos “**vencerão**” essa disputa (**metáfora**). Para esses, VEJA **propõe** “outra saída profissional” (VEJA, 15/09/1993, p. 88). Encerrando, por todos os lados, **a empresa (e não o Estado) como o centro e a única solução** do fenômeno em questão, pela primeira vez no *corpus* analisado, uma das **implicações do individualismo, o empreendedorismo**, torna-se objeto de atenção e uma alternativa da revista ao problema do desemprego. Servindo-se da **voz** de um consultor do Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) e de uma **metáfora** que parece ilustrar a função ocupada pelos empreendedores (não no sentido schumpeteriano) no reajuste e na reorganização social (leia-se econômica) do país, ela **sustenta** sua sugestão: “as **pequenas empresas** transformaram-se num **grande amortecedor** social da recessão”, diz o consultor de recursos humanos Simon Franco. “**Elas seguram quem perdeu o emprego**” (VEJA, 15/09/1993, p. 88).

Para a revista, o “**estrondoso sucesso**” das pequenas empresas, está intimamente ligado à extinção, por conta da “**necessidade de enxugar seus quadros**”, de “departamentos de apoio” de grandes empresas que não tinham relação com sua atividade principal. Assim, como era menos oneroso a essas empresas contratar autônomos, pequenas empresas passaram a prestar esses serviços (VEJA, 15/09/1993). Porém, mesmo com o mercado em expansão e com os exemplos presentes na reportagem denotando, a partir de uma série de

exemplos, “as **alegrias** de ser o próprio patrão” (VEJA, 15/09/1993, p. 89), isto é, **as vantagens** de deter os meios de produção (**propriedade privada**), VEJA, recorrendo às suposições **do SEBRAE**, alerta, **metaforicamente**, sobre os riscos de se tornar um pequeno empresário: “das empresas que chegaram a completar seu primeiro aniversário, apenas uma em cada vinte, estima o Sebrae, conseguirá manter-se no mercado por cinco anos. [Assim] é **mais fácil naufragar do que manter-se à tona**, mas isso não tira o ânimo dos novos empreendedores” (VEJA, 15/09/1993, p. 90).

Contudo, após discutir e indicar os caminhos àquele fenômeno em sua variante brasileira, a revista ainda retoma uma afirmação contida no início da matéria e analisa as origens, as características e os reflexos das modificações no “mercado e nos processos de trabalho” dos países do “primeiro mundo” – processo que remonta o início dos anos 1970. Ao fazê-la, a intenção da revista parece clara, reforçar que isto não é uma tendência, mas sim uma nova realidade, uma **situação permanente e necessária** que será **intensificada**, com o passar do tempo, em todas as nações que buscam o **constante desenvolvimento (ideologia do progresso)**; e que, por sua vez, **modificará**, segundo ela, **para sempre**, as **concepções e as relações entre trabalho, Estado, empresa, desenvolvimento, indivíduo e sociedade** em nosso país.

Mesclando, **ironicamente**, a **voz** de um professor da Universidade de Lausanne, **especialista em competitividade industrial**, com uma das principais **críticas de Marx** ao sistema capitalista, ela explica assim o caráter e alguns dos impactos (**fim do modelo de produção fordista e do Estado Keynesiano**) dessa “**revolução**”:

A **palavra revolução** nesse caso significa duas coisas: **a brutal ruptura com o modelo anterior de pleno emprego** (ou quase) e, em segundo lugar, que as **transformações serão duradouras**. Em todos os cantos, **os trabalhadores desqualificados e escriturários estão em baixa**. São eles que **engrossam mais as fileiras da ociosidade** forçada. Numa dessas voltas curiosas da História, **o presente parece confirmar uma tese central do marxismo: o desenvolvimento das forças produtivas - da ciência e da tecnologia - aumentaria astronômicamente a fabricação de mercadorias, ao mesmo tempo**

**em que colocaria milhões de trabalhadores no desemprego** (VEJA, 15/09/1993, p. 90-91).

Nesse novo cenário, “**flexibilidade** é a palavra de ordem nas grandes corporações” e “**reestruturação** é o nome técnico do processo” (VEJA, 15/09/1993, p. 91). Enfatizando, novamente, a **centralidade da empresa**, conforme a revista, no dia-a-dia, elas significam, metaforicamente, que tal instituição e, principalmente, seus **empregados devem “dançar** conforme a música”, pois “em busca de maior produtividade”, a empresa “cortou custos”, focou “somente em sua operação vital” e, com o auxílio do desenvolvimento tecnológico, reduziu “a mão-de-obra até o bagaço” (VEJA, 15/09/1993, p. 92). Os **termos**, bem como o **tom** utilizado para caracterizar o atual estágio desse processo nos países centrais, estabelece uma **demand**a que possivelmente se **abaterá** sobre os brasileiros, recém adeptos do discurso do capitalismo flexível (SENNETT, 2004) e do regime pró-trabalho (IGLESIAS, 2006): **é preciso qualificar-se mais e melhor, constantemente**. Desse modo, **pressupondo** que no futuro esse processo tornar-se-á mais intenso em nosso país, VEJA, ao final da reportagem, ainda **contribui** para estimular, mais intensamente, a **competitividade** dos e entre os **indivíduos**, agora, como dito, dependentes exclusivamente de si para “vencer”.

Três anos depois, aquela última **demand**a e sua principal **implicação**, tornam-se, para VEJA, uma realidade no Brasil, **anunciadas** com apelos **darwinistas** e **metáforas** remetendo à luta para conquistar um emprego:

O **mercado de trabalho não é mais o mesmo**, esse é o fenômeno. Num cenário em que **há mais candidatos do que vagas** disponíveis, ele foi dominado por um **darwinismo econômico** em sua expressão mais avançada. **Competição** é o mandamento principal desse processo. O **mais ágil engole o mais lento e não há muito o que se possa fazer**, a não ser exercitar a musculatura para a briga. Muita gente ainda não sentiu o soco da mudança, mas pode recebê-lo a qualquer momento. **Para não beijar a lona, é preciso entender o que está acontecendo** (VEJA, 04/12/1996, p. 1).

Assim, após explicar, de forma muito semelhante ao texto anterior, como as mudanças oriundas da abertura econômica impactaram sobre as **empresas nacionais** e **obrigaram-nas**, sobre os **pressupostos**

da **sobrevivência** e da **competitividade**, a incorporar o **discurso de enxugamento estrutural** e do aumento da **qualidade dos processos**, ela **define**, justamente porque esta é a **única alternativa** oferecida aos indivíduos, o perfil desejado por aquela instituição. Como **“diz Simon Franco, um caçador de talentos que trabalha para grandes grupos”, as empresas buscam um “sujeito ambicioso, crítico, criativo, que faz com que todos se mexam à sua volta”**. **“O tímido, o apático e o desligado estão em baixa. Atrapalham”** (VEJA, 04/12/1996, p. 1). Afora o **tom** e o **caráter excludente** dessa afirmação, tais características não diferem daquelas apresentadas anteriormente, isto é, a ênfase continua nos aspectos comportamentais do indivíduo.

De fato, os **exemplos**, as **metáforas**, os **termos**, os **pressupostos** e as **implicações**, fazem com que essa reportagem, em suas páginas iniciais, tenha uma estrutura argumentativa muito semelhante àquela recentemente analisada. A diferença é que, enquanto aquela outra ocupou-se da descrição do fenômeno e das qualidades exigidas aos indivíduos, esta, além disso, aponta claramente o **“gargalo”** do problema no Brasil – **termo** que inspira, inclusive, o título da matéria (O funil estreitou). Para a revista,

**O impulso pela modernização** jogou luz sobre **um problema que não está sendo discutido a sério** no Brasil. Ele diz respeito aos seus **padrões educacionais**. A educação está melhorando, em comparação ao que era há algumas décadas. **Nunca** houve tantos estudantes matriculados em cursos do 2º grau ou em universidades. **O número de analfabetos cai ano a ano**. Em 1980, eles representavam 25% da população. Dez anos depois, a taxa havia caído para 18%. **Ocorre que, em contraste com vários outros países, a mão-de-obra brasileira está muito mal-posicionada**. Apenas 23% dos jovens brasileiros com idade entre 15 e 19 anos estão matriculados no 2º grau. Na Coreia do Sul, eles são 94%. Em Taiwan, o índice é de 91%. O México também está na frente, com 55%. **Isso significa que toda uma geração de trabalhadores brasileiros apanhará de operários coreanos e mexicanos em termos de treinamento. E as empresas em que trabalham também serão surradas** (VEJA, 04/12/1996, p. 5)

Ao que parece, o foco nas **competências individuais** e na empregabilidade, temas iniciais da matéria, cedem lugar à discussão sobre **competitividade empresarial**. Uma provável explicação para tal mudança reside, na compreensão de que para VEJA **uma implica (e submete) logicamente o outro**. Isto é, segundo ela, é **imperativo**, “o Brasil **precisa** crescer à taxa de 5% ao ano. Isso é uma **necessidade**” (VEJA, 04/12/1996, p. 5). Somente com crescimento econômico é possível “**aumentar a renda** da população, **melhorar a saúde e ampliar a expectativa de vida**” (VEJA, 04/12/1996, p. 5). Só que para crescer neste cenário, o Brasil **precisa** “**competir com economias** que estão na mesma raia, como a **mexicana** ou a **coreana**”. Entretanto, alerta a revista através da **voz** de um de seus **articulistas**, mesmo com alguns fatores críticos do crescimento solucionados,

**nem máquinas nem tecnologia funcionam bem com braços - na verdade, cérebros - mal preparados. Educação**, percebe-se agora, é o **grande gargalo da economia**. 'A educação passou a ser um **fator decisivo para o desenvolvimento**. Qualquer grande empresa analisa em detalhes os indicadores de educação de um local antes de fazer investimento', **diz** o economista **Claudio de Moura Castro**, especialista em educação (VEJA, 04/12/1996, p. 5).

É muito claro. Para VEJA, não se trata de melhorar a educação em si, mas sim de qualificar a mão-de-obra para satisfazer os ditames da instituição central da esfera econômica, a empresa, pois, afinal, ela é a responsável pelo crescimento do país – **pressupõe** a revista. A **submissão e a dependência do Estado dos brasileiros à empresa** são visíveis nessa síntese. Por exemplo, em relação ao Estado (schumpeteriano), o fato dele sequer ter sido considerado naquele processo, resume a compreensão da revista sobre seu papel, isto é, ceder passagem e dar suporte, somente quando solicitado, à empresa. Dentre suas atribuições, o texto insistentemente reclama ao coadjuvante o pleno **alinhamento da educação às necessidades da esfera econômica**. Visto que, para a revista “crescer significa **modernizar a produção**. **Sem melhorar a educação** do povo, é **impossível**” (VEJA, 04/12/1996, p. 6).

Se, como ressaltado, atender e estar atento às exigências da empresa é uma máxima da revista para o Estado, ela também é para os cidadãos, agora individualizados, pois, em **nenhum** momento da

reportagem cogitou-se uma possibilidade de trabalho distante da empresa. Assim, com a intensificação de **outro discurso** decorrente daquele processo, o da **centralidade do trabalho**, aos indivíduos resta, como dito, a adaptação, a sujeição (FOUCAULT, 2008) às mudanças econômicas, precisamente, àquela instituição. Ao estilo darwiniano, é preciso sobreviver, evoluir, mesmo que o outro não consiga, **estimula** a revista. Para tanto, **supostamente** ecoando a **voz** da empresa, VEJA estabelece aos indivíduos novas características, novos valores, como **movimento, competitividade, ambição e qualificação**. Sem tais atributos e pressionados pelo discurso vigente (aquele que liga a centralidade da empresa ao trabalho e estabelece um novo sentido de participação e, inclusive, de existência social), a grande maioria desses, em suas tentativas de **sanarem seus problemas**, recorrem ao Estado, precisamente, **à educação** para tal.

Desse modo, diferentemente dos textos publicados no período compreendido entre 1968 e 1990, nos quais, por razões já mencionadas, havia um **tom** nacionalista e uma **crença no progresso** do Brasil como um todo, nesse, **a educação (superior ou não) é tratada como um meio para satisfazer demandas (econômicas) privadas, sejam elas da empresa ou do indivíduo**. É sim uma questão de valor e de sentido, pois

no atual quadro de hegemonia da globalização da economia capitalista, **predomina a tendência de entender e a todos fazer crer que uma educação tem tanto mais qualidade quanto mais propicia aos indivíduos e às empresas maiores ganhos de eficiência e de capacidades competitivas**. Em outras palavras, a **qualidade educativa estaria associada à produtividade, lucro, desenvolvimento a qualquer custo, empreendedorismo, competitividade, competências profissionais** apropriadas às mudanças no mundo do trabalho e na economia. Ela seria subsidiária da **racionalidade empresarial**, em que **prevalecem o individual sobre o comunitário, o privado sobre o público, os interesses e concepções instrumentais sobre os valores da vida social**. Educação de qualidade seria, na perspectiva neoliberal, a **que equipa o indivíduo com conhecimentos e técnicas úteis à**

démarche competitiva individual e ao **fortalecimento das empresas**, numa lógica em que esse mecanismo é entendido como o mais importante motor do enriquecimento e progresso de um país (SOBRINHO, 2010a, p. 1227).

Exaltado como a solução para o desemprego e/ou para o crescimento do Brasil, o **pressuposto** da revista sobre o restrito papel atribuído à Educação, além de **aprimorar** os indivíduos à relação **(instrumental) educação–capacitação–emprego–participação**, desconsidera, propositalmente, é claro, a previsão de Marx, outrora mencionada, **ironizada e naturalizada** por ela própria: “o desenvolvimento das forças produtivas - da ciência e da tecnologia - aumentaria astronomicamente a fabricação de mercadorias, ao mesmo tempo em que colocaria milhões de trabalhadores no desemprego”. (VEJA, 15/09/1993, p. 91). Olhando por esse prisma, **o único problema que o discurso de VEJA parece mesmo resolver é o da empresa.**

Coroando tal perspectiva, após estabelecer uma nova **demand**a aos indivíduos (em **1993**) e apontar a **educação como causa e solução** para essa demanda (em **1996**), na reportagem “Estudar vale ouro”, de 23 de setembro de **1998**, VEJA, ao sugerir que a **escolha** por uma determinada **formação profissional** (educacional) deve pautar-se, antes, por critérios como espaço, oportunidade e **rentabilidade financeira**, contribui para acentuar ainda mais o **discurso** da **necessidade de direcionar e utilizar os conhecimentos e as técnicas apreendidas na Universidade para maximizar a produtividade da empresa e transferir mais valor ao trabalho** (LIMA, 2003). Amplamente disseminado pelo Banco Mundial e pela UNESCO, instituições que, há muito, influenciam a política educacional de diversas nações (inclusive da nossa), tal discurso parte dos **pressupostos** da teoria do capital humano como estratégia fundamental para qualificar os trabalhadores frente aos reordenamentos no mundo do trabalho (TRINDADE, 1999).

Sendo assim, mesclando, com o intuito de ratificar a inexistência de outra possibilidade e de condicionar a educação à empregabilidade, a **voz** de Marcelo Neri do IPEA, os **termos** que remetem ao discurso da **sociedade da informação** (era da informação, capital humano) de Drucker (2002) com as recorrentes **afirmações** (“estudar é crucial”, “nunca foi tão verdadeiro”, “é o fator mais decisivo”), **demandas** (“quer profissionais”, “precisamos investir”) e **metáforas** (“terremoto”, “joga para escanteio”, “motor do país”); VEJA contextualiza assim o tema da reportagem:



para a **maioria das pessoas**, contudo, **estudar é crucial para determinar a posição e o salário** que podem conquistar, e **isso nunca foi tão verdadeiro quanto agora. A era da informação é implacável**: joga para escanteio quem não tem instrução e coloca no ápice quem estuda mais. **Exigente e seletivo, o mercado de trabalho está passando por um terremoto**. Quer profissionais graduados, que falem inglês, entendam de computador e estejam atentos às mudanças. Todo esse investimento tem retorno certo. **Um estudo** realizado pelo **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, Ipea, a pedido de VEJA, **traçou um retrato preciso do que está acontecendo** hoje no mundo do emprego. Esse levantamento comprova algo que até agora apenas se intuía pelo senso comum: **quanto mais estuda, maior é a chance de uma pessoa conseguir emprego, ganhar mais e fazer carreira bem-sucedida [...]**(VEJA, 23/09/1998, p. 1)

[...] **Conclusão: cada ano de estudo representa em média um aumento de 15% no contracheque**. "O efeito diploma é o fator mais decisivo na **colocação do profissional no mercado** de trabalho", **diz** o economista Marcelo Neri, do Ipea. "A **educação é o motor do país**, e precisamos investir ainda mais em **capital humano**" (VEJA, 23/09/1998, p. 2).

São evidentes os motivos utilizados por VEJA para sustentar a **importância da educação e da qualificação constante**. Por essa mesma razão, apesar de aparentemente escrever para os indivíduos, ela não parece realmente preocupada com os desejos e vontades pessoais/profissionais desses. Parte-se, como dito, do **pressuposto** de que se trata de um bem escasso, ao qual **todos** aspiram. Assim, reconhecendo o **caráter efêmero** dessa situação, uma vez que "as **profissões sobem ou descem** de acordo com as circunstâncias" econômicas (VEJA, 23/09/1998, p. 5), VEJA alerta: além de estudar, é crucial "levar **em consideração** outro fator: a **escolha da profissão**" (VEJA, 23/09/1998, p. 4).

Para "auxiliar" o leitor nessa difícil tarefa, no restante da reportagem, a revista, além de fornecer um teste para "**avaliar a**

**empregabilidade de uma pessoa**” (VEJA, 23/09/1998, p. 7) e de apresentar uma **tabela com as “profissões em alta”** (e o salário inicial em cada uma) (VEJA, 23/09/1998, p. 11), ocupa-se em indicar “onde estão as vagas”, isto é, onde é “o **filé mignon** do mercado” (VEJA, 23/09/1998, p. 5). Normalmente **relacionando**, seja com casos de sucesso ou com análises setoriais, a **educação à possibilidade de ganhos financeiros individuais**, a revista parece cumprir um importante papel no direcionamento dos trabalhadores a alguns dos setores econômicos que mais sofreram os impactos da política de **privatização** iniciada no Governo Collor e **intensificada na gestão de Fernando Henrique Cardoso** (ANTUNES, 2005), como ilustram os recortes abaixo.

A **área petrolífera**, que oferece empregos para profissionais como geólogos, é uma das que estão em expansão no Brasil. **Desde que o monopólio estatal desse setor foi quebrado, 58 empresas estrangeiras abriram escritórios no Brasil** (VEJA, 23/09/1998, p. 5).

É o caso de **Alexandre Saigh**, de 31 anos, **executivo do Banco Patrimônio**. Ele compõe a minoria da população com alta escolaridade e rendimentos muito acima da média. Pós-graduado em economia na Universidade Harvard, nos Estados Unidos, Saigh estudou durante dezoito anos. **Recebe um salário fixo de 10.000** reais por mês, sem contar sua participação nos lucros obtidos para o banco (VEJA, 23/09/1998, p.5).

A **área de informática** e a de **telefonía** são as mais promissoras, mas o que se pede não são pessoas que saibam apenas manusear um programa de texto para escrever boletins no computador. São administradores das redes de informática instaladas nas empresas, analistas de sistemas capazes de criar ou mudar a programação dos computadores, ou analistas de suporte, que ajudam a manter as redes funcionando. São também web designers, profissionais que criam as páginas na Internet, ou engenheiros de sistemas e produtos ligados às novas redes de telefonía celular. **Para todos eles, não só o emprego estará quase garantido como há perspectivas de bons salários** (VEJA, 23/09/1998, p. 6).

Como foi possível perceber, por questões de fluidez e de estrutura textual, a análise do contexto não acompanhou a evolução cronológica dos três textos discutidos anteriormente (1993, 1996 e 1998). Desse modo, ainda que tais discussões permitam evidenciar algumas características discursivas da revista e, em alguns momentos, do Estado em relação ao campo do Ensino Superior durante a década de 1990, é importante, como parte do método, resgatar alguns aspectos do campo em questão, tanto para reforçar ou apontar outros elementos relevantes como e, principalmente, para ilustrar as circunstâncias nas quais os textos deste período foram publicados.

Sendo assim, como dito, por conta dos inúmeros escândalos, das denúncias da mídia e de intensas manifestações populares, a CPI instaurada pelo Congresso Nacional acaba aprovando, em setembro, o pedido de *impeachment* contra o então Presidente Fernando Collor de Mello. Em dezembro de 1992, quando Collor renunciou a seu cargo antes da votação do *impeachment* pelo Senado Federal, Itamar Franco, seu vice-presidente, assume formalmente o poder. De imediato, Itamar iniciou um processo de redefinição dos cargos ministeriais. Nesse processo, Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi, inicialmente, nomeado para o Ministério das Relações Exteriores, cargo que exerceu até o momento em que assumiu o Ministério da Fazenda em 23 de maio de 1993.

Como quarto Ministro da Fazenda em oito meses da gestão de Itamar Franco, elemento que pode indicar a instabilidade política e econômica daquele momento, FHC teve como principal meta o controle da inflação (GIAMBIAGI *et al.* 2005), que no ano anterior chegou a aproximadamente 1100% e naquele atingiria a marca de cerca de 2400%<sup>49</sup>. Quiçá pela centralidade da esfera econômica, rapidamente aquela se tornou a meta central do Governo Itamar, que, ao tomar como solução a reforma monetária, não mediu esforços à sua concretização. Por exemplo, servindo-se do argumento de que os gastos públicos eram um dos principais responsáveis pela hiperinflação, além de lançar, em 13 de junho de 1993, o Plano de Ação Imediata (PAI), um programa de ajuste fiscal que promoveu um corte de seis bilhões de dólares nas despesas do governo até o final daquele ano, foi criado, no dia 1º de março de 1994, o Fundo Social de Emergência (FSE). Sancionado pela

---

<sup>49</sup> Disponível em: <<http://www.portalbrasil.net/ipca.htm>>. Acesso em: 25 de maio de 2012.

Emenda Constitucional nº 10, *tal fundo garantia ao governo a liberação na utilização, para fins de controle monetário, de 20% das receitas constitucionalmente vinculadas a despesas específicas, como a Educação e a Seguridade Social, e daquelas que eram transferidas automaticamente aos estados e municípios* (ALMEIDA, 2010).

Em relação ao que se propunham, essas e outras ações se mostraram muito eficazes, pois a partir do estabelecimento de nossa atual unidade do Sistema Monetário Nacional, o Real, a inflação no Brasil, avaliada pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), jamais atingiu os valores anteriores. Precisamente, à exceção do ano de 2002, em que ela chegou a 12,53% ao ano, nos demais, tal índice sempre se manteve abaixo dos dez pontos percentuais<sup>50</sup>. Entretanto, como indicado, o êxito, na perspectiva econômica, do Plano Real teve um “preço”: o descaso com outros setores sociais, dentre eles, a Educação. Por conseguinte, associada à tarefa de dirimir a imagem deixada por seu antecessor e de lidar com um novo caso de corrupção dentro do Poder Legislativo (popularmente conhecido como a Máfia dos Anões do Orçamento), durante o período em que Itamar Franco esteve à frente da Presidência da República, apesar de ser possível evidenciar uma sensível redução na oferta de vagas das instituições privadas (ver Quadro 9), que, de acordo com Martins (2000), justifica-se por inação, as discussões e, principalmente, as ações orientadas à reforma do Ensino Superior, foram, mais uma vez, postergadas.

Quando o Real foi lançado, no dia 1º de julho de 1994, Fernando Henrique Cardoso, um de seus principais idealizadores, já não ocupava o cargo de Ministro da Fazenda – preenchido, na época, por Rubens Ricupero. Prevendo o sucesso daquele Plano, bem como o provável apoio popular que ele suscitaria, em março de 1994, ele renunciou ao ministério para concorrer à Presidência da República. Em uma campanha marcada por coligações estratégicas, informações privilegiadas e altos investimentos em publicidade (ALMEIDA, 2010), FHC, antes apontado como segundo colocado nas pesquisas de intenção de voto<sup>51</sup>, no mês seguinte ao lançamento do Real, já aparecia como

---

<sup>50</sup> Disponível em: <<http://www.portalbrasil.net/ipca.htm>>. Acesso em 25 de maio de 2012.

<sup>51</sup> Em maio de 1994 o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) divulgou uma pesquisa na qual o candidato do PT, Luis Inácio da Silva (Lula), era apontado como vencedor da disputa presidencial com 41% das intenções de votos, seguido por Fernando Henrique Cardoso com 17%.

favorito absoluto<sup>52</sup>. Confirmando as previsões, em outubro de 1994 o social-democrata Fernando Henrique Cardoso venceu o pleito no primeiro turno com 54,28% dos votos válidos<sup>53</sup>, tornando-se, assim, Presidente do Brasil.

VEJA não escondia seu apreço a Fernando Henrique Cardoso e ao seu projeto de país. Constantemente referenciado como um “intelectual de renome”, um “político capaz”, como alguém, enfim, com “**credibilidade no Congresso, no empresariado e nos meios sindicais**”, na Carta do Editor de 14 de junho de 1995, buscando, através de uma série de **afirmações**, legitimar e **naturalizar certas práticas**, ela anunciava, elogiava e comemorava assim as mudanças recentes e vindouras **atreladas ao novo Presidente**:

**O Brasil mudou, está mudando.** A criação do Real, as privatizações, a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a Presidência, a aprovação dos primeiros itens da reforma constitucional e o **fim do monopólio das telecomunicações e da Petrobrás** formam uma continuidade de mudanças. **Mudanças coerentes** entre si, e **apontando num mesmo sentido** – o da estabilidade econômica, da abertura do país à competição internacional, da **saída do Estado de setores inteiros da vida nacional**. Juntas, elas mostram que há **uma mentalidade nova no Brasil de hoje**, bastante diferente da existente, por exemplo, durante o período da Assembléia Constituinte, em 1988, nos governos de Jose

Disponível

em:

<[http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=6&proj=PortalIBOPE&pub=T&nome=pesquisa\\_eleicoes2002\\_indice&db=cald&sec=Elei%20e%20Administra%E3o%20P%20FABlica&nivel=2002Nacional](http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=6&proj=PortalIBOPE&pub=T&nome=pesquisa_eleicoes2002_indice&db=cald&sec=Elei%20e%20Administra%E3o%20P%20FABlica&nivel=2002Nacional)>. Acesso em: 26 de maio de 2012.

<sup>52</sup> Em agosto, conforme o IBOPE, as posições se inverteram. FHC possuía 40% das intenções contra 22% de Lula. Disponível em: <[http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=6&proj=PortalIBOPE&pub=T&nome=pesquisa\\_eleicoes2002\\_indice&db=cald&sec=Elei%20e%20Administra%E3o%20P%20FABlica&nivel=2002Nacional](http://www.ibope.com.br/calandraWeb/servlet/CalandraRedirect?temp=6&proj=PortalIBOPE&pub=T&nome=pesquisa_eleicoes2002_indice&db=cald&sec=Elei%20e%20Administra%E3o%20P%20FABlica&nivel=2002Nacional)>. Acesso em: 26 de maio de 2012.

<sup>53</sup> Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/eleicoes-1994/eleicoes-1994>>. Acesso em: 26 de maio de 2012.

Samney e Fernando Collor (VEJA, 14/06/1995, p. 29).

Considerando o momento de publicação da reportagem, parece claro que VEJA, ao traçar o futuro do país, tomava como referencial a provável realização das idealizações contidas na proposta de governo de FHC, intitulada *Mãos à Obra, Brasil*. Elaborada, ainda em 1994, com o auxílio de uma equipe coordenada pelo economista Paulo Renato de Souza, ex-secretário da Educação do Estado de São Paulo, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas e, naquele momento, técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), essa proposta partia das mesmas constatações de Collor acerca da ineficiência, do peso (financeiro) e do esgotamento do modelo nacional-desenvolvimentista (Keynesiano) vigente durante o período militar. A partir desse diagnóstico, FHC argumenta que o principal desafio de seu governo é justamente implementar um modelo de desenvolvimento que, ao considerar a dimensão internacional (globalização), possa “abrir para o Brasil a perspectiva de um futuro melhor” (CARDOSO, 2008, p. 3). Exaltando as características do Estado (neo)liberal Schumpeteriano, notadamente, as do regime pró-trabalho, segundo ele, a consecução daquele modelo depende de três fatores: a) refazer o esquema de financiamento do desenvolvimento; b) *eleger a criação de empregos como a forma mais efetiva e duradoura de distribuição de renda*; c) fortalecer o poder político decisório (inclusive sobre o próprio aparelho do Estado, que deve ser reformado) para realização eficiente de projetos sociais compensatórios e para a defesa dos interesses nacionais em plano internacional (CARDOSO, 2008).

Para tanto, a reforma do Estado “é indispensável” (CARDOSO, 2008, p. 3). Segundo o autor do projeto, ao perder a capacidade de investir, o Estado deixou de promover o desenvolvimento e deteriorou seus serviços mais fundamentais como Educação, Saúde e Segurança – curiosamente os mesmos setores que sofreram com as determinações do FSE impostas enquanto ele estava a frente do Ministério da Fazenda. Desse modo, continua Cardoso (2008, p. 82), é preciso criar condições para a reconstrução “da administração pública em bases modernas”. Em suma, é preciso tornar o “governo mais eficaz, para gerir o país e prestar os serviços que a população requer, significa, também, *racionalizar a máquina pública e reduzir a presença do Estado*, em áreas onde ela não é mais necessária” (CARDOSO, 2008, P. 89). Para ele, esses são os objetivos (1) das reformas administrativa, fiscal e da redefinição das competências federativas, instituídas, em novembro de 1995, através do

Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, documento elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), chefiado por Luiz Carlos Bresser-Pereira (BRASIL, 1995a); e (2) do estabelecimento de um *programa reformulado de privatizações*, sancionado em 09 de setembro de 1997 pela Lei 9.491, que alterava os procedimentos relativos ao Programa Nacional de Desestatização.

Além dessas mudanças, a proposta em questão ainda traçou as metas prioritárias àqueles setores considerados complementares ao modelo de desenvolvimento ensejado, tais como a Educação. Tida como a “base do novo estilo de desenvolvimento”, a Educação, no governo FHC, seria a responsável pela “inserção do país no mundo globalizado”, tanto por auxiliar o pleno exercício da cidadania como por sua capacidade de desenvolver, a partir da geração de empregos qualitativamente superiores, a economia (CARDOSO, 2008, p. 4). Conforme Cunha (2003), ao considerar que o dinamismo e sustentação dessas propostas provêm de fora, a partir do progresso científico e tecnológico, essa proposta parte da ideia de que o sistema educacional deveria atuar pelo topo, ou seja, pela universidade, pois, ao desenvolver a competência científica e tecnológica, ela seria a responsável por garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como aumentar a qualificação geral da população e a produtividade do país. Entretanto, Fernando Henrique Cardoso adverte: “para chegar a isso, será fundamental estabelecer uma *verdadeira parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico*” (CARDOSO, 2008, p. 4).

Assim, após referir-se negativamente à rede federal de ensino superior, em termos de gastos e de estudantes atendidos, e silenciar-se quanto ao ensino privado, FHC afirma que este nível de ensino “precisa ser efetivamente revisto”. E assim, resgatando alguns dos debates que há muito permeiam aquele nível de ensino, ele anuncia:

a política para o ensino superior deve promover uma revolução administrativa, que dê efetiva *autonomia* às universidades, mas que *condicione o montante das verbas que recebem a uma avaliação de desempenho e, especialmente, ao número de alunos que efetivamente formam, às pesquisas que realizam e aos serviços que prestam*. Um programa deste tipo deve prover

recursos suficientes para que as escolas possam se adaptar às novas exigências, realizando uma correção gradual dos orçamentos atuais. Uma política como esta estimulará uma administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, hoje existente, para *generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas*, sem despesas adicionais (CARDOSO, 2008, p. 50).

A primeira e mais importante ação relacionada à proposta em questão foi no tocante à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Como já indicado, a história da LDB remonta ao ano de 1986, quando um documento fruto da IV Conferência Brasileira de Educação, a “Carta de Goiânia”, já sinalizava a mobilização do campo em torno de sua elaboração, em substituição à “antiga” LDB (Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961). De acordo com Saviani (1997), após a Constituição de 1988, o Presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados constituiu um Grupo de Trabalho, sob a coordenação de Florestan Fernandes, para redigir um projeto de LDB. Depois de vários debates e audiências públicas com instituições e entidades educativas, além da anexação de emendas e negociação entre partidos políticos, elaborou-se um projeto que, em junho de 1990, foi aprovado pelos componentes da Comissão. No entanto, apesar de aprovado pela Câmara dos Deputados em 1993, foi substituído por outro, oriundo do Senado Federal e de autoria de Darcy Ribeiro. Ainda de acordo com aquele autor, mesmo rejeitado naquele ano, em 1995, inesperadamente, o projeto de Darcy Ribeiro foi retomado.

Diante de dois projetos, um da Câmara dos Deputados, outro do Senado, a nova equipe do MEC, dirigida pelo Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, o mesmo que auxiliou FHC a elaborar seu projeto de governo, optou por apoiar o do Senado, já que o texto de Darcy Ribeiro, além de menos minucioso, tinha em seu autor maior receptividade para modificar a versão original a fim de adequar-se às políticas governamentais (CUNHA, 2003). Mas, ao invés de buscar incluir dispositivos específicos, o MEC preferiu que o projeto deixasse de tratar dos temas que seriam objeto de projetos de lei específicos, ou o fizesse de modo bastante genérico, permitindo articulações com as medidas que se tomavam, isto é, ao invés de investir, primeiramente, na reforma dos dispositivos da Constituição que diziam respeito à educação; depois em um projeto de LDB articulado com a nova redação da Carta Magna; em vez de investir numa lei geral para o ensino



superior, o MEC foi traçando, no varejo, as diretrizes e bases da educação nacional, não contra o que seria a lei maior de educação, mas por fora dela (CUNHA, 2003).

Com efeito, desconsiderando uma proposta construída em anos de negociação, no dia 20 de dezembro de 1996, o projeto do Senador Darcy Ribeiro foi aprovado, com pouquíssimas alterações, e transformado em Lei, a Lei 9.394 que, pelas razões acima, estabelece, em parte, as diretrizes e bases da educação nacional.

Dentre as determinações para o Ensino Superior contidas naquela lei, destaco, primeiramente, como a Universidade foi definida. Conforme o Artigo 52,

as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por (1) uma produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; (2) *um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado*; e (3) um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

Entretanto, contrariando a própria Constituição Federal que, em seu Artigo 207, define as universidades como instituições que “gozam de autonomia didático-científica, administrativa, de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*”, a universalidade de campo foi abolida pela LDB, que facultou, em Parágrafo Único, a existência de universidades especializadas por campo do saber, como uma alternativa à necessidade de flexibilizar e ampliar o sistema (BRASIL, 1996). Pois como disse o próprio Ministro Paulo Renato de Souza, “no sistema de educação superior *deve haver algumas universidades de tradição mais européia, que se dedicam mais à pesquisa, mas devemos pensar que existem outras instituições que vão oferecer só ensino*” (ROSSETI, 1997, p. 1).

Além disso, de acordo com Cunha (2003), outro elemento até então exclusivo da universidade foi alterado: a *autonomia*, a qual a LDB permitiu que fosse estendida a instituições que comprovassem alta qualificação para o ensino ou a pesquisa, constatada em avaliação pelo

Poder Público. Com isso, foi assegurado, através da dupla reconhecimento/credenciamento e avaliação do Estado, às instituições a possibilidade de (1) criar e extinguir cursos; (2) determinar o número de vagas de cada um; (3) adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país; (4) receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira; (5) decidir sobre o direcionamento de seus recursos, dentre outros aspectos. Tendo a *flexibilização* como seu corolário, essa noção de autonomia, tal como prevista na proposta “Mão à Obra, Brasil”, diz respeito à liberdade da Universidade para *captar recursos* de outras fontes (empresas) como forma de complementar suas receitas e assim atender às metas e aos indicadores de qualidade estabelecidos pelos *contratos de gestão* firmados entre ela e o Estado. Conforme Chauí (1999), restringindo a ideia de qualidade ao atendimento das necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social e medindo-a pela *produtividade*, tais critérios de avaliação traduzem-se em quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz e, conseqüentemente, ao atribuírem um determinado sentido à noção de eficiência universitária, tornam-se importantes aliados na tentativa de sintonizar, sob o discurso de uma pretensa autonomia, o Ensino Superior com a esfera econômica.

Mantendo o discurso da necessidade de flexibilizar a Universidade, outro ponto de destaque, diz respeito, justamente, aos tipos de cursos ofertados. Além dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, que as instituições de ensino superior brasileiras vinham oferecendo, a LDB resgatou da Lei 5.540 a ideia de cursos de curta duração e lançou os  *cursos sequenciais* por campo de saber. De acordo com Cunha (2003), os cursos sequenciais por campo de saber foram uma alternativa à rigidez dos cursos de graduação, em especial quando eles estavam submetidos a currículos mínimos, que, segundo se criticava, eram muito exigentes, além de não permitirem a indispensável flexibilidade diante das mudanças no mundo do trabalho. Assim, os estudantes poderiam definir trajetórias individuais ou coletivas que, sem buscarem graus acadêmicos, permitissem complementar estudos realizados no ensino médio, ou, então, obter um determinado tipo de formação em tempo mais curto e com maior especificidade do que os cursos de graduação exigiam.

Por fim, cabe mencionar que, rompendo com um dos elementos tradicionais do ensino superior brasileiro, a LDB não menciona os exames vestibulares, embora faça referência à aprovação em processos

seletivos e à exigência de conclusão do ensino médio como condições para um candidato ser admitido em qualquer curso de graduação. Essa omissão, para Cunha (2003, p. 43), abriu caminho para que as instituições de ensino superior, especialmente as privadas, adotassem diversos processos de admissão de estudantes, conforme “sua inserção mais ou menos colada ao mercado do ensino superior”.

Como mencionado, a LDB normatizou, em parte, o Ensino Superior, uma vez que antes, durante e até mesmo depois da tramitação da referida lei no Congresso Nacional, foram enviados ao Poder Legislativo diversos projetos visando à normatização de importantes aspectos do Ensino Superior, que, apesar de relacionados àquela lei, foram deixados de fora ou tratados superficialmente (CUNHA, 2003). Dentre os elementos instituídos por essa legislação fragmentada destaco: *1) a instauração do Exame Nacional do Ensino Médio; 2) a criação do Conselho Nacional de Educação; 3) os formatos das organizações que compõem o sistema de ensino superior; e 4) o lançamento do Exame Nacional de Cursos.*

Desse modo, em complemento ao Artigo 49 da LDB, a Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), um exame, facultativo, destinado a avaliar a qualidade e o aprendizado geral do ensino médio em todo o país (BRASIL, 1996). Conforme Cunha (2003), a expectativa do MEC, desde o início, era que os empregadores pudessem valorizar esse resultado como indicador do nível intelectual do jovem e, principalmente, que as instituições de ensino superior o aproveitassem para a seleção dos candidatos. Amplamente adotado pelos estabelecimentos privados desde seu lançamento, o ENEM não foi bem recebido pelas instituições públicas. Com o tempo, e devido a algumas pressões do Ministério da Educação, lentamente as universidades públicas passaram a incorporar o resultado do ENEM para substituir a primeira fase do processo seletivo ou para integrá-la, valendo um certo número de pontos. Até o momento, além de amplamente aceito como único meio de acesso ao ensino superior por diversas instituições públicas brasileiras através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU)<sup>54</sup>, o ENEM também é utilizado como critério para

---

<sup>54</sup> Criado em 2009, durante o governo Lula, O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) foi desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizaram a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como única fase de seu

distribuição de bolsas em instituições privadas através do Programa Universidade para Todos (ProUni – detalhado a seguir), para obtenção de financiamentos através do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES - detalhado a seguir) e como instrumento de certificação de conclusão do ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Paralelo à LDB também foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE). Conforme Cunha (2003), durante o período da ditadura (1964/85), as afinidades políticas dos empresários do ensino com os governos militares abriram caminho para que mais e mais representantes de escolas, faculdades e universidades privadas se inserissem nos conselhos de educação. Legislando em causa própria, tais *empresários tornaram-se maioria*, quando não a totalidade, inclusive dentro do Conselho Federal de Educação (CFE) – órgão responsável, dentre outros aspectos, por autorizar, reconhecer e credenciar cursos e instituições em todo o território nacional. Assim, devido às recorrentes denúncias de corrupção durante o governo Itamar, ele foi dissolvido e substituído por um outro órgão colegiado (CUNHA, 2003). Entretanto, em 1995, foi criado, através da Lei 9.131, o Conselho Nacional de Educação, órgão análogo ao CFE que, além das funções homologatórias no que diz respeito às políticas gerais do MEC, tem a última palavra no que se refere ao reconhecimento de cursos, à criação de instituições de ensino superior e ao (re)credenciamento das universidades (BRASIL, 1995b). Com funções semelhantes, o CNE, ao longo do governo FHC e depois, mostrou-se igualmente permeável aos interesses privados que enfraqueceram e acabaram com o CFE (SOBRINHO, 2010a).

Quanto ao *formato institucional* das unidades acadêmicas, o Decreto 2.306 de 19 de agosto de 1997, além de obrigar as instituições privadas a publicarem seus demonstrativos financeiros e de instituir que 60% de suas receitas fossem destinadas ao pagamento de professores, sob a pena de alteração do regime jurídico das mesmas – transformando-as em sociedades mercantis (empresas) com todos os deveres (impostos) que lhes são cabidos – , possibilitou às instituições de ensino superior

---

processo seletivo. A seleção é feita pelo Sistema com base na nota obtida pelo candidato no Enem. No sítio, os candidatos podem consultar as vagas disponíveis, pesquisando as instituições e os seus respectivos cursos participantes.

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16185&Itemid=1101](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16185&Itemid=1101)>. Acesso em: 27 de maio de 2012.

adorarem cinco configurações distintas: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores (escolas superiores) (BRASIL, 1997). A novidade dessa legislação reside justamente no destaque atribuído aos *Centros Universitários*. Conforme o Artigo 12 do referido decreto, “são centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela *excelência do ensino oferecido*” (BRASIL, 1997). Essencialmente orientados para o ensino, mas dotados da mesma autonomia das universidades, os Centros Universitários, como será visto a seguir, emergem como uma alternativa à ampliação do acesso ao ensino superior. Acesso esse garantido, na maior parte dos casos, por empresários, ou melhor, por mantenedores que, aproveitando-se daquelas prerrogativas, tomam a expressão “Ensino Superior” em seu sentido mais restrito, superficial e imediato.

O último aspecto ressaltado aqui, diz respeito ao *processo de avaliação das instituições e dos cursos de ensino superior*. Sendo assim, contrariando a proposta de governo de Fernando Henrique Cardoso, o foco da avaliação do ensino superior deslocou-se da dimensão institucional para a dimensão individual (MENEGHEL, 2001). Assim, enquanto o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) era sensivelmente desacelerado, a Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, atribuía ao MEC a responsabilidade por realizar “exames nacionais, como um dos procedimentos para avaliação dos cursos de graduação” (BRASIL, 1995b). Como solução, criou-se o *Exame Nacional de Cursos*, vulgarmente conhecido como *Provão*. Obrigatório a todos os estudantes do último ano de cursos de graduação, uma vez que a obtenção do diploma estava condicionada à sua realização. Tal exame não publicava os resultados individuais, mas servia-se desses para avaliar cada curso e cada instituição de ensino superior no Brasil.

Por motivos distintos, tanto o setor privado como os estudantes, especialmente aqueles simpáticos às causas da UNE, manifestaram-se contra o Provão. Assim, no ano seguinte à sua publicação, aquela lei foi retificada e ratificada pelo Decreto 2.026, de outubro de 1996. Em síntese, tal decreto pretendeu apoiar os argumentos ministeriais, mediante previsão de procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e das instituições de ensino superior. Ele compreenderia os seguintes procedimentos: (1) análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e

unidades da Federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino; (2) avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão; (3) *avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos*; e (4) avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento (CUNHA, 2003)<sup>55</sup>.

Garantida a continuidade do Provão, no mês seguinte à publicação daquele Decreto, 55.000 estudantes de 616 faculdades realizaram o exame em questão<sup>56</sup>. Como parte da estratégia de implantação gradativa, na qual, a cada ano, quatro novos cursos seriam incluídos no processo, naquele ano (1996), somente três cursos foram avaliados: Administração, Direito e Engenharia Civil. Publicado em abril de 1997, momento no qual **Tales Alvarenga** tornava-se o quarto Diretor Geral da revista, o resultado dessa avaliação foi analisado por VEJA na reportagem cujo título, em si, já sugere uma **perigosa generalização**: “O Rosto do Ensino Superior”.

Sutilmente elogiando a iniciativa do Governo FHC em instituir o Exame Nacional de Cursos, já no primeiro parágrafo da reportagem em questão a revista tece seu diagnóstico acerca do Ensino Superior brasileiro, a saber:

depois de décadas trabalhando às cegas, **finalmente o Ministério da Educação e Cultura, MEC, tem um retrato do ensino universitário nacional. A situação retratada é ruim.** Das 616 faculdades de administração, direito e engenharia civil submetidas ao provão, no final do ano passado, quase um terço teve desempenho sofrível: seus alunos não acertaram

---

<sup>55</sup> Além da avaliação institucional, da pressuposta autoavaliação de cada IES e do Exame Nacional de Cursos, o decreto prevê, também, a avaliação das condições da oferta dos cursos de graduação, que deverá considerar os seguintes fatores: (i) a organização didático-pedagógica; (ii) a adequação das instalações físicas em geral; (iii) a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo; (iv) a qualificação do corpo docente; e (v) as bibliotecas (CUNHA, 2003).

<sup>56</sup> Conforme Cunha (2003), apesar da obrigatoriedade, diversos estudantes de instituições federais, em apoio à causa da UNE, entregaram a prova em branco.

30% das questões propostas. Pior: as melhores faculdades representam apenas 11% das escolas pesquisadas. Quando **se soma a qualificação dos professores e o regime de trabalho, o número de escolas de primeira grandeza cai para apenas 3% do total** - uma a cada 32 escolas que fizeram o provão (VEJA, 30/04/1997, p. 1).

Apesar do cenário, VEJA não mantém o **tom** pessimista de sua constatação. Ao contrário, imediatamente após aquela **afirmação**, ela comemora, através do uso de duas **vozes** e de alguns **dados pontuais**, outras “revelações” que podem ser inferidas com o resultado do Provão e, por consequência, esboça seu apoio a algumas das **práticas**, oriundas da política **de modernização, flexibilização e diversificação** via **privatização** do ensino superior, **legalmente instituídas** durante o governo FHC, como segue:

**'graças ao provão, derrubamos alguns mitos'**, comenta o **ministro Paulo Renato Souza**, responsável pelo trabalho. **'Um deles era que não existia faculdade particular boa no Brasil: pois existe, sim.'** De acordo com o provão, **entre as 38 escolas de administração que tiraram A, dezenove são particulares**. As escolas públicas, ainda assim, continuam a dar o banho de sempre. São públicas, por exemplo, as onze melhores escolas de engenharia do país. **'O teste mostra que não existe relação direta entre corpo docente cheio de mestres e doutores e boas notas no provão'**, afirma o professor **Cláudio Moura Castro**, especialista em educação trabalhando no Banco Interamericano de Desenvolvimento, BID. **O corpo docente de direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, por exemplo, mereceu nota E do governo, mas os alunos tiraram A no teste** (VEJA, 30/04/1997, p. 1).

Talvez por adotar a inusitada estratégia de fragmentar a autoria das seções que compõem o referido texto e/ou para tentar construir um argumento que **reforce aquelas práticas**, a aparente contradição e a mudança discursiva entre os referidos recortes não se tratam de acontecimentos isolados. Longe disso, curiosamente destoando de seu tradicional estilo textual, elas são evidentes em toda a extensão da

reportagem. Por exemplo, após, **anonimamente** contextualizar o tema da matéria e exaltar as faculdades privadas, a revista apresenta o **“segredo do sucesso”** das melhores faculdades do Brasil de acordo com o Exame Nacional de Cursos. Nessa seção, **assinada por Paula Autran e Vladimir Netto**, VEJA apresenta o **“perfil padrão** da boa faculdade” brasileira, qual seja: **“a melhor universidade é pública**, tem mais de cinquenta anos, **reúne em seu corpo docente uma grande concentração de mestres e doutores, privilegia a pesquisa** e abriga alunos do 2º grau que cursaram, em boa parte dos casos, escolas particulares. (VEJA, 30/04/1997, p. 2). Mais, ecoando a **voz do Ministro da Educação**, Paulo Renato de Souza, segundo ela **“o provão só confirma que o Brasil dispõe de algumas escolas que deveriam ser consideradas hors-concours”** (VEJA, 30/04/1997, p. 2). **“Fazem parte da lista das escolas A, 47 faculdades públicas e, para espanto do governo, 24 particulares.** Esse resultado é o **exemplo acabado** de que **a iniciativa privada tem condições de tocar cursos sérios”, sintetiza a revista**, demonstrando, novamente, sua afeição **às instituições privadas** (VEJA, 30/04/1997, p. 3).

Afora aquelas características, VEJA, tomando como referencial algumas das Faculdades que tiraram nota A, destaca **outros atributos** que fazem com que essas escolas sejam o que são, tais como: bibliotecas atualizadas, acesso a microcomputadores, modernos laboratórios, poucos alunos por sala e aprendizado através de problemas envolvendo a realidade das empresas (VEJA 30/04/1997). Complementando o perfil e, conseqüentemente, o guia da “boa faculdade”, a revista, partindo do **pressuposto** da escassez de recursos, ainda **sugere**, através de casos específicos, que o “sucesso” daquele restrito grupo decorre da **adoção de um comportamento tipicamente empresarial**, no qual, tal como indicava FHC em sua proposta (CARDOSO, 2008), os **saberes devem** ser transformados em **mercadorias (privatizados) e comercializados** como forma de complementar o orçamento daquelas instituições, ou seja,

na maior parte das **boas escolas de administração e engenharia**, os **alunos e professores se organizam em empresas para prestar consultoria ao mercado**, arrecadar dinheiro e assim equipar o curso ou complementar o salário dos professores. 'Como é que eu vou pegar um profissional que ganha 7 000 reais por mês e convencê-lo a dedicar-se à universidade pagando apenas 1 500 reais? **Eu tenho de dar**



mais, e isso eu consigo com as atividades externas que complementam a renda do professor', informa João Carlos da Cunha, chefe do departamento de administração da Universidade Federal do Paraná (VEJA, 30/04/1997, p. 3).

Em alguns casos, a consultoria está tornando o ensino público muito atraente. Na Universidade de Brasília, uma das melhores escolas de administração do país, agraciada com um triplo A no provão, um grupo de professores montou há quatro anos uma **fundação para prestar serviços ao mercado**. Só no ano passado, a fundação **faturou 2 milhões de reais**. Nos três últimos anos, o dinheiro permitiu a aquisição de **três laboratórios de informática, quatro máquinas de xerox, videocassetes, televisores e retroprojetores**. Foram reformadas todas as salas da pós-graduação com cadeiras acolchoadas e equipamentos de multimídia, além da contratação de doze profissionais da área de apoio. **Dos quarenta professores do curso, trinta trabalham hoje na fundação e fizeram seu salário dobrar de 2.500 para 5.000 reais por mês**. 'A **qualidade total** passa por uma **boa remuneração**', diz o professor Roque Magno de Oliveira, da UnB (VEJA, 30/04/1997, p. 3-4).

No entanto, atribuindo um sentido distinto daquele contido no próprio projeto "Mãos à Obra, Brasil", para a revista "ao aplicar o provão, **o governo** não pretendia apontar as melhores faculdades. **Queria, sim, expor as piores, estudá-las, averiguar no que consiste, concretamente, a sua ruindade**" (VEJA, 30/04/1997, p. 6). Com esse intuito, na última seção da reportagem em questão, de **autoria de Daniel Nunes Gonçalves e Karina Pastore**, VEJA apresenta alguns exemplos extremos de faculdades que não possuem "prédios próprios", do professor de estatística que é veterinário com "mestrado em reprodução animal" e de atividades culturais pouco ortodoxas (um "show de strip-tease no teatro da Faculdade de Ciências Econômicas de Guaratinguetá"), sem, contudo, esclarecer "concretamente" aquela questão. Ela apenas enfatiza que "**o pior do ensino está concentrado nas escolas particulares**" (VEJA, 30/04/1997, p. 6) e, mesmo assim,

logo após, tal afirmação é ponderada: “uma avaliação ruim no provão **deve** ser tomada como um alerta, não como uma condenação” (VEJA, 30/04/1997, p. 6).

Estrategicamente posicionada, a “brecha” fornecida por tal **modalização** é utilizada por VEJA para lançar o discurso **da necessidade de democratizar o Ensino Superior** – discurso que há muito permeia tal nível de ensino e que, inclusive, já foi criticado pela própria revista (ver reportagem de 15 de outubro de 1980). Servindo-se de algumas **vozes**, segundo ela, por **pior que possam parecer**, “muitas dessas faculdades **cumprem uma função social da maior relevância**. [...] [Elas] funcionam como **agentes de desenvolvimento** de suas regiões’, **diz a secretária** de avaliação e informação educacional do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro [...]. É o caso do **curso de administração de Ivaiporã**. **Não há outra alternativa** num raio de 130 quilômetros. Em Guaratinguetá, o **curso de administração é medíocre**, **mas é uma das raras opções** de ensino superior para cidades 80 quilômetros distantes dali” (VEJA, 30/04/1997, p. 6). O **problema** é que, “no Brasil, tende-se a considerar **um desastre** todas as **instituições** de ensino **sem vocação para a pesquisa**”, conclui a revista através da **voz da professora** do departamento de ciência política da USP, **Elizabeth Balbachevsky** (VEJA, 30/04/1997, p. 6).

Ao omitir outras possibilidades, fica claro o esforço da revista em **naturalizar** algumas ações do governo FHC, precisamente, aquelas orientadas à **consolidação do chamado Estado Mínimo**. Como já indicado, em sua tentativa de reduzir o tamanho, os gastos e a intervenção do Estado, o governo, através do MARE, incentivou a redistribuição (**publicização**) dos **serviços** considerados não exclusivos ou **competitivos** daquela instituição para instituições não estatais, na qualidade de prestadoras de serviços. Nesse formato, o Estado pode prover tais serviços, mas não os executa diretamente nem executa uma política reguladora dessa prestação (CHAUI, 1999). Nesses serviços, estão incluídas a educação, a saúde, a cultura e as utilidades públicas, entendidas como organizações sociais prestadoras de serviços que celebram contratos de gestão com o Estado (CHAUI, 1999). Partindo desses **pressupostos** e incorporando mais um, o da **escassez de recursos do Estado**, a dita **democratização** defendida pela revista adquire um sentido bastante restrito, uma vez que está relacionada à noção de **ampliação do acesso** ao Ensino Superior via **instituições privadas** (centros universitários, faculdades isoladas e universidades) como forma de “**qualificar**” a **mão-de-obra ofertada às empresas**

(responsáveis pelo **desenvolvimento**) – tendo o termo “**qualificar**”, conforme os próprios argumentos da revista, **um significado** muito mais próximo da **ideia de quantidade** do que de **qualidade**, propriamente.

Por implicação, não seria difícil **pressupor** qual o papel esperado do Estado nesse cenário. Apesar disso, quem sabe para eliminar quaisquer equívocos interpretativos, VEJA o explicita, em **tom imperativo**, através da **voz** de um conhecido autor da área da educação, como segue: “‘o Ministério da Educação **deve fiscalizar, mas não impedir** a abertura de novos cursos nas instituições **privadas**’, argumenta **Simon Schwartzman**, presidente do IBGE” (VEJA, 30/04/1997, p. 7). Típica característica do Estado (neo)liberal schumpeteriano, tal **demand**a tem em si dois perigosos **pressupostos**: o de que **não é responsabilidade** do Estado **garantir** o acesso a **direitos sociais básicos** e menos ainda **assegurar** as condições mínimas de existência de seus cidadãos (como por exemplo, o emprego pós-universidade). Esses últimos, como já mencionado, renomeados e atualmente rebaixados à categoria de **indivíduos**, tornam-se, então, pelo **encolhimento do espaço público** em setores teoricamente não econômicos e o consequente avanço da **esfera econômica** sobre os mesmos, sujeitos, caso almejem participar da sociedade (economicamente, é claro), **às maneiras de agir e pensar, bem como às relações** (especialmente as **concorrenciais**) estabelecidas pela instituição de referência daquela esfera, a **empresa**. Pois, como disse VEJA com muita **naturalidade**, não é o Estado que decide quem deve ser empregado (VEJA, 30/04/1997, p. 7).

Por fim, intimamente relacionada aos argumentos supracitados, a revista ainda sustenta a necessidade de, no futuro, ampliar, ainda mais, o acesso ao Ensino Superior, notadamente, através das instituições privadas (**demand**a). Para tanto, isto é, para construir os argumentos que conduzem ao estabelecimento de tal **demand**a, VEJA vê-se “obrigada” a incorrer em outras **incoerências discursivas**. Primeiramente ela **modaliza** o parágrafo de abertura da reportagem, **afirmando** agora que “**ensino medíocre é problema em todo o mundo**” e não somente aqui no Brasil, como mencionado (**lógica da equivalência**). “Se não fosse problema”, continua ela “os Estados Unidos não se dariam ao trabalho anualmente de listar as melhores faculdades” (VEJA, 30/04/1997, p. 8). Na sequência, a revista reforça que é **preciso desmistificar** a ideia de que o **número de alunos** em sala de aula tem alguma relação com a **qualidade** da educação. “A

**Universidade da Califórnia em Berkeley**, por exemplo, tem **aulas com até 1000** alunos, e não consta que seja uma escola ruim', **diz** o professor **Claudio de Moura Castro**" (VEJA, 30/04/1997, p. 8). Além disso, igualmente desconsiderando (**negando**) o fato de que, conforme o texto em questão, as notas mais baixas do Provão foram atribuídas às instituições privadas, responsáveis pela maior parte da oferta de matrículas nesse nível de ensino, para ela "é um **erro** creditar a **baixa qualidade** do ensino superior no Brasil a um **excesso de faculdades**". Ao contrário,

**há faculdade de menos no Brasil.** Dos brasileiros entre 20 e 24 anos, apenas 12% cursam o ensino superior. Segundo **especialistas**, eles deveriam ser 30%. Em todo o Brasil, há cerca de 850 instituições de ensino superior, onde estudam 1,6 milhão de universitários. De cada 100 brasileiros, um é universitário. **Nos Estados Unidos**, a proporção é dezoito para um. De cada dez calouros das universidades brasileiras, só cinco se formam. Nos Estados Unidos, 75% recebem o diploma. **Desde 1995, 4400 pedidos de abertura de escolas e cursos estão acumulados nas gavetas do ministério. O MEC já prepara um mutirão para resolver o problema.** Como o Estado não tem recursos, a quase totalidade dessas **faculdades será privada.** E boa parte delas será D e E (VEJA, 30/04/1997, p. 8).

O **inédito destaque** atribuído às instituições privadas, bem como o **paradoxal fatalismo** estabelecido por VEJA, são, ao que parece, elementos cruciais à consecução da proposta de governo de FHC, uma vez que, dentre outros aspectos, eles permitiriam efetivamente reduzir o tamanho e os investimentos no campo em questão. Por isso, mas omitindo, por questões óbvias, tal **suposição**, a revista **insiste**: "não se **deve crucificar** as **escolas E**. Elas são **necessárias**" (VEJA, 30/04/1997, p. 8). Diante desse cenário e considerando que tanto a revista como o **Estado** compartilham da ideia de que esse último deve restringir-se ao papel de **regulador e fiscalizador** dos setores sociais, após o resultado do provão, conforme Dourado *et al.* (2003), o **Ministro Paulo Renato de Souza** anunciou que as **faculdades** posicionadas na faixa de notas mais baixas seriam **visitadas e avaliadas** por uma Comissão de Notáveis, dotada de poder decisivo à **recomendação ou não do descredenciamento** daquelas instituições junto ao **Conselho**

**Nacional de Educação** – órgão, vale lembrar, composto por diversos representantes da burguesia de serviços educacionais (BOITO, 2005) e, por esta mesma razão, igualmente permeável aos interesses privados que enfraqueceram e acabaram com o CFE (SOBRINHO, 2010a).

Afora outras atribuições, cabia a tal comissão verificar, após um período por ela estipulado, se as instituições em questão atenderam às exigências legais contidas na nova LDB e em sua legislação suplementar, dentre as quais destaco a necessidade de possuir, no mínimo, um terço do corpo docente com mestrado ou doutorado. Associada à compressão dos salários e dos orçamentos das instituições federais como estratégia do governo para reduzir suas despesas e incentivar o discurso da dita “autonomia” universitária (CUNHA, 2003), aquela exigência acarretou na migração de alguns professores de universidades públicas para as privadas ou, como disse VEJA, em uma “**diáspora de cérebros**” – expressão que intitula a reportagem analisada a seguir.

Mesclando um **tom irônico e pesaroso**, a revista contextualiza (narra) assim o referido fenômeno:

Na **cerimônia de posse** do economista Jacques Marcovitch como **novo reitor da Universidade de São Paulo, a maior do Brasil**, aconteceu uma **cena que provocou mal-estar**. "Gostaríamos de anunciar a presença do **magnífico reitor da Universidade de Mogi das Cruzes**, e **ex-magnífico reitor da Universidade de São Paulo, o professor Roberto Leal Lobo e Silva Filho**", disse o encarregado das apresentações. **Nem o rigor tradicional das vestes talares**, que todos os membros do Conselho Universitário trajavam, figurino herdado da Coimbra do século XVIII, **escondia a mudança profunda por que passam as universidades**. **Alguns dos cérebros mais brilhantes, muitos dos cientistas mais prolíficos**, gente que devotou décadas à busca do conhecimento e ao ensino de gerações **está abandonando a universidade pública e batendo às portas de escolas particulares – as mesmas que até dez anos atrás, em tom de chacota e desprezo, eram chamadas de "caça-níqueis", "arapucas" e "pagou-passou"**. O professor Lobo, 57 anos, um respeitado mestre na área de

física, com doutorado e pós-doutorado em boas escolas dos Estados Unidos, é apenas o nome mais conhecido entre **milhares de talentos** que as **universidades públicas estão perdendo**, uma **tragédia** nem imaginada por quase 3 milhões de vestibulandos que se engalfinham por uma vaga em seus cursos (VEJA, 10/12/1997, p. 2).

Reduzindo-o a variável **econômica** e a possibilidade de **ganhos individuais**, segundo ela, esse movimento é **fácil de entender**, uma vez que ele **decorre** da “**lógica do extrato bancário**” (VEJA, 10/12/1997, p. 3). De um lado, existe a aposentadoria integral e a defasagem salarial dos professores das instituições públicas, cujos vencimentos, na época, acumulavam perdas de aproximadamente 25% (SOBRINHO, 2010a). De outro, como dito, “as escolas particulares ávidas para contratar mestres com diplomas, títulos e prestígio acadêmico - até porque aumentaram as exigências legais para abrir uma faculdade”. Assim, “tão logo se completa o tempo de serviço, entra-se com o pedido de aposentadoria e parte-se para arrumar outra fonte de renda, **dando aulas onde se paga melhor**, nas particulares”, **sintetiza** a revista em **tom explicativo** (VEJA, 10/12/1997, p. 2).

Apesar de ressaltar, através das **vozes** de alguns **membros do MEC**, que este fenômeno irá “**desmontar o pouco de vida acadêmica** que o país conseguiu produzir ao longo deste século” e sugerir que a pesquisa nos estabelecimentos privados não se constitui, até aquele momento, em uma prioridade em si, para VEJA, essa migração **não é necessariamente ruim (afirmação avaliativa)**, pois “acabará elevando o **padrão de ensino** de faculdades particulares que respondem pela formação de seis em cada dez estudantes brasileiros” (VEJA, 10/12/1997, p. 3).

De fato, em diversos momentos da reportagem, essa **tensão (antítese)** é retratada pela revista, que **ora cede espaço às vozes de atores que se posicionam contra as implicações desse processo, ora ilustra suas benesses**. Assim, para reforçar o discurso daquele primeiro grupo, a revista menciona, dentre outros, o caso do físico **José Goldemberg**, ex-reitor da USP, ex-secretário de Educação de São Paulo e ex-ministro da Educação, que recusou o convite para assumir a direção de uma universidade privada. Segundo ele, “poderia ganhar muito, mas **se aceitasse o convite passaria a imagem de que o ensino público**, ao qual me dediquei a vida toda, **não tem mais jeito e o negócio é faturar**. Seria negar minha carreira” (VEJA, 10/12/1997, p. 5). Do mesmo modo,

a defesa de tal prática fica por conta dos diversos relatos de “renomados professores” que, em busca de melhores **oportunidades financeiras** e por acreditarem que podem **transformar as instituições privadas em “verdadeiras universidades”**, aceitaram, na época, uma proposta similar àquela negada por Goldemberg, dentre eles: Roberto Leal Lobo Filho (Reitor da Universidade de Mogi das Cruzes), Manoel Gonçalves Ferreira Filho (Reitor da Universidade de Guarulhos), Derblay Galvão (Pró-reitor acadêmico da Universidade Cruzeiro do Sul) e Darcy Closs (Vice-reitor da Universidade Anhembi Morumbi) (VEJA, 10/12/1997).

À primeira vista, tal situação poderia caracterizar-se por uma surpreendente e inédita imparcialidade de VEJA. Poderia, não fossem suas recorrentes **afirmações (pretensões de verdade) e demandas** entremeando aquelas posições. Por exemplo, partindo de alguns dos **pressupostos dos discursos do regime pró-trabalho** e da **educação como meio de ascensão social**, bem como das **práticas (neoliberais)** de uma certa nação, para a revista “**não há por que condenar a criação de novas escolas num país tão carente delas e numa época em que até uma secretária leva vantagem ao fazer um curso superior**. Nos **Estados Unidos, as faculdades de boa qualidade não estão nas mãos do Estado** e tampouco seu ensino é tratado como alimento para seus cofres [...]” (VEJA, 10/12/1997, p. 5). Essa, a propósito, é **outra** lição que, segundo VEJA, os brasileiros **devem** aprender com os Estados Unidos: lá, “**só deram certo escolas em que a educação era mais importante do que o faturamento**” (VEJA, 10/12/1997, p. 7). Em outro momento, mas mantendo o mesmo **tom**, ela busca, tal como na reportagem anterior, desmistificar a imagem atribuída a essas instituições da seguinte forma: “**é preciso acabar com o preconceito** que existe contra a escola privada de nível superior”, pois muitas delas “**estão** realizando um considerável **aporte de inteligência**, competência e talento” (VEJA, 10/12/1997, p. 6).

Em uma crescente, essas e outras verdades lentamente **delimitam e constroem** sua perspectiva sobre o **presente** e o **futuro** do ensino superior no Brasil. Curiosamente, tanto pela **metáfora** (guerra) e pelos **termos** (demanda, clientela, mercado) utilizados para textualizá-la como pelos argumentos anteriores, especialmente aqueles relacionados ao **discurso pró-trabalho**, tal perspectiva, **desconsiderando** uma recente recomendação da revista, **sugere a compreensão da educação como um produto destinado à satisfação de necessidades individuais e ofertado por instituições sujeitas, por sua natureza, às mesmas**

**regras que norteiam quaisquer relações econômicas**, como é possível perceber no trecho destacado a seguir:

O Brasil passa por uma **extraordinária** aceleração na **demand**a por vaga no ensino superior. De 1990 para cá, o número de matrículas no 2º grau, o degrau anterior ao da faculdade, passou de 3 milhões para 6 milhões. Nos próximos anos, muitos desses estudantes estarão com seu diploma na mão procurando vagas nas faculdades. **Como o setor público não dá sinais de se mexer para abrigar essa clientela** - o número de vagas não sofre grandes alterações há dez anos -, **as particulares têm razão em correr para esse imenso mercado.**

[Ao longo da história] Consagrou-se um modelo de ensino centrado nas universidades públicas, o ensino privado no papel de complementar. **É esse modelo que agora se inverte. As particulares ganham primazia** e, dentre elas, há quem pretenda **ganhar a guerra** oferecendo um ensino de melhor qualidade, investindo em professores e infraestrutura.

Essa é a questão. Quando se verifica que o número de matrículas nas faculdades particulares cresceu 2.000% de 1960 para cá. **As universidades particulares chegaram ao Brasil para ficar e é bom que, em vez de desprezá-las, se comece a debater o papel que exercem e como podem participar da educação da geração que está aí** (VEJA, 10/12/1997, p. 7).

É interessante notar que, apesar do **tom**, a crítica desferida pela revista à inércia do Estado, não enfraquece essa instituição, pelo contrário, ela alinha-se a algumas de suas principais pretensões, dentre elas, à consolidação de um comportamento **concorrencial** no campo dos **serviços educacionais** – maneira de agir que ilustra claramente a **extrapolação do discurso de desregulamentação econômica**, um dos principais discursos do governo FHC, para os chamados setores sociais. Tanto é que, conforme Cunha (2004, p. 808), além de **estimular a expansão do ensino superior via instituições privadas**, um outro sentido pretendido com as **deliberações legais** mencionadas anteriormente foi justamente o de **equalizar as condições de concorrência**, seja **reduzindo os recursos** das universidades federais



ou **beneficiando política, legal e financeiramente os estabelecimentos privados**. Ainda de acordo com o autor em questão, o importante para o governo era eliminar, através daquelas ações, os **supostos privilégios** das instituições de ensino públicas, privilégios esses inexistentes em qualquer outro setor econômico (CUNHA, 2004).

Nessa lógica, mais do que tratar a *educação como produto* ou submeter-se aos ditames da esfera econômica, as organizações prestadoras desse serviço precisam atender aos anseios de seus clientes (individualmente). E aqui, a noção de *autonomia*, uma das principais conquistas da nova LDB, *adquire uma função muito especial*, pois ela possibilita a adequação (eliminação, substituição, ampliação ou redução) daquele “produto” às expectativas daquela demanda ou do contexto no qual ela está inserida. Atrelada ao discurso da necessidade de sobrevivência, essa particularidade da autonomia, na contramão da noção de *destruição criativa*, parece condicionar a existência de uma determinada instituição de ensino superior muito mais à sua capacidade de reagir às mudanças, às demandas de um contexto sempre mais efêmero, do que de sua própria capacidade de ação. No final do processo, “vence” a organização mais flexível, isto é, aquela capaz de *adaptar-se mais rapidamente às variações de um discurso produzido e consolidado pelas mais diversas instituições, inclusive pelas próprias instituições educacionais*. Na era (neo)liberal, essa, aparentemente, é a medida de eficiência à qual grande parte daquelas instituições estão submetidas.

Se esse for o discurso do governo FHC para o campo da educação, ele também o é para VEJA, uma vez que aproximadamente três anos depois da sanção daquelas determinações, o que antes era anunciado por ela como uma **tendência**, um cenário futuro (ver as duas reportagens anteriores), tornou-se, pelo menos na reportagem “O Dono do Ensino”, uma **realidade**. Nela, com a **naturalidade** de quem está analisando qualquer outra **relação concorrencial** entre **empresas** de um mesmo setor, a revista ressalta:

o **aumento da clientela** produziu uma modificação profunda no perfil do estudante. O interessado em cursar uma faculdade é cada vez menos o jovem de classe média alta que pode se dedicar aos estudos sem precisar trabalhar. Em 1990, 51% dos inscritos na Fuvest responderam a um questionário dizendo que seriam sustentados

pelos pais durante o período universitário. Apenas 36% dos candidatos afirmaram que pretendiam trabalhar para se manter. As respostas deste ano indicam uma virada na situação: **53% dos vestibulandos informam que se sustentariam trabalhando** e somente 30% afirmaram que os pais continuariam a pagar suas contas. **Seria razoável que, diante dessa transformação, as universidades públicas se adaptassem à nova realidade e tratassem de oferecer mais cursos noturnos. Mas elas pouco se mexeram. O motivo, segundo o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, é muito simples: "Espírito elitista",** alfineta. Criadas na década de 30, elas sempre consideraram ser sua missão forjar a elite intelectual do país. **Enquanto a rede de universidades do governo continua agindo como nobres sem tostão e com empáfia, as particulares fazem a festa.** Recebem de braços abertos a **clientela** que a **concorrência** desdenha. **Na briga entre o brasão e o logotipo, o segundo tem correspondido com muito mais agilidade aos desejos da freguesia** (VEJA, 01/09/1999, p. 5).

Além daquilo claramente manifesto, por exaltação do comportamento desejado, os **termos**, as **afirmações**, a **ironia** e a **voz do ministro** presentes no fragmento acima ainda contribuem para estabelecer uma nova **demand**a às universidades públicas e, conseqüentemente, **resignificar a função** da educação superior em nosso país. Mais uma vez partindo do **discurso pró-trabalho**, o qual, tanto pelo lado da **oferta** como pelo lado da **demand**a, **pressupõe** a **empresa** como instituição central desse processo, para VEJA as instituições públicas **“precisam entender”** que **a maioria dos estudantes que buscam qualificação** naquelas instituições, **“corre atrás do diploma não necessariamente para exercer a profissão, mas para aumentar suas chances de ascender no emprego”** (VEJA, 01/09/1999, p. 6). Para sustentar tal **demand**a e, quem sabe, garantir através do **obscurecimento** ou da **dissimulação** das questões efetivamente **públicas a manutenção da ordem vigente**, ela recorre a um artifício cada vez mais comum em seus textos: a ênfase nos problemas privados, nas histórias de vida, como a do técnico em alimentos, Alcides dos Santos Junior, de 32 anos. Segundo a revista,

até há pouco tempo, **sua formação estava estancada** no curso profissionalizante e o **salário, na faixa dos 1.500 reais**. Quando a empresa em que trabalha passou a oferecer promoções a quem tivesse curso universitário, ele se animou. Mas, **longe dos bancos escolares e trabalhando oito horas por dia, achou que não valeria a pena tentar uma vaga em universidade pública**. Prestou exame para farmácia em uma universidade particular, passou com facilidade e está muito satisfeito. **“Com o diploma, meu salário vai, no mínimo, dobrar”**, afirma. **Casos como o de Santos mostram que, no vácuo deixado pelo Estado, as universidades particulares cumprem um papel social. Atendem um público que, sem essa alternativa, não teria condições de passar pelo estreito funil** que desemboca na universidade gratuita (VEJA, 01/09/1999, p. 6).

Tanto a “vitória” como o “papel social” desenvolvido pelos estabelecimentos de ensino privado mencionados anteriormente são, contudo, produtos da análise de VEJA sobre as práticas do empresário **João Carlos Di Genio, “o dono do ensino”** – expressão que diz muito sobre o **caráter privado** da educação. Sócio majoritário de uma das maiores franquias de escolas e cursos pré-vestibulares do país, o Grupo Objetivo, Di Genio recebeu destaque nas páginas da revista por outro motivo. Sua universidade, a Universidade Paulista (Unip), instituição do segmento não-confessional, isto é, legalmente constituída como empresa em 1988<sup>57</sup>, tornou-se, dez anos depois, a maior instituição de ensino superior do Brasil em número de matrículas (VEJA, 01/09/1999)<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> Disponível em: <<http://www3.unip.br/universidade/historico.aspx>>. Acesso em: 23 de junho de 2012.

<sup>58</sup> Conforme dados do MEC/INEP, em 1998, seis das dez maiores universidades do Brasil eram privadas. Dessas somente a Unip possuía um caráter não-confessional. Atualmente, afora o aumento daquela relação (oito das dez), as três maiores instituições do país são classificadas como não-confessionais, quais sejam: a Anhanguera Educacional, a Unip e a Estácio de Sá, respectivamente. Além disso, com exceção da Unip, as outras duas ainda são constituídas como sociedades anônimas de capital abeto. Disponível em:

**Desconsiderando** o contexto, para VEJA, o que faz de Di Genio “uma espécie de **Midas do ensino**”, **metáfora** comumente utilizada para **exaltar** seu “talento nos **negócios** educacionais”, é sua “**incrível capacidade de observação**” (VEJA, 01/09/1999, p. 1). Apesar do **tom**, o que VEJA chama de “**incrível capacidade**” refere-se, no entanto, à adoção de algumas práticas de um **corriqueiro processo empresarial**, o **benchmarking** (KOTLER e ARMSTRONG, 2003). Segundo ela, para construí-la e transformá-la na maior universidade do Brasil, Di Genio delineou a **estrutura** e os “**produtos**” da Unip a partir daquilo **observado** nas universidades públicas, notadamente, na **Universidade de São Paulo (USP)**. Assim, após “mapear as virtudes e identificar as falhas” daquelas instituições, “ele resolveu montar uma **alternativa**” que **reagisse** e atendesse **mais (eficácia) e melhor (eficiência)** aos anseios da “**clientela**” (VEJA, 01/09/1999, p. 6). Por exemplo,

com exceção dos cursos de direito e medicina, a USP concentra suas faculdades em um único campus, num bairro da Zona Oeste da cidade de São Paulo. Como para muitos alunos a facilidade de locomoção é fator determinante para viabilizar o estudo, decidiu fazer diferente. **Plantou um complexo em cinco pontos de São Paulo e espalhou outros dez pelo interior do Estado.** A estrutura dos cursos também foi montada para ser uma imagem invertida do espectro de disciplinas oferecido pela USP. A sexagenária universidade do governo paulista dispõe de apenas 263 vagas para odontologia e recebe anualmente 5 000 candidatos, criando uma concorrência pesada no vestibular. **A Unip nasceu oferecendo 630 lugares para o mesmo curso. É muito mais fácil para entrar. Outro filão detectado por Di Genio foram os cursos noturnos. As universidades públicas federais concentram 85% de seus cursos apenas durante o dia. Para quem trabalha, querer entrar numa delas está fora de cogitação. A Unip decidiu oferecer 70% das vagas à noite** (VEJA, 01/01/1999, P. 2).

Apesar de “amplamente criticado pela comunidade acadêmica”, “**tacadas** certas como a Unip”, atreladas a um “**amplo ciclo de**

**amigos poderosos**”, **renderam** a Di Genio “um **patrimônio** pessoal avaliado em cerca de **200 milhões de reais**”, o título de “**imperador da educação**” (VEJA, 01/09/1999, p. 3-4) e a certeza de que entrar no “**mercado educacional**” foi a “**decisão mais acertada**” de sua vida (VEJA, 01/09/1999, p. 7); **afirma** a revista, tomando (**pressuposição**) a **prosperidade material individual** como medida central de avaliação daquela “**história de sucesso**”. Igualmente implícito naquela afirmação está outra desconcertante e recorrente **pressuposição**: a noção de que a **educação é um bom negócio**, mais, um negócio **altamente lucrativo**. Isso, vale lembrar, diz respeito ao ano de 1999. Em 2002, por outro lado, a revista é bem menos sutil. Depois de discutir o crescimento das franquias de ensino (fundamental, médio e pré-vestibular) no Brasil, dentre elas o Grupo Positivo, a Rede Pitágoras, o Sistema COC de Ensino e o próprio Grupo Objetivo; e indicar avanço dessas para o nível superior, a revista não vê razão para deixar nas entrelinhas aquela “**dica de investimento**”. Desse modo, servindo-se de uma **voz** até então **estranha no campo**, a qual, por essa mesma razão, parece ilustrar uma **intensificação** daquela forma de compreender a educação, ela **anuncia**: “**quem tiver uma universidade privada** com vagas suficientes para atender a essa demanda terá a **galinha dos ovos de ouro**”, **diz Oliver Mizne**, analista da Ideal Invest, **a principal consultoria especializada em negócios na área de educação**” (VEJA, 27/02/2002, p. 13).

No entanto, como em qualquer setor econômico, para aproveitar as oportunidades é preciso ser eficiente. E ser eficiente, nesse caso em particular, **implica** em uma série de **omissões**, de **supressões** que concorrem para naturalizar um **projeto de Universidade** cada vez mais **individualista, racional e econômico** em todos os sentidos e para todos os envolvidos. Tais omissões, bem como o **distanciamento** daquilo que VEJA poderia chamar de “**concepção romântica de Universidade**”, **estão claras** nas reportagens anteriores, especialmente, naquela de 1999. Por exemplo, **sempre** partindo das mesmas **pressuposições** (a falta de recursos e o abandono do Estado, o entendimento da educação como um meio de ascensão econômica individual e, por consequência, a necessidade de ampliar o acesso a esse nível de ensino), nela a revista reforça, como dito, a “**função social**” exercida pelas instituições privadas de ensino.

Estrategicamente presente por toda a reportagem em questão, mas não necessariamente explícita, tal função produz um duplo e complementar movimento interpretativo, pois ora ela **dissimula a**

**natureza daquelas instituições, ora exalta um pretense caráter messiânico das mesmas.** Assim, ao passar a impressão de que instituições privadas fazem muito pela educação superior do país e que, por isso, não se deve **condená-las**, ao contrário, é preciso **agradecê-las** por seu papel, esse movimento acaba por limitar, seja por cumplicidade ao seu ideário e/ou pelo enfraquecimento/sujeição dos demais, a emergência de quaisquer outras possibilidades de se **pensar a educação** que não tenha a **empresa como centro**. Mais, como a revista deliberadamente omitiu ou minimizou as discussões acerca da **qualidade do ensino** e da **pesquisa** naquelas instituições, ele ainda auxilia a revista a estabelecer, por **negação/antítese** desse aspecto, qual deve ser a prioridade do ensino superior. Tomando a ampliação do acesso como a efetiva prioridade do campo, a revista, evidentemente, **alinha-se aos interesses** tanto dos **empresários da educação**, para quem a **quantidade** é, normalmente, mais **lucrativa** do que a **qualidade**; como do **governo FHC**, que centrou sua política educacional justamente na expansão desse nível de ensino via setor privado, conforme ilustra o Quadro apresentado a seguir.

Ano	Matrícula por dependência administrativa						
	Total	Pública				Privada	% Privado
		Federal	Estadual	Municipal	Total		
1990	1.540.080	308.867	194.417	75.341	578.625	961.455	62,43%
1991	1.565.056	320.135	202.315	83.286	605.736	959.320	61,30%
1992	1.535.788	325.884	210.133	93.645	629.662	906.126	59,00%
1993	1.594.668	344.387	216.535	92.594	653.516	941.152	59,02%
1994	1.661.034	363.543	231.936	94.971	690.450	970.584	58,43%
1995	1.759.703	367.531	239.215	93.794	700.540	1.059.163	60,19%
1996	1.868.529	388.987	243.101	103.339	735.427	1.133.102	60,64%
1997	1.945.615	395.833	253.678	109.671	759.182	1.186.433	60,98%
1998	2.125.958	408.640	274.934	121.155	804.729	1.321.229	62,15%
1999	2.369.945	442.652	302.380	87.080	832.112	1.537.923	64,89%
2000	2.694.245	482.750	332.104	72.172	887.026	1.807.219	67,08%
2001	3.036.113	504.794	360.537	79.250	944.584	2.091.529	68,89%
2002	3.520.627	543.598	437.927	104.452	1.085.977	2.434.650	69,15%

Quadro 9 - Evolução das matrículas no Ensino Superior por dependência administrativa (1990 - 2002)

Fonte: MEC/INEP

Como os números reforçam, seja em decorrência do extremo direcionamento das prioridades ou da instabilidade política, durante os governos Collor (1990-1992) e Itamar (1992-1994), o processo de expansão do número de matrículas no ensino superior foi lento se comparado ao ritmo impresso nos anos seguintes. Em um processo que contou com um amplo respaldo político, econômico e legal, ao longo dos oito anos de mandato de FHC, o número total de vagas naquele nível de ensino praticamente duplicou, passando de 1.759.703 em 1995 para 3.520.627 em 2002. Na rede pública, o número de vagas cresceu cerca de 55% no mesmo período, isto é, de 700.540 para 1.085.977. Desse total, destaco o aumento de aproximadamente 83% da oferta nas instituições estaduais, seguida pelas federais (47,91%) e pelas municipais (11,36%). Todavia, apesar do significativo incremento no número de matrículas daquele setor, foi a rede privada a principal responsável por tal ascensão. Ofertando 1.059.163 vagas, no início do período em questão, tais instituições eram responsáveis pelo atendimento de cerca de 60% do efetivo discente no Brasil. Ao final, com 2.434.650 do total de vagas, número que representa um aumento de cerca de 130%, aquela proporção chegou perto dos 70%.

Afora o crescimento no número de matrículas, também chama a atenção no octênio FHC a quantidade de instituições privadas que emergiram valendo-se das prerrogativas legais. Isto é, se em 1995, dos 894 estabelecimentos de ensino, 684 eram privados; em 2002, o número de estabelecimentos com essa natureza chegou a 1442, um aumento de quase 111%. Mas não é só: como é possível perceber no Quadro 10, esse expressivo aumento no setor privado de educação superior foi acompanhado por um decréscimo no número de instituições públicas – fenômeno que parece acentuar o caráter (neo)liberal da política educacional de FHC.



<b>Instituições por dependência</b>				
<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>	<b>% Privada</b>
1995	894	210	684	76,51%
1996	922	211	711	77,11%
1997	900	211	689	76,56%
1998	973	209	764	78,52%
1999	1.097	192	905	82,50%
2000	1.180	176	1004	85,08%
2001	1.391	183	1208	86,84%
2002	1.637	195	1442	88,09%

Quadro 10 - Evolução do número de instituições por dependência administrativa (1995 - 2002)

Fonte: MEC/INEP

Além disso, pelo destaque atribuído em suas quatro últimas reportagens, destaque, diga-se, inédito no *corpus*, VEJA já insinuava que, para além dos aspectos meramente quantitativos, o avanço do setor privado, notadamente, do *segmento não-confessional*, traduzia-se também em um aumento de sua força política no campo da educação superior. Desse modo, embora seja possível evidenciar a presença de instituições privadas de ensino em todo período analisado neste trabalho, de acordo com Neves (2002), foi somente a partir do governo FHC que a chamada *burguesia de serviços educacionais*, um grupo bastante peculiar daquele setor representado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), adquiriu evidência. De fato, continua a autora, por sua nítida vertente empresarial, tal fração do sistema de ensino não teve dificuldade alguma em adaptar-se ao discurso (neo)liberal vigente, ao contrário, além de auxiliar o Estado a reduzir seus gastos com esse setor social, ela ainda contribuiu sobremaneira para inscrever nas demais instituições do campo práticas que, dentre outros aspectos, primavam pelo estreitamento da *relação universidade-empresa*, pela *flexibilização* do sistema, pela *diversificação* da oferta do ensino e pela possibilidade de adoção de outras *formas organizacionais* em função das demandas, tal como descrito no projeto “Mãos à Obra, Brasil”. Fatores esses que lhe garantiram respaldo e poder político desde então (BOITO JR, 2005).

Intimamente relacionadas à tentativa de aumentar a eficiência e a competitividade das instituições de ensino, bem como a produção de conhecimentos úteis à esfera econômica (transferência de valor ao trabalho), tais práticas, conforme Cunha (2003), sintetizam um dos principais impactos da LDB e das medidas legais que a complementaram sobre o ensino superior brasileiro no período em questão: a reestruturação desse nível de ensino em *direção contrária ao modelo implementado em 1968, o qual primava pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão* (CUNHA, 2003). A propósito, no corpo do projeto “Mãos à Obra, Brasil”, esse modelo já era considerado como esgotado e “incapaz de adaptar-se as novas condições da economia mundial”, justamente por sua impermeabilidade “às demandas, exigências e desafios contemporâneos” (CARDOSO, 2008, p. 4).

Com efeito, tal qual um supermercado que, para atender clientes distintos, amplia a oferta e a variedade de produtos (CHAUÍ, 1989), a partir de um conjunto de medidas distintas, mas compatíveis e convergentes entre si, os esforços do governo FHC orientaram-se à flexibilização e à modernização do sistema via diferenciação das instituições de ensino superior. Distinguindo-as quanto (1) à natureza jurídica (2) à organização acadêmica; (3) ao tipo de atividade desenvolvida (ensino e/ou pesquisa); (4) ao grau de autonomia (condicionado à avaliação); e (5) à área do conhecimento; essas medidas, como parte da proposta de reformar o Estado, claramente seguiam as recomendações do Banco Mundial para o campo em questão, a saber:

*fomentar maior diferenciação* entre instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; proporcionar incentivos para que todas as instituições públicas *diversifiquem as fontes de financiamento*, por exemplo, a participação dos estudantes nos gastos e a estrita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados; *redefinir a função do Governo* no ensino superior; adotar políticas destinadas a dar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade (WORLD BANK, 1995, p. 4)

Nesse processo, como orienta o Banco Mundial, a relação entre Estado e Universidade passa apenas pelo controle das atividades realizadas, por isso, a ênfase nos mecanismos de avaliação se fez necessária. Declaradamente regulador, a tendência foi a transferência às

chamadas “*organizações sociais*” da execução de um importante “papel social” – expressões utilizadas tanto pelo Estado como pela revista, que auxiliam a dissimular os interesses dos sujeitos. De acordo com Chauí (1999), essa passagem da Universidade à condição de organização social liga-se à atual forma do capitalismo, caracterizada pela fragmentação da vida, da produção, do trabalho e da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe. Inserida nessa transformação social, a universidade também mudou: em um primeiro momento ela tornou-se *funcional* e depois *operacional*.

Como ilustram as duas seções anteriores, partindo do discurso desenvolvimentista/nacionalista promulgado pelos militares, a *universidade funcional*, “foi o prêmio de consolação que a ditadura ofereceu à sua base de sustentação político-ideológica, isto é, à classe média despojada de poder”. A ela foram prometidos prestígio e ascensão social por meio do diploma universitário. “Daí a massificação operada, a abertura indiscriminada de cursos superiores, o vínculo entre universidades federais e oligarquias regionais e a subordinação do MEC ao Ministério do Planejamento” (CHAUÍ, 2003a, p. 4). Aparentemente orientada às demandas sociais estabelecidas pelo Estado, a universidade funcional estava voltada à formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho (CHAUÍ, 2003a).

Por outro lado, a *universidade operacional* está voltada para si, mas isso não significa um retorno a si e sim, antes, uma perda de si mesma. De acordo com Chauí (2003a),

regida por contratos de gestão, avaliada por índices de *produtividade*, calculada para ser *flexível*, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de *eficácia organizacional* e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos *meios* e dos *objetivos*.

Nela, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois tornam-se, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e

adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação.

Por sua vez, a pesquisa segue o padrão organizacional. Numa organização, uma “pesquisa” é uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado. A pesquisa, portanto, não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação.

[Nesse cenário] A universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva. Mas por que ela o faz? Porque está *privatizada* e a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado impostas pelos financiadores. Isso significa que a universidade pública produz um *conhecimento destinado à apropriação privada* (CHAUÍ, 2003a, p.4-5).

No entanto, apesar da singularidade de suas ações e de seus impactos, em geral, as políticas do governo FHC para a educação não destoam, em orientação, daquelas discutidas anteriormente, pois, ao primar pelo aumento da eficiência, pela racionalização dos recursos e dos saberes, pela compreensão da educação como meio ao desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, pela tentativa de estreitar a relação Universidade-empresa (ou empresa-empresa, considerando a política privatista), todas elas, em maior ou menor medida, não podem ser caracterizadas como políticas sociais, enquanto políticas plenamente sociais, mas sim como extensões ou instrumentos de suporte às políticas econômicas. Desse modo, as medidas modernizantes promulgadas por FHC não implicaram, como diz Meneghel (2001), na melhoria das condições de realização da prática acadêmica – seja no ensino, na pesquisa ou na extensão. Longe disso, em uma inequívoca subsunção da educação à esfera econômica, elas buscaram apenas adequar o sistema de ensino superior ao discurso (neo)liberal vigente (SGUISSARDI, 2005).

Por se tratar de um discurso totalizante, evidentemente, os esforços para consolidar práticas que o legitimassem e o naturalizassem não estavam restritos ao campo da educação, mas sim aos mais variados

setores sociais – como já indicava o projeto “Mãos à Obra, Brasil”. Assim, considerando o foco desse trabalho, além das medidas mencionadas, no “apagar das luzes” de seu governo, Fernando Henrique Cardoso ainda sancionou as alterações e ampliações realizadas no Artigo 222 da Constituição Federal, o qual versa sobre os critérios para a propriedade de empresas de comunicação. No texto original, “a propriedade de empresa jornalística e de radiodifusão sonora e de sons e imagens é privativa de brasileiros natos ou naturalizados há mais de dez anos, aos quais caberá a responsabilidade por sua administração e orientação intelectual” (BRASIL, 1988). Nesse, era vetado, em seu primeiro parágrafo, “a participação de pessoa jurídica no capital social de empresa jornalística ou de radiodifusão, exceto a de partido político e de sociedades cujo capital pertença exclusiva e nominalmente a brasileiros” (BRASIL, 1988).

Entretanto, em uma clara referência ao *predomínio da empresa*, a partir do dia 28 de maio de 2002, o governo FHC, primeiramente, permite que outras empresas detenham a propriedade dos meios de comunicação e, logo após, cedendo ao avanço do *capital internacional*, reescreve aquele primeiro parágrafo, com uma importante, polêmica e estratégica ressalva: “*em qualquer caso, pelo menos setenta por cento do capital total e do capital votante das empresas jornalísticas e de radiodifusão sonora e de sons e imagens deverá pertencer, direta ou indiretamente, a brasileiros natos ou naturalizados há mais de dez anos, que exercerão obrigatoriamente a gestão das atividades e estabelecerão o conteúdo da programação*” (BRASIL, 1988). Implicando na possibilidade de tornar-se mais “livre”, isto é, menos dependente da verba publicitária governamental, para VEJA (e, quem sabe, para o governo FHC) o momento no qual essas sanções foram realizadas era muito oportuno, haja vista que um de seus mais conhecidos e declarados desafetos venceria, alguns meses depois, a eleição presidencial.

**Síntese do Período (1990 - 2002)**

<b>Análise institucional (VEJA)</b>	<b>Descrição do campo do Ensino Superior (Contexto)</b>	<b>Reportagem analisada / Data</b>	<b>Objetivo do texto</b>	<b>Principais maneiras de agir e pensar (e implicações) evidenciadas</b>
<p>Em 1991, Mario Sérgio Conti, assume o cargo ocupado por José Roberto Guzzo desde 1976. Imediatamente após assumir a direção, Conti foi encaminhado aos Estados Unidos para realizar um curto estágio na redação das revistas Time e Newsweek. Quando retornou, sua ocupação consistiu em implementar uma série de práticas ao cotidiano da revista. Justificadas e atenuadas pela globalização e pelos pressupostos neoliberais, tais práticas,</p>	<p>Incorporando o discurso do esgotamento do Estado de Bem-Estar Keynesiano, há muito promulgado pelos países centrais, o governo Collor inaugurou, ao assentar-se nos pressupostos do chamado Estado (neo)liberal Schumpeteriano, uma nova fase econômica e política no país. No campo da educação superior, o tom e o discurso de sua proposta foram detalhados em um texto popularmente conhecido como “Projeto”. Dentre outros aspectos, o “Projeto” buscava melhorar a eficiência na gestão das</p>	<p>O País Arrisca o Futuro nas Universidades (08/05/1991)</p>	<p>Reafirmar a crise e apontar os rumos da Educação Superior no país.</p>	<p>Escassez (dinheiro)</p>
		<p>Eficiência (avaliação de desempenho)</p>		
		<p>Racionalização (da produção acadêmica)</p>		
		<p>Ideologia do Progresso</p>		
		<p>Desenvolvimento (Educação como meio)</p>		
		<p>Escassez (trabalho)</p>		

<p>contribuíram para imprimir algumas das características mais marcantes no estilo, na orientação e no formato (estrutural e textual) de VEJA a partir dos anos 90; e, por consequência, para auxiliar a revista a tornar-se, em 1995, o quarto semanário de informação mais vendido do mundo e o primeiro fora dos Estados Unidos – posição que mantém até o presente momento. Dentre as principais mudanças realizadas nesse período, resalto a criação da categoria de editores especiais (ação que contribuiu para tornar a revista cada vez mais conhecida por publicar,</p>	<p>instituições de ensino (mediante o estabelecimento da avaliação de desempenho) e estimular as universidades a buscarem recursos extraorçamentários junto às empresas (as verdadeiras responsáveis pelo desenvolvimento). Por sua orientação economicista, produtivista e privatizante, a repercussão do “Projetão” no meio acadêmico foi, obviamente, negativa. Mais tarde, com a renúncia do Presidente Fernando Collor, antes da votação do impeachment e da posse de Itamar Franco ao cargo, as discussões em torno daquele texto e de uma provável reforma simplesmente sucumbiram diante da fragilidade política do momento</p>	<p>O Que Está Mudando nas Profissões (15/09/1993)</p>	<p>Apontar o(s) caminho(s) àqueles que desejam “sobreviver” no acirrado mercado brasileiro.</p>	Individualismo (Educação como meio de ascensão)
				Concorrência (individual)
				Especialização e centralidade do trabalho (trabalhadores flexíveis)
				Burocracia (flexibilidade estrutural)
				Ideologia do Progresso (empresa como solução)
				Empreendedorismo

<p>com exclusividade, diversas denúncias sobre a corrupção no Estado) e o aumento do número de matérias destinadas a cobrir assuntos internacionais (especialmente daquelas nações consideradas desenvolvidas). Além dessas, o processo de construção do corpus permitiu ainda identificar outras duas mudanças, ambas relacionadas, direta ou indiretamente, à orientação discursiva da revista, quais sejam: o expressivo acréscimo na quantidade de páginas destinadas à publicidade empresarial (implicando, de acordo com a própria revista, em maior liberdade editorial) e a ênfase em reportagens (guias)</p>	<p>e do foco de ação do novo Presidente (o controle da inflação via reforma monetária). Em 1994, valendo-se do apoio popular suscitado pelo Plano Real, Fernando Henrique Cardoso venceu as eleições e tornou-se presidente do Brasil. Partindo das mesmas constatações de Collor acerca do esgotamento do modelo nacional-desenvolvimentista vigente durante o período militar, o governo FHC, tomando como referencial sua proposta, intitulada “Mãos à Obra, Brasil”, já anunciava a intensificação de algumas das práticas relacionadas ao Estado (neo)liberal Schumpeteriano, notadamente, o regime pró-trabalho, a reforma administrativa (estrutura do Estado), a redefinição das competências do Estado e a</p>	<p>O Funil Estreitou (04/12/1996)</p>	<p>Delinear, considerando as mudanças no mundo do trabalho, o perfil de trabalhador desejado pelas empresas.</p>	Individualismo (Educação como meio de ascensão)
				Concorrência
				Burocracia (flexibilidade estrutural)
				Especialização e centralidade do trabalho (trabalhadores flexíveis)
				Desenvolvimento (Educação como meio)
				Centralidade da esfera econômica
				Escassez (trabalho)



orientadas à solução de problemas individuais (transformação de interesses privados em questões públicas).	privatização. Além dessas mudanças, a proposta em questão ainda traçou as metas prioritárias àqueles setores considerados complementares ao modelo de desenvolvimento ensejado, como a educação. Considerada, tanto por auxiliar na construção da cidadania como por sua capacidade de desenvolver a economia, como a base do novo estilo de desenvolvimento, a primeira e mais importante ação relacionada à proposta “Mãos à Obra, Brasil” referia-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujas discussões remontam ao ano de 1986. Dentre as principais determinações instituídas por essa Lei, destaco: (1) a abolição da universalidade do campo, ao facultar, na contramão daquilo previsto na Constituição	O Rosto do Ensino Superior (30/04/1997)	Analisar os resultados da aplicação do primeiro Exame Nacional de Cursos (Provão).	Propriedade privada (empresas de ensino)
				Privatização dos saberes (mercadoria)
				Racionalização (dos saberes)
				Escassez (dinheiro)
				Especialização do trabalho
				Concorrência (livre mercado)
				Centralidade da esfera econômica
				Desenvolvimento (Educação como meio)

Federal, a existência de universidades especializadas por campo de saber; (2) a ampliação do direito à autonomia por estabelecimentos de ensino superior (não necessariamente universidades) que comprovassem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa; e (3) a introdução dos cursos sequenciais. Curiosamente, a LDB normatizou, “em parte”, o Ensino Superior, uma vez que antes, durante e até mesmo depois da tramitação da referida lei no Congresso Nacional, foram sancionados vários dispositivos legais, que, apesar de relacionados àquela lei, tinham sido deixados de fora ou tratados superficialmente. Essa “legislação fragmentada” versou sobre: (1) a instauração do Exame Nacional do Ensino Médio; (2) a criação o Conselho	A Diáspora de Cérebros (10/12/1997)	Discutir os motivos e os impactos da migração de docentes de universidades públicas para estabelecimentos privados.	Propriedade privada (empresas de ensino)
			Dinheiro
			Privatização dos saberes (mercadoria)
			Concorrência (estabelecimentos de ensino)
	Estudar Vale Ouro (23/09/1998)	Ressaltar a importância da educação no sucesso (financeiro) profissional, indicar alguns critérios para a escolha de determinada formação	Centralidade da esfera econômica
			Escassez (trabalho)
			Dinheiro (medida de sucesso)
			Especialização e centralidade do trabalho
			Individualismo (Educação como meio de ascensão)

	<p>Nacional de Educação; (3) os formatos das organizações que compõem o sistema de ensino superior; e (4) o lançamento do Exame Nacional de Cursos. Como parte da proposta de redefinição das funções do Estado (de produtor para regulador), essas medidas claramente seguiam as recomendações do Banco Mundial para o campo em questão, isto é, ao contrário daquilo promulgado pela Lei 5.540, os esforços do governo FHC orientaram-se à flexibilização da oferta, à modernização e à expansão do sistema via diferenciação das instituições de ensino superior. Como resultado, além de reduzir a Universidade à condição de organização social (Universidade operacional), em termos quantitativos, ao longo</p>		<p>profissional e destacar as carreiras "em alta".</p>	<p>Privatização (Estado Mínimo)</p>
		<p>O Dono do Ensino (01/09/1999)</p>	<p>Analisar o "caso" de João Carlos Di Genio e de sua universidade, a Unip (na época, a maior instituição do país em número de matrículas).</p>	<p>Dinheiro (medida de sucesso)</p> <p>Concorrência (estabelecimentos de ensino)</p> <p>Privatização dos saberes (mercadoria)</p> <p>Propriedade privada (empresas de ensino)</p> <p>Especialização e centralidade do trabalho</p> <p>Individualismo (Educação como meio de ascensão)</p> <p>Eficiência</p> <p>Burocracia (flexibilidade estrutural)</p>

	<p>dos oito anos de mandato de FHC, o número total de vagas ofertadas no ensino superior praticamente duplicou. O destaque ficou por conta da quantidade de estabelecimentos privados que, aproveitando-se das prerrogativas legais, emergiram no período em questão e conquistaram, por sua representatividade no atendimento do efetivo discente, uma grande força política no campo</p>	<p>Por que Eles Foram os Primeiros?(27/02/2002)</p>	<p>Destacar a rotina dos estudantes melhor colocados nos vestibulares mais concorridos do país e discutir o crescimento das franquias educacionais.</p>	<p>Propriedade privada (empresas de ensino)</p> <hr/> <p>Privatização dos saberes (mercadoria)</p>
--	--	---	---	--

Quadro 11 - Síntese do período (1990-2002)

#### 4.4 ESPERANÇA, UMA CERTA CONTINUIDADE E SILÊNCIOS

Conforme Reis (2007), a quarta candidatura de Luis Inácio Lula da Silva à presidência da República foi marcada por uma série de concessões, comprometimentos e alianças que ilustram claramente o *abrandamento e/ou a mudança discursiva* do Partido dos Trabalhadores e do candidato em questão. Estrategicamente delineada para vencer, a versão “Lulinha paz e amor”, lema de sua campanha e sobre o qual “o próprio candidato referia-se sem constrangimento aparente” (REIS, 2007, p.17), tornou-se o símbolo de uma série de ações orientadas à eliminação de quaisquer vestígios que rememorassem um discurso crítico, radical e anticapitalista de outrora (CHAUÍ, 2006b).

Com um tom irônico, mas não escondendo o medo de que “o outro” Lula vença a eleição de 2002, a própria VEJA reconhece, aprova e reforça a ideia de que o “Lula Light” (expressão título da reportagem) é o único caminho à presidência. Em referência aos resultados da primeira pesquisa sobre as intenções de voto para presidente do Brasil, segundo a revista, “esse novo Lula aparece com mais chances do que nunca de alcançar a vitória”. Tudo porque,

ele e o PT fizeram concessões às inclinações do eleitorado. Pelo menos em público, pararam de falar em virar o país do avesso com a aplicação de uma utopia socializante. Já aceitam as regras básicas do jogo democrático e da economia capitalista (VEJA, 04/07/2001, 9).

O que parece claro é que as correntes dominantes do PT aprenderam alguma coisa com as mudanças ocorridas no mundo e com as derrotas consecutivas na corrida presidencial. A legenda apostou o sonho socialista como bandeira pública e optou pela defesa de um Estado que faça ajustes no modelo neoliberal. A ala dominante no PT atual pode até sonhar com um igualitarismo utópico, mas faz isso apenas fora do expediente de trabalho. De segunda a sexta, aprendeu a separar fantasia de realidade. Essa fatia do PT preferiu empunhar uma bandeira muito popular, a da moralidade pública. Este é um momento muito particular em que a defesa da ética tende a fazer mais sucesso (VEJA, 04/07/2001, p. 42).

Iniciado durante as eleições de 1998 (RICCI, 2005), esse processo de reorientação discursiva, tem como um de seus momentos mais marcantes a publicação, no dia 22 de junho de 2002, da *Carta ao Povo Brasileiro*. Apesar do título, o texto em questão claramente dirige-se a uma parcela bastante específica da população, parcela essa historicamente avessa ao discurso inicial do partido, mas igualmente central à manutenção da nova imagem e à criação de condições favoráveis à governabilidade do candidato petista: a burguesia. De fato, dado o clima de desconfiança e preocupação de grupos e instituições econômicas sobre os prováveis rumos que a “aura esquerdista” de Lula<sup>59</sup>, caso vencesse as eleições, poderia estabelecer no Brasil, desde os primeiros movimentos da campanha de 2002, eram evidentes os esforços do PT para conquistar o apoio daquele segmento social. Como lembra Chaia (2004, p. 34), seja pelo convite ao empresário, José Alencar do Partido Liberal, para compor, como candidato à Vice-Presidência, a Coligação Lula Presidente, ou pelos frequentes encontros com empresários, investidores, banqueiros, representantes de organismos financeiros internacionais (FMI e Banco Mundial) e governantes de outros países (Estados Unidos, França, Alemanha), durante todo aquele período, o PT e seu candidato buscavam disseminar uma mensagem muito clara: Nós mudamos!.

Aparentemente, essas ações não convenceram. Pois, ao passo em que as eleições se aproximavam e Lula crescia cada vez mais nas pesquisas de intenção de voto, o “Risco País”, um indicador elaborado por agências privadas de classificação de risco e por bancos de investimentos que mede o grau de “confiança” do mercado mundial em relação à capacidade de um determinado país em arcar com seus compromissos externos (BORGIANNI, 2008), aumentava proporcionalmente. Nesse contexto e, provavelmente, para evitar outra derrota nas urnas, a Coligação Lula Presidente decidiu literalmente lançar sua última Carta. Assinada pelo próprio Lula, nela não há qualquer menção ao campo da educação, longe disso, à exceção de umas poucas sentenças destinadas às políticas sociais de combate à fome, à desigualdade e à insegurança pública, o tema da carta consistiu,

---

<sup>59</sup> Alguns exemplos de tal “aura” foram textualizados, inclusive, em seu Programa de Governo. Por exemplo, apesar da quase totalidade das propostas contidas ali não destoarem, em maior ou menor medida, do discurso vigente, em alguns momentos Lula defende práticas como: a “desprivatização”, a ampliação do espaço público e a intervenção do Estado no controle de oligoplólios e monopólios (COLIGAÇÃO....., 2002).

primordialmente, no esclarecimento sobre as intenções de governo à esfera econômica.

Desse modo, após exaltar o esgotamento do ciclo econômico e político do governo FHC, bem como a rejeição da população a qualquer forma de continuísmo, Lula firma alguns compromissos relacionados (1) ao projeto global de governo; (2) às políticas estruturantes; (3) à política externa; (4) às políticas sociais; (5) à governabilidade; (6) à estabilidade; (7) ao respeito aos contratos e obrigações do país; (8) à segurança aos investidores não especulativos; (9) ao controle inflacionário; (10) ao equilíbrio fiscal; e (11) ao superávit primário; que não fogem, em conteúdo, de algumas práticas instauradas no início dos anos 1990 em nosso país, como é possível perceber nos trechos apresentados a seguir:

O sentimento predominante em todas as classes e em todas as regiões é o de que *o atual modelo esgotou-se*. Por isso, o país não pode insistir nesse caminho, sob pena de ficar numa estagnação crônica ou até mesmo de sofrer, mais cedo ou mais tarde, um colapso econômico, social e moral.

O povo brasileiro quer mudar para valer. *Recusa qualquer forma de continuísmo*, seja ele assumido ou mascarado. Quer trilhar o caminho *da redução de nossa vulnerabilidade* externa pelo esforço conjugado de *exportar mais* e de criar um amplo *mercado interno de consumo de massas*. Quer abrir o caminho de combinar o *incremento da atividade econômica com políticas sociais consistentes e criativas*. O caminho das *reformas estruturais* que de fato democratizem e modernizem o país, tornando-o mais justo, eficiente e, ao mesmo tempo, mais competitivo no mercado internacional. O caminho da *reforma tributária*, que desonere a produção. Da *reforma agrária* que assegure a paz no campo. Da *redução de nossas carências energéticas* e de nosso *déficit habitacional*. Da *reforma previdenciária*, da *reforma trabalhista* e de *programas prioritários contra a fome e a insegurança pública* [...]

[Para tanto] o novo modelo não poderá ser produto de decisões unilaterais do governo, tal como ocorre hoje, nem será implementado por decreto, de modo voluntarista. Será fruto de uma ampla negociação nacional, que deve conduzir a

uma autêntica aliança pelo país, a um novo contrato social, capaz de assegurar o crescimento com estabilidade.

A premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país. As recentes turbulências do mercado financeiro devem ser compreendidas nesse contexto de fragilidade do atual modelo e de clamor popular pela sua superação [...]

À parte manobras puramente especulativas, que sem dúvida existem, o que há é uma forte preocupação do mercado financeiro com o mau desempenho da economia e com sua fragilidade atual, gerando temores relativos à capacidade de o país administrar sua dívida interna e externa. É o enorme endividamento público acumulado no governo *Fernando Henrique Cardoso que preocupa os investidores* [...].

Quero agora reafirmar um compromisso histórico com o *combate à inflação*, mas acompanhado do crescimento, da geração de empregos e da distribuição de renda, construindo um Brasil mais solidário e fraterno, um Brasil de todos.

[Também] Queremos *equilíbrio fiscal* para crescer e não apenas para prestar contas aos nossos credores [...].

Vamos preservar o *superávit primário* o quanto for necessário para impedir que a dívida interna aumente e destrua a confiança na capacidade do governo de honrar os seus compromissos.

[Enfim] Há outro caminho possível. É o caminho do *crescimento econômico com estabilidade e responsabilidade social*. As mudanças que forem necessárias serão feitas democraticamente, dentro dos marcos institucionais. Vamos ordenar as contas públicas e mantê-las sob controle. Mas, acima de tudo, *vamos fazer um Compromisso pela Produção, pelo emprego e por justiça social* [...] (SILVA, 22/06/2002).

E assim, partindo de uma clara sujeição aos ditames da esfera econômica e associando-a à defesa de políticas sociais de cunho compensatório, à formação de alianças a partir de critérios alheios à luta social, aos altos investimentos em Marketing de sua campanha



(MAGALHÃES, 2005) e à consequente suavização (negação) de sua história política de esquerda (CHAUÍ, 2006b), o Partido dos Trabalhadores e seu carismático candidato, ao conquistarem o apoio de setores sociais distintos, finalmente, alcançaram seu objetivo. Após vencer no segundo turno o candidato José Serra do PSDB, com aproximadamente 62% dos votos válidos<sup>60</sup>, Luiz Inácio Lula da Silva tornou-se Presidente do Brasil.

Como prometido, ao longo do primeiro mandato, a política econômica do governo não apresentou quaisquer surpresas. Pautados pela Carta ao Povo Brasileiro, o Ministro da Fazenda, Antonio Palocci, e o Presidente do Banco Central, Henrique Meireles, ambos estrategicamente nomeados pelo novo presidente, adotaram, com o intuito de resgatar a credibilidade interna e externa, uma conhecida tríade da política macroeconômica, qual seja: câmbio flutuante (Política cambial), sistemas de metas de inflação (Política monetária) e rigor na gestão das contas públicas (Política fiscal) (MATTEI e MAGALHÃES, 2011). Para Filgueiras e Gonçalves (2007, p. 112), ainda que existam diferenças quanto à forma, ao reproduzir suas características essenciais, “o governo Lula acaba por reafirmar a política econômica herdada do governo anterior e, apoiado no melhor desempenho conjuntural do setor externo, deu um novo fôlego ao modelo, aprofundando-o, legitimando-o politicamente e soldando-o mais fortemente aos interesses das diversas frações de classes participantes do bloco de poder dominante”, que clamavam por reformas institucionais durante as crises ocorridas entre os anos de 1999 e 2002. Com efeito, dada a continuidade, o elevado grau de ortodoxia e os reflexos daquelas práticas no âmbito interno, o Brasil reconquistou a confiança do Fundo Monetário Internacional e da Comunidade Internacional, traduzida na queda do “Risco País”, no retorno do fluxo de capitais de curto prazo, no fim do processo especulativo contra a moeda nacional, na valorização da taxa de câmbio e na valorização dos títulos da dívida externa no mercado internacional (MATTEI e MAGALHÃES, 2011; CORAZZA e FERRARI FILHO, 2004).

No campo da Educação Superior, as primeiras ações do governo Lula iniciaram-se, oficialmente, com a promulgação do Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI). Coordenados pelo então Ministro da Educação, Cristovam

---

<sup>60</sup> Disponível em: <[http://www.tse.gov.br/internet/eleicoes/eleicoes\\_2002.htm](http://www.tse.gov.br/internet/eleicoes/eleicoes_2002.htm)>. Acesso em: 10/08/2012.

Buarque, tal grupo foi encarregado de analisar a situação atual e apresentar, dentro de sessenta dias, um plano de ação visando à reestruturação, ao desenvolvimento e à democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (BRASIL, 2003a).

Publicado em dezembro de 2003 sob o título “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira”, o relatório final do GTI, servindo-se de dados quantitativos sobre o alunado, os professores e os recursos destinados ao setor, inicialmente, destaca o quadro de crise na qual se encontram tanto as universidades públicas, que sofreram com a crise fiscal do Estado, como as instituições privadas, constantemente ameaçadas pelo risco de uma inadimplência generalizada do corpo discente e de uma crescente desconfiança em relação a seus diplomas (BRASIL, 2003a). Logo após, tratando especificamente das universidades federais, o documento elaborado pelo GTI assenta-se em um recorrente pressuposto do Estado (neo)liberal para o campo, o da relação entre *autonomia, captação e gestão de recursos financeiros*; e acrescenta outros motivos àquela constatação da seguinte forma:

se, por um lado, a gravidade da crise emergencial das universidades está na falta de recursos financeiros do setor público, não se pode negar que, por outro lado, a *crise decorre também das amarras legais que impedem cada universidade de captar e administrar recursos, definir prioridades e estruturas de gastos e planejamento* (BRASIL, 2003a, p. 9).

Partindo desse cenário e em busca de alternativas emergenciais, estruturais e duradouras que permitam que as instituições de Ensino Superior continuem expandindo o sistema e, conseqüentemente, atinjam a meta do governo de ofertar 1,2 milhões de vagas no subsistema federal, como previsto no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), sem, contudo, agravar aquele quadro, o GTI considera imperativo: (1) formular e implementar as diretrizes de um plano emergencial para equacionar e superar o endividamento progressivo junto aos fornecedores, combinado com a elevação dos recursos para os custos operacionais; (2) ampliar o número de docentes, ao mesmo tempo em que intensifica-se o tempo de dedicação deste à sala de aula, eleva-se o número de alunos por turma e incentiva-se o uso de técnicas de ensino à distância, com vistas a aumentar, também, a relação aluno-professor; (3) outorgar, mediante avaliação quanto aos aspectos de *boa gerência*, autonomia para garantir às universidades federais o uso mais *racional*

de recursos, maior *eficiência* no seu gerenciamento e *liberdade para captar e aplicar recursos extraordinários*, além da autonomia didático-pedagógica; (4) criar um programa específico para recuperação predial, aquisição de equipamentos e ampliação bibliográfica para o ensino de graduação; e (5) assegurar um fluxo regular adicional de recursos àquelas instituições que aceitarem aderir ao “Pacto de Educação para o Desenvolvimento Inclusivo”, isto é, “formar profissionais de nível superior em áreas estratégicas identificadas como carentes de capacitação imediata de quadros” (*racionalização e regionalização dos saberes*) (BRASIL, 2003a.p. 11).

Entretanto, ao partir de argumentos muito semelhantes e, na maior parte dos casos, simplesmente reescrever algumas das propostas contidas no Programa de Governo da Coligação Lula Presidente para a Educação, o relatório do GTI, quiçá se justifique muito mais por sua função, legitimar as referidas propostas, do que por seu conteúdo. Intitulado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, o programa em questão, apesar de dedicar boa parte de seu conteúdo à crítica da política expansionista realizada durante os dois mandatos de FHC, a coligação aponta justamente a *ampliação da oferta de vagas* como uma das práticas prioritárias do governo Lula para o campo da Educação Superior. Conforme o texto, a diferença entre tais práticas reside no fato de que, ao contrário do anterior,

nosso governo vai empenhar-se para *ampliar as vagas* e matrículas na educação superior, *em especial pública*. Estimulará a qualidade do ensino, que também decorre da multiplicação dos investimentos no setor público, do respeito ao princípio da associação entre ensino, pesquisa e extensão e da permanente avaliação das IES públicas e privadas para a melhoria da gestão institucional e da qualidade acadêmica, com cumprimento de sua missão pública no âmbito local, regional ou nacional.

Esses cuidados se impõem em face da experiência de outros países latino-americanos, que massificaram seus sistemas de educação superior e viram deteriorar-se sua qualidade. Expansão sem garantia de qualidade, sem aperfeiçoamento da instituição universitária como instituição crítica e criativa, e sem a *formação de profissionais competentes* e conscientes de suas

responsabilidades públicas numa sociedade em transformação, seria um *grande equívoco em termos econômicos* e um retrocesso em termos de democracia (COLIGAÇÃO..., 2002, p. 27)

Na sequência, após transformar, tal como realizado na “Carta ao Povo Brasileiro”, os argumentos presentes no trecho mencionado em compromissos do governo, a coligação estabelece uma série de metas e propostas para a Educação Superior (vinte e cinco ao total). Em um só tempo e ao seu modo, essas determinações contribuem para acentuar o (novo) discurso do governo Lula, reafirmar sua simpatia às políticas *expansionistas, democratizantes e diversificatórias* do Ensino Superior e consolidar algumas práticas centrais de sua agenda, dentre elas:

- *Ampliar as vagas no ensino superior*, em taxas compatíveis com o estabelecido no PNE.
- *Ampliar a oferta de ensino público universitário*, de modo a projetar, no médio prazo, uma proporção de no mínimo 40% do total de vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior (Meta referenciada em dispositivo do PNE aprovado pelo Congresso Nacional).
- *Promover a autonomia universitária* nos termos constitucionais, vinculando-a à democracia interna, baseada na tomada de decisões por órgãos colegiados representativos e no controle social mediante mecanismos abertos de prestação de contas e de avaliação institucional.
- Estabelecer e implantar medidas que visem *diminuir a desigualdade* de oferta de Cursos
- Planejar e incentivar, na graduação e pós-graduação, a *oferta de cursos e vagas* em áreas de conhecimento que melhor respondam às necessidades do *projeto nacional de desenvolvimento*.
- Estabelecer mecanismos e critérios que superem o limite do atual processo de seleção e considerem a possibilidade de *novas formas de acesso ao ensino superior*, em especial para negros e estudantes egressos da escola pública. Tal medida deve se fazer

acompanhar, quando necessário, de programas de nivelamento de conhecimento sob a responsabilidade das instituições de ensino superior.

- Estabelecer medidas com vistas a *reduzir a evasão escolar*.
- Implantar, de forma progressiva, uma rede universitária nacional de *ensino superior à distância*, com exigente padrão de qualidade.
- Rever o atual sistema de avaliação que inclui o Exame Nacional de Cursos - ENC ou Provão e *implantar um sistema nacional de avaliação institucional* a partir, entre outras, da experiência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).
- *Substituir o atual sistema de crédito educativo (FIES) por um novo Programa Social de Apoio ao Estudante*, com crédito educativo para 396 mil estudantes, que obedeça a critérios de carência dos candidatos e de qualidade comprovada da IES e dos cursos que frequentarem, conforme meta do PNE aprovado pelo Congresso Nacional.
- *Criar um Programa de Bolsas Universitárias*, no âmbito do Programa Nacional de Renda Mínima, para beneficiar 180 mil estudantes carentes que estudem em cursos de qualidade comprovada e que, em contrapartida, realizem trabalho social comunitário.
- *Envolver as universidades nos programas de ampliação de emprego e renda*, e de formação e qualificação profissional dos trabalhadores (COLIGAÇÃO..., 2002. P 29-31).

Nesse contexto, enquanto o governo Lula, através de seu Programa e do relatório elaborado pelo GTI, diagnostica e sinaliza algumas ações de médio prazo para o campo do Ensino Superior, VEJA dedica duas reportagens à **análise** e à **prescrição** de soluções pontuais, imediatas e **individuais** para um dos principais reflexos do descompasso entre a política expansionista de FHC naquele nível de ensino e a crise

econômica eclodida ao final de seu mandato: a **escassez de empregos** aos jovens recém-formados<sup>61</sup>.

No entanto, para além de meramente reafirmar e fortalecer os discursos do **Estado (neo)liberal Schumpeterteriano**, do **capitalismo flexível** e do **regime pró-trabalho**, bem como todas as relações e as maneiras de agir ligadas a eles, tal qual já **evidenciado** naqueles três textos publicados nos anos 1990 acerca das **mudanças no mundo do trabalho**, as reportagens em questão chamam a atenção por apresentarem uma impressionante semelhança discursiva. Consequentemente, seja por sua proximidade temporal ou temática, ao partirem de uma estrutura e de elementos textuais muito próximos para construir, em maior ou menor medida, a mesma **verdade**, as duas reportagens aparentemente materializam e exemplificam aquilo que alguns críticos chamariam de padronização da informação ou “pasteurização do jornalismo” (AUGUSTI, 2005; NASSIF, 2003) e VEJA, de estilo.

Desse modo, sempre partindo da associação entre poder e saber (FOUCAULT, 2004), nas duas reportagens, a revista, inicialmente lança um conjunto de **dados** (ou **afirmações**) e associa-os à **voz** de um **especialista**, José Pastore, para delinear, com um **tom** de preocupação (ou de pesar), o “nebuloso cenário” no qual se encontram os jovens brasileiros. Assim, em “Ficou mais difícil”, de 04 de junho de 2003, a revista afirma,

Há um **dado** especialmente delicado em meio às estatísticas sobre o **desemprego no Brasil**. Ele diz respeito à **situação da juventude**. Para fins de estudo na área do trabalho, jovem é aquele que tem entre 16 e 24 anos, **massa equivalente a 20%** da população economicamente ativa. O Ministério do Trabalho e Emprego decidiu aferir o peso do desemprego sobre a juventude. A pesquisa do governo constatou que os **mais jovens significam 44% do total de desocupados**. Considera-se desocupada a pessoa que procurou emprego no mês anterior ao da entrevista. **Perceba a**

---

<sup>61</sup> Conforme dados IBGE, em 2003, a taxa de desocupação das pessoas com dez anos ou mais de idade atingiu o maior percentual da história da Nova República, 9,7%. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/graficosdinamicos/index.html>. Acesso em: 16 de agosto de 2012.

**desproporção**: os jovens representam um quinto da força produtiva, mas concentram mais de dois quintos dos desempregados. Nos outros países, o desemprego entre os mais jovens também é mais elevado do que entre os mais velhos. "O ingresso de rapazes e moças no mercado de trabalho enfrenta dificuldades conhecidas", **afirma o sociólogo José Pastore**, especialista no assunto [...] Esse comportamento eleva o **estoque de desocupados** na faixa etária mais nova. Para os recém-formados,  **aumentou a concorrência** (VEJA, 04/06/2003, p. 1).

Aproximadamente sete meses depois, a mesma constatação é retomada na matéria, "Segundo vestibular":

Neste ano, **meio milhão de jovens** irão se diplomar nas universidades brasileiras. É a **maior safra de recém-formados já produzida no país**. Corresponde a vinte vezes o número de graduados egressos da faculdade anualmente nos anos 1960, tempo em que um diploma de nível superior poderia alçar alguém à diretoria da firma. Para **desilusão** de uma parte desse contingente, **não haverá emprego para todos**. Segundo estimativa **do professor José Pastore, especialista em questões relativas a trabalho**, pouco menos da metade desses jovens vai obter uma vaga de qualidade. [...] **As estatísticas** mostram que o mercado formal, aquele de carteira assinada, vem se contraindo em rápida velocidade. Em termos **proporcionais**, ainda que por razões diversas, o mundo só conheceu fase em que tantas pessoas estiveram sem emprego na década de 1930, na **Grande Depressão**. Como resultado, a **briga pelas boas vagas disponíveis** se transformou num segundo vestibular, **ainda mais competitivo que o primeiro** (VEJA, 17/12/2003, p. 1).

Aos **termos/expressões** ("força produtiva", "desempregados" "aumentou a concorrência" "competitivo") e as **metáforas** ("estoque de desocupados", "safra de recém-formados", "briga pelas boas vagas") utilizadas para **dramatizar** o panorama de **escassez**, VEJA, imediatamente, articula algumas sentenças que, por **negação** ("O governo não tem contratado como fazia antes" – VEJA, 17/12/2003, p. 2) ou **omissão** ("As empresas alegam", "As empresas preferem" –

VEJA, 04/06/2003, p. 2), desacreditam no papel do Estado. Com efeito, além de sinalizar as **relações** (instrumentais, concorrenciais, funcionais) e os **comportamentos** esperados, as reportagens atualizam, personificam e concorrem para **naturalizar as posições da empresa, do Estado e dos indivíduos** nesse “jogo” (**pressuposição**).

Assim, após reforçar, com o intuito de justificar a função das reportagens, o clima de incerteza quanto ao futuro desse processo, (VEJA, 04/06/2003; VEJA, 17/12/2003), a revista pretensamente propõe-se a oferecer um “**serviço útil**” (VEJA, 04/06/2003) àqueles interessados em entrar naquela “**batalha**” (VEJA, 17/12/2003). Dirigindo-se, especificamente, aos jovens recém-formados, a partir desse momento, o tom **informativo** das reportagens cede lugar ao **didático** e VEJA, **pressupondo** que detém um saber maior ou mais correto que o leitor, ocupa-se em **precisar**, por caminhos distintos, mas igualmente recorrentes no *corpus*, o “perfil do jovem talento” (VEJA, 04/06/2003, p. 2), o “perfil dos vencedores” (VEJA, 17/12/2003, p. 2).

Na matéria “Ficou mais difícil”,

VEJA realizou **uma pesquisa de campo** em parceria com uma **empresa especializada**, a Franceschini Análises de Mercado. Primeiro, identificou as **carreiras mais procuradas** no vestibular. Selecionou dezessete. Depois, entrevistou **profissionais consagrados e executivos de recursos humanos** pedindo que apontassem em sua área o nome de alguns **talentos jovens**. Para ser considerado jovem era preciso estar formado, em média, há dez anos. A reportagem chegou a **607 nomes, e todos foram** entrevistados. Para não restringir o universo ao **mundo empresarial**, incluíram-se na amostra jovens que montaram o próprio negócio (VEJA, 04/06/2003, p. 3).

O resultado da pesquisa foi sintetizado em um quadro contendo as características do “jovem talento” em três dimensões: **familiar, profissional e pessoal**. Na primeira, a revista ressalta que 65% desses jovens vieram de famílias com **renda mensal** inferior a R\$ 7000; 65% têm **pai com diploma de ensino superior**; 70% estudaram a maior parte do tempo em **escola particular**; 52% cursaram uma **faculdade pública**; 50% obtiveram **médias entre 8 e 10 na faculdade**; e 85% **lêem menos de dez livros** não especializados em sua área de atuação por ano. Na dimensão profissional, o quadro explicita que 80% têm bom



**domínio do Inglês**; 50% falam um **segundo idioma** além do Inglês; 70% fizeram **especialização**; 70% trocaram de emprego uma vez; e 85% já saíram da faculdade com uma oferta de trabalho. Na última, dedica-se a elencar “o que **os especialistas** dizem que eles têm em comum”, a revista destaca **o espírito empreendedor, a capacidade de liderança, a criatividade, a capacidade de trabalhar em grupo e a iniciativa** (VEJA, 04/06/2003).

Entretanto, considerando que devido à expansão da oferta no ensino superior, “uma mesma vaga passou a ser disputada por um número maior de pessoas tecnicamente qualificadas”, para VEJA, aquelas duas primeiras dimensões sucumbem à última,

chega a ser **irônico**. O jovem estuda cada vez mais, às vezes cursa a segunda faculdade, faz MBA, fala o terceiro idioma, mas, na **hora da contratação**, o recrutador quer saber se ele possui aquelas mesmas virtudes que a professora valorizava no jardim-de-infância: **criatividade, espírito de liderança, iniciativa, capacidade de trabalhar em grupo, equilíbrio para lidar com a adversidade, inclinação para desafiar as regras e integridade pessoal**. Não importa se o recém-formado é candidato a um emprego ou se tem planos de montar o próprio negócio. O **mercado de trabalho** passou a **julgar** sua **probabilidade de sucesso** principalmente por meio das chamadas **características pessoais**. Entre elas, o **espírito empreendedor** é a mais valiosa (VEJA, 04/06/2003, p. 6).

Se, como visto na reportagem anterior, a suposta **objetividade** de uma **pesquisa de campo** foi aparentemente utilizada para atenuar a **veracidade** dos argumentos e dos discursos por eles delineados, em “O segundo vestibular”, VEJA muda a forma, mas não o conteúdo, isto é, ela associa os chamados **casos da vida real** às **vozes de especialistas** (dentre elas a de Simon Franco – a mesma utilizada naquelas três reportagens dos anos 1990) para **dizer mais do mesmo**. Segundo ela,

antes de entrar na batalha do primeiro emprego é bom conhecer o **perfil dos vencedores**, ou seja, daqueles que acabam passando nos testes para a contratação de novatos nas empresas. Eles se **assemelham** ao engenheiro **Vitor Bovo**, 25 anos, de São Paulo, aprovado no concurso de **trainees do Citibank** no ano passado.

Eis algumas de suas **características** que chamaram a atenção dos recrutadores. No capítulo "**educação formal**", Bovo formou-se num centro de excelência, a **Universidade de São Paulo**. Isso conta pontos no departamento de recursos humanos das grandes empresas. **Filho de um empresário** e de uma professora universitária, Bovo foi **criado num lar mais intelectualizado** do que a média nacional. E isso também é bom. Admite que **lia menos livros do que sua mãe gostaria**, mas compensava mantendo-se atualizado com jornais e revistas. **Nunca foi reprovado** e sempre teve como objetivo conseguir notas suficientemente altas para passar de ano já no terceiro bimestre. No capítulo "idiomas", **Bovo fala inglês** fluentemente. Além do inglês, tem boas noções de duas outras línguas: **alemão e espanhol** [...]

Quando se diz que Bovo é um exemplo de adversário, não significa que represente a média dos que disputam as boas vagas em oferta. Nada disso. Bovo está muito acima da média dos candidatos. **Ele representa, sim, o perfil dos vitoriosos.**

Quem planeja conquistar um trabalho por meio de concurso convém **ser como ele – pelo menos**. Os especialistas em recrutamento de pessoal recomendam aos estudantes que se mirem nos bons exemplos. "**Se você quer ser um leão**, aja como um deles. **Solte rugidos e cace**", **aconselha** o consultor de recursos humanos **Simon Franco**, de São Paulo, especialista na contratação de executivos.

[...] Em muitos casos, o **temperamento** pode funcionar como desempate. Os empregadores procuram pessoas **versáteis**, que saibam **se comunicar**, que consigam **trabalhar em equipe** e que tenham **habilidade para liderar**. Nos departamentos de recursos humanos, usa-se um jargão para definir esse profissional. Ele deve ter "**atitude proativa**" (VEJA, 17/12/2003, p. 5-7).

Recorrendo ao **discurso sistêmico** para exaltar o caráter **mutante** e a **necessidade** de manter-se constantemente atualizado no “mundo das

profissões”, após traçarem as **qualidades** individuais mais valorizadas, as reportagens, seguindo a mesma linearidade textual/discursiva, apresentam um **guia** com os cursos e as carreiras “**em alta**”, para “auxiliar” a escolha daqueles que se prepararam para ingressar em uma faculdade e/ou situar o campo para os que estão concluindo. Desse modo, com exceção do Jornalismo, presente somente na matéria do dia 04 de junho de 2003, os cursos de Administração de Empresas, Arquitetura, Biologia, Ciência da Computação, Direito, Economia, Educação Física, Enfermagem, Engenharia, Geografia, Letras, Matemática, Medicina, Odontologia, Psicologia e Publicidade; e suas respectivas profissões foram analisados e recomendados por VEJA nos dois textos.

Além disso, especificamente na reportagem “O segundo vestibular”, a revista complementa as referidas “**dicas**” com um “**quadro resumo**” contendo as principais **críticas das “empresas às universidades”**. Considerando como “ideológico” tudo aquilo distante e potencialmente ameaçador à ordem vigente (**pressuposição**), dentre as críticas mencionadas, VEJA, contribuindo para redimensionar e estabelecer novas **demandas** à Universidade, aponta a “**pregação ideológica** de uma parte expressiva do corpo docente” como um “aspecto preocupante, uma vez que, muitas vezes, **discussões relevantes** para a compreensão do **mundo dos negócios** entram em aula de forma **contaminada**” (VEJA, 17/12/2003, p. 9).

Por fim, tomando como **pressupostos** a centralidade da **esfera econômica**, a **diminuição do papel do Estado** como garantidor de alguns direitos sociais básicos e, por consequência, o sentimento de dessasociação social dos indivíduos (BAUMAN, 2001), a revista **sugere o empreendedorismo** como alternativa à “**sobrevivência**” nessa **luta de todos contra todos**, como diria Hobbes (1984). Incentivado de forma mais intensa naquela última reportagem, a partir de uma série de **afirmações, dados e comparações**, para VEJA

é **preciso** evitar generalizações quando se fala dos universitários que procuram emprego. **Nem todos** os profissionais vão tentar **uma chance na grande empresa, nem todos** estão em busca de uma **carreira linear**, aparentemente mais protegida dos altos e baixos. **Muitos** se interessam por viver no **mundo do empreendedorismo**, onde **os estudos** mostram que a renda mensal pode variar entre 25% e 50% de um mês para o outro – para mais ou para menos. **Em**

**levantamento** feito há algum tempo a respeito do **perfil empreendedor** de alguns países, **o Brasil apareceu em primeiro lugar**, à frente dos Estados Unidos. **Um em cada oito** brasileiros adultos acaba montando um negócio próprio. **Entre os americanos**, a proporção é de **um para dez** (VEJA, 17/12/2003, p. 8).

Norteados pelos compromissos contidos no Programa de Governo da Coligação Lula Presidente (2002), ainda no primeiro ano, o governo instaurou, sinalizando uma provável orientação regulatória, a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA). Composta por representantes da Secretaria da Educação Superior (SESu), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da União Nacional dos Estudantes (UNE) e de especialistas ligados às universidades públicas e privadas. Tal comissão tinha como objetivo elaborar um conjunto de propostas que, inspiradas nas experiências anteriores, em especial na do PAIUB, superassem o modelo de avaliação da época (Provão), considerado pela coligação como um instrumento de estímulo à competição entre as universidades (COLIGAÇÃO..., 2002), garantissem a autonomia e promovessem a melhoria do sistema de ensino superior (BARREYRO e ROTHEN, 2006).

Assim, como a primeira proposta elaborada pela CEA, intitulada “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)” foi rejeitada pela Câmara dos Deputados; no dia 2 de setembro de 2003, o Ministro Cristovam Buarque encaminhou uma nova, não mais denominada SINAES, mas SINAPES (Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior). Conforme Barreyro e Rothen (2006), nessa nova proposta, o resultado final da avaliação seria expresso pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Superior (IDES) – em referência ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das Nações Unidas. Tal índice era composto por quatro indicadores relacionados à capacidade institucional (infraestrutura), ao processo de ensino e produção do conhecimento (corpo docente), ao processo de aprendizagem (corpo discente) e à responsabilidade social das instituições (projetos e atividades de extensão).

No entanto, apesar da centralidade do IDES àquela proposta, na “edição” da Medida Provisória (MP) nº 147, que instituiu, no dia 15 de dezembro de 2003, o SINAPES (BRASIL, 2003b), não há qualquer menção àquele índice, somente seus indicadores foram preservados.

Além dessa, tal medida, também altera os aspectos relacionados às agências de avaliação. Fortalecendo o papel do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como os principais agentes da avaliação, o texto da MP omite o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), considerado pelo projeto da CEA como núcleo coordenador e executor do processo de avaliação. Em seu lugar, surgem duas comissões, uma executiva e outra deliberativa, respectivamente: a Comissão Nacional de Orientação da Avaliação (CONAV), formada por sete membros indicados pelo Ministro da Educação, e a Comissão Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (CONAPE), formada, em sua maioria, por membros do INEP (BRASIL, 2003b).

Aproximadamente um mês após a instituição do SINAPES, enquanto tramitava no Congresso Nacional o Projeto de Lei de Conversão da Medida Provisória 147/2003, o então Ministro da Educação e principal redator da proposta da CEA, Cristovam Buarque, foi demitido<sup>62</sup>. Em seu lugar, o Presidente Lula nomeou, no dia 27 de janeiro de 2004, Tarso Genro. Empossado, o novo Ministro, conforme Rothen (2006), deveria, dentre outras atribuições, dar continuidade e tornar mais ágil aquela conversão. E assim, no dia 14 de abril de 2004, o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)* foi sancionado pela *Lei nº 10.861* (BRASIL, 2004a).

O surpreendente resgate ao nome de uma proposta há muito rejeitada pela Câmara dos Deputados não foi a única modificação (ou supressão) realizada no texto confeccionado pela CEA. Rothen e Schulz (2005) apontam importantes diferenças entre aquele documento e referida Lei no que concerne ao entendimento da função da avaliação, às agências de avaliação, ao objeto da avaliação e ao exame de desempenho acadêmico. Para os autores, a diferença fundamental da

---

<sup>62</sup> Conforme o Jornal Folha de São Paulo, no dia 23 de janeiro de 2004, o então Presidente Luis Inácio Lula da Silva demitiu, por telefone, o Ministro da Educação, Cristovam Buarque. Para o periódico, “o presidente avalia que Cristovam é um bom formulador, mas um mau gestor. Por isso, quer tirá-lo do cargo. Ontem, o presidente disse que era hora de mostrar resultados e que a educação era uma área sensível. Como escolheu um ministro com experiência administrativa para a área social (Patrus é ex-prefeito de Belo Horizonte), Lula optou por Tarso, ex-prefeito de Porto Alegre, para o Ministério da Educação”. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/foalha/brasil/ult96u57458.shtml>>. Acesso em: 21 de agosto de 2012.

Proposta da CEA e da legislação que instaurou o SINAES é o entendimento da *função da avaliação*. Na Proposta, defende-se, explicitamente, que a função predominante é a formação das instituições de ensino, enquanto, na legislação, os resultados da avaliação serão referencial “básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior”. Em relação às agências de avaliação, a Lei, diferentemente da MP que lhe originou, recupera a figura do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), mas, ao mesmo tempo, limita suas atribuições à coordenação e supervisão do SINAES, uma vez que “a realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP” (BRASIL, 2004a). Quanto ao *objeto da avaliação*, a Lei recupera aspectos parciais das experiências anteriores e orienta-se, tal como defendido pelos integrantes da CEA, à avaliação de instituições, dos cursos e dos estudantes. A diferença assenta-se em uma omissão. Naquela proposta, a avaliação dos cursos e dos estudantes é subsidiária à avaliação institucional, nunca sendo tratada de forma descolada dessa última (ROTHEN e SCHULZ, 2005). Suprimindo tal condição, a Lei possibilitou a avaliação independente, expressa por meio de conceitos ordenados em uma escala com cinco níveis, de cada uma daquelas dimensões (instituições, cursos e estudantes) e, por conseguinte, acabou fornecendo um argumento para a elaboração de *rankings*, uma das principais críticas da CEA aos métodos anteriores de avaliação (BRASIL, 2004a; SOBRINHO, 2010b).

Igualmente inspirada em práticas passadas assenta-se a concepção do *exame de desempenho acadêmico*. Na perspectiva da CEA, o processo de avaliação dos estudantes deveria ser elaborado para compreender as dinâmicas da formação, do desenvolvimento e da inovação de cada área, servindo como um instrumento que fornecesse informações para os processos de autoavaliação e de avaliação institucional (BARREYRO e ROTHEN, 2006). Por outro lado, a mesma lei que instituiu o SINAES, também sancionou o *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes* (ENADE) como componente curricular obrigatório. Tendo como objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências, o ENADE, além de claramente manter algumas características de seu antecessor, o *Provão*, incorpora algumas práticas sugeridas por aquela Comissão, dentre elas, *a aplicação da prova aos discentes do primeiro e do último ano do curso*, visando mensurar o processo de aprendizagem e a utilização de procedimentos

amostrais aos alunos de todos os cursos de graduação (BARREYRO, 2006). Soma-se a essas características, outra novidade explicitada no art. 4º, § 3º da referida Lei: “a periodicidade máxima de aplicação do ENADE aos estudantes de cada curso de graduação será trienal” (BRASIL, 2004a).

Partindo dessas considerações, de pronto, é importante ressaltar: legalmente o SINAES altera, amplia e efetivamente constrói um inédito sistema de avaliação do Ensino Superior, quando comparado aos esforços despendidos desde 1968. E é justamente sobre a forma como tal ampliação foi conduzida que emergem suas principais críticas. Desse modo, seja pelo afastamento do Ministro Cristovam Buarque, pela dissonância entre as determinações contidas na proposta da CEA e aquelas sancionadas pela Lei 10.861 ou pela tentativa de conciliar diferentes concepções de avaliação e de educação superior; o processo de constituição dos SINAES quiçá dissimule em sua crítica mais recorrente (a falta de consenso quanto à política educacional daquele nível de ensino e, conseqüentemente, sobre o tipo de instituição desejada – SGUISSARDI, 2006; ROTHEN e SCHULZ, 2005), uma *estratégica contradição discursiva* do governo Lula, que *ora exalta a educação como um bem público*, para atender às reivindicações de certas classes, *ora pauta-a por critérios empresariais*, como esperam determinadas instituições. Tal estratégia é visível tanto no processo como nas primeiras linhas daquela Lei:

Art. 1º § 1º O SINAES tem por finalidade a *melhoria da qualidade* da educação superior, a orientação da *expansão da sua oferta*, o aumento permanente da sua *eficácia* institucional e *efetividade* acadêmica e social e, especialmente, a promoção do *aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais* das instituições de educação superior, por meio da *valorização de sua missão pública*, da *promoção dos valores democráticos*, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da *autonomia* e da *identidade* institucional (BRASIL, 2004a).

A despeito de todas as mudanças e ponderações realizadas frente ao projeto da CEA, o SINAES, em geral, e o ENADE, em particular, foram amplamente criticados. Conforme Sobrinho (2010b), enquanto os *grupos de oposição* ao governo desqualificavam a avaliação institucional por seu caráter subjetivo, os (grandes) meios de comunicação, ao reproduzirem aquelas vozes, *reduziram o SINAES ao*

*ENADE, tratando-o como sinônimo de avaliação em sua totalidade e comparando-o diretamente com o Exame Nacional de Cursos (o Provão). Além disso, eles também “esclareceram” suas características à sociedade, normalmente enfatizando, em decorrência do obscurecimento de outras dimensões do sistema, aqueles aspectos considerados “negativos”, como a seleção por amostragem e a periodicidade (SOBRINHO, 2010b; ROTHEN e SCHULZ, 2005). Embora esses últimos autores mencionem o jornal Folha de São Paulo para ilustrar tal prática, ela também se faz presente em VEJA, uma vez que antes mesmo da instituição legal do SINAES (e do ENADE), a revista, sugerindo (**pressuposição**) que sua **gênese** é fruto, dentre outros aspectos, de **disputas e antipatias** políticas, **lamenta**:*

**o projeto** do atual ministro da Educação, **Tarso Genro**, que aguarda apenas a sanção do Palácio do Planalto, **desfigurará o Provão**. Os **cursos deixarão de ser avaliados todo ano** e passarão a ser **testados a cada três anos**. A prova não será mais aplicada a todos os alunos. Na nova versão, **o exame será realizado por amostragem**, definida por sorteio. Farão o teste estudantes do primeiro e do último ano do curso. **O objetivo é medir quanto a faculdade adicionou de conhecimento ao longo dos estudos**. Não sobrarão nem o nome. **Sairá de cena o Provão, grife Tucana, e entrará o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o Enade do PT** [...]

É mais um  **tiro** disparado pelo  **governo do PT** contra uma  **iniciativa exemplar e de altíssimo interesse público**, cujo  **único pecado foi ter sido elaborada no governo anterior** (VEJA, 31/03/2004, p. 3).

Reforçando sua crítica ao novo instrumento de avaliação discente “**do PT**”, VEJA imediatamente articula as **vozes** de dois “especialistas”, a do ex-Ministro da Educação, e a de seu mais recorrente articulista na área de Educação. Conforme Paulo Renato de Souza, **o exame por amostragem** feito a cada três anos “**enfraquece** os efeitos do **Provão**. A **engrenagem** que leva à melhoria do sistema ficará mais lenta”. A substituição dessa “**peça**” não impacta somente no **progresso** do sistema (de ensino), “o **mercado** [também] **perdeu um termômetro** que todo ano avisava: ‘Essa universidade é um **lixo**, fuja dela’, complementa **Claudio de Moura Castro**”, **indicando e restringindo**, com **termos**



pouco sutis, o papel (**servir ao mercado**) e a compreensão (**produto**) da revista sobre a educação superior (VEJA, 31/03/2004, p. 3).

A defesa ao Provão, não é, ou pelos menos, não era, o objetivo central desse texto. Após conseguir com exclusividade os resultados da última edição do Exame Nacional de Cursos, realizada em 2003, nele, VEJA se propôs a analisar aqueles resultados e apresentar os dez melhores cursos das vinte e seis áreas abarcadas por aquela prova. Assim, a exemplo da matéria publicada no dia 30 de abril de 1997, a qual discutia os resultados do primeiro Provão, a revista, inicialmente, parte de algumas **afirmações e dados** para tecer seu **diagnóstico**. Segundo ela, em uma prova “razoavelmente complexa como o Exame Nacional de Cursos, a **expectativa** é que apenas os melhores alunos consigam chegar à nota máxima – 100. Dos medianos, **espera-se** que acertem pelo menos 60% do exame”. No entanto, poucos alcançaram esse patamar. “Apenas **1,5% dos 5.900** cursos oscilaram entre 60 e 80. Os demais **98,5%** estão com **médias abaixo de 60**, sendo que quase a metade da amostra **patinou** em notas **menores que 40**. A média geral foi **espantosamente** baixa, 36”, mas igualmente reveladora, por estar expressa em valores e não em conceitos, “da **concreta deficiência** na qualidade do ensino” (VEJA, 31/04/2004, p. 1).

Diante desse cenário “**concreto**”, VEJA, depois de remeter e convidar o leitor à apreciação de uma série de infográficos e tabelas, os quais preenchem cerca de doze das dezesseis páginas do texto, muda o rumo da reportagem e passa a destacar o papel do Provão no “**progresso**” do campo. No melhor estilo (**neo**)liberal, primeiramente, a revista adota alguns **exemplos** de estabelecimentos privados, e algumas **vozes** para destacar, **indiretamente**, a importância das **práticas regulatórias** do Estado e de como essas devem se pautar por **critérios** eminentemente **instrumentais** (ela chama de **objetivos, quantitativos**), uma vez que elas, devido à **classificação** e ao **ranqueamento** das instituições de ensino, estimulam uma **saudável competição** que conduz à **melhora do sistema** (**presunção valorativa**). Isto é,

nos últimos cinco anos, os cursos que alcançaram conceitos "A" ou "B" viram a **procura por seus vestibulares aumentar 20%**. Na mão inversa, **os estudantes vêm fugindo** dos cursos com conceitos "D" e "E", que tiveram uma queda nas inscrições para o vestibular da ordem de 50%, um verdadeiro desastre. Para **recuperar mercado**, muitas faculdades empreenderam uma corrida para **incrementar a sua qualidade. Depois do**

**Provão, o número de professores da rede privada com mestrado ou doutorado no currículo saltou de 28% para 50%.**

"Essas faculdades investiram em mudanças por **instinto de sobrevivência**. Se não melhorassem, poderiam sumir do mapa", avalia **Claudio de Moura Castro**, especialista em educação superior e articulista de VEJA.

Os melhores exemplos da nova safra são o **Ibmec** e a **Facamp**. Elas estão entre as dez mais em dois dos rankings: administração de empresas e economia. O Ibmecc emplacou inclusive o primeiro lugar da economia, deixando para trás tradicionais cursos de universidades federais. **"Adoro essa competição. Ela dá a oportunidade para qualquer curso minúsculo chegar ao topo e aparecer"**, diz o presidente do Ibmecc, **Claudio Haddad, ex-sócio no Banco Garantia** (VEJA, 31/03/2004).

Obviamente, VEJA omite os efeitos do Provão na modelagem do sistema de Ensino Superior. Para Sobrinho (2010b), um exame nacional repetido durante alguns anos, especialmente quando destinado à produção (e manutenção) de determinada ordem, tem impacto na organização acadêmica dos cursos, tendendo a unificar o currículo e a induzir ações administrativas e práticas pedagógicas nas instituições de ensino favoráveis ao bom desempenho nos testes e bom posicionamento no ranking. Desse modo, ao invés de contribuir à formação do **cidadão**, de espaços de questionamento e reflexão, por comodidade, conveniência e com o intuito de obterem **vantagens comparativas**, muitas instituições de ensino, tomando-o como um **fim em si** ou como **meio** para atingir um **fim** logo ali, dedicaram-se a ensinar exclusivamente para o exame (SOBRINHO, 2010b). Afinal, de acordo com a própria revista, uma boa situação no ranking produz uma **imagem favorável no “mercado de serviços educacionais”**, **umenta a atratividade** e os **benefícios (econômicos)**.

Afora os “benefícios” às instituições de ensino, para a revista, o Provão cumpre uma **função** mais **ampla** e **significativa**: “ele sinaliza para as **empresas** onde estão concentrados os melhores alunos” (VEJA, 31/03/2004, p. 2). Partindo da centralidade da **esfera econômica (pressuposto)** e esforçando-se, através do discurso da **escassez**, para **legitimar** perante seus leitores a **orientação** e as **intenções** de quem

instituiu o exame em questão, dentre elas, o estreitamento da **relação universidade-empresa**. Conforme VEJA, ainda que boa parte das vezes ocorra apenas a confirmação daquilo que já se sabia, em outros momentos, há resultados inesperados, e é para esses que “os **recrutadores** estão mais atentos. ‘Temos **muitos candidatos**, mas **talento é difícil de encontrar**. Por isso **é importante a descoberta de novas faculdades que o Provão proporciona**. Elas ampliam o nosso universo’, diz **Marcelo Santos**, vice-presidente de recursos humanos do **Bank Boston**” (VEJA, 31/03/2004, p. 2).

Por tudo isso e na contramão dos argumentos de Bernstein (1990, p. 142), para quem a avaliação **produtivista e eficientista** “faz muito pouco para promover uma educação democrática, porém faz muito para colocar as escolas dentro da economia de mercado e de sua base tecnológica”, VEJA, sem hesitar, **afirma**: “**o Provão rendeu mais benefícios do que todas as políticas nacionais para o ensino superior aplicadas nos últimos 196 anos**, desde que foi aberta a primeira faculdade no Brasil, a de Medicina, em Salvador” (VEJA, 31/04/2004, p. 2). Está tudo dito nessa **afirmação**. Em uma reportagem sobre o panorama do ensino superior brasileiro, na qual os **termos “sociedade”, “cidadão”, “democracia”** e suas respectivas variações sequer são mencionadas, VEJA exalta o **desempenho numérico** daquelas instituições no Provão, uma possível **relação causal entre a qualidade e a adoção de comportamento empresarial/concorrencial**, os métodos **instrumentais** de avaliação, a **racionalização** dos saberes e a **privatização** do conhecimento (discutindo o baixo número de patentes registradas no ano de 2003, em **comparação** com países como a Coreia do Sul e os Estados Unidos), para, enfim, reduzir toda uma história de lutas, conquistas e perdas, em três linhas e uma **prática** que tem em si um conjunto de pressupostos, os quais, ao transformarem **formação em capacitação** profissional, concorrem para caracterizar (**naturalizar**) a **Universidade** brasileira com um mero **acessório** ao **indivíduo** e ao avanço da **esfera econômica**.

Apesar de intimamente relacionada à sua visão de mundo, uma certa “dívida” com os “tucanos” também pode ter contribuído à supervalorização daquela prática. Coincidência ou não, aproximadamente quatro meses após a publicação da referida reportagem, “o Grupo Abril, que publica VEJA, tornou-se o primeiro grupo de mídia brasileiro a atrair investimento estrangeiro com base na emenda constitucional aprovada há dois anos pelo Congresso Nacional e que viabilizou esse tipo de transação”. A Capital International, do

Capital Group, o terceiro maior administrador de fundos americano, responsável por administrar cerca de 800 bilhões de dólares, associou-se à Abril em um negócio que “injetou no grupo brasileiro 150 milhões de reais e equivale a 13,8% de seu capital” (VEJA, 14/07/2004, p. 1).

Conforme Eurípedes Alcântara, novo (e atual) Diretor Geral da revista e autor do editorial que anuncia tal transação, “aportes de capital passaram a ser vitais para os grupos de mídia brasileiros, que, para poder investir nas novas tecnologias, endividaram-se pesadamente em moeda estrangeira” ao longo dos anos 1990. “Com a desvalorização do real em 1999, a frustração dos empreendimentos de internet e a diminuição no ritmo de crescimento da economia brasileira, as dívidas tornaram-se uma enorme dor de cabeça”. Por isso, “a associação entre a Abril e a Capital tem diversos significados positivos”. Em primeiro lugar, “a transação sinaliza a retomada do interesse dos investidores estrangeiros por empresas brasileiras”, refletindo, ao mesmo tempo a estabilização da economia, “graças ao saneamento crescente das finanças públicas do Brasil, e à racionalização de métodos e gestão nas próprias empresas”. Para o Grupo Abril, além de significar a recomposição do capital de giro e o abatimento de parte daquela dívida, “essa operação também abre caminho para uma futura abertura de capital, idéia que viemos acalentando há algumas décadas”, disse Roberto Civita” (VEJA, 14/07/2004, p. 2).

Dois anos depois, quando as previsões de Civita estavam próximas de se concretizarem, o Grupo Abril subitamente comunicou à Comissão de Valores Mobiliários a suspensão da operação destinada à abertura de capital. O motivo: ele havia vendido 30% de seu capital social ao grupo sul-africano Naspers. Novamente destacando a importância das determinações legais sancionadas no final do governo FHC (Emenda nº 36 que alterou os dispositivos do art. 222 da Constituição Federal), o fato foi assim noticiado por VEJA:

o Grupo Abril tem, desde a sexta-feira passada, um novo sócio o grupo sul-africano Naspers, empresa com quase um século de tradição e faturamento anual de 2 bilhões de dólares. O grupo investiu 422 milhões de dólares na compra de 30% do capital da Abril, no que se tornou sua maior injeção de dinheiro realizada no exterior. O ingresso de novos recursos permitirá à Abril reduzir substancialmente seu endividamento. Diz Roberto Civita, presidente do Grupo Abril: "Depois de cinco anos focados em pagar juros,

finalmente poderemos voltar a investir para crescer e diversificar".

O negócio da Abril com o Naspers só se tornou possível com a aprovação em 2002 da emenda constitucional que permitiu a entrada nas empresas de mídia de investimentos estrangeiros na proporção de até 30% [...]

Fundado na Cidade do Cabo, em 1915, o Naspers é o maior grupo de mídia do continente africano. Hoje a empresa é multinacional. Recentemente, o grupo adotou a estratégia de aumentar sua presença em países em desenvolvimento, associando-se a empresas locais na Rússia, na China, na Índia e agora no Brasil. Com forte atuação nos meios eletrônicos, sobretudo internet e TV por assinatura, o Naspers dará à Abril um novo dinamismo na produção e distribuição de conteúdo digital para outras mídias. Um dos projetos prontos para decolar é o que combina TV digital, internet e telefonia sem fio. Diz Roberto Civita: "É revolucionário" (VEJA, 10/05/2006, P. 1).

Como os recortes indicam, existem diferenças extrafinanceiras naquelas duas negociações. Por exemplo, se por um lado, o Capital Group, por seu tipo de atividade, aparentemente tinha na possibilidade de auferir lucros sua principal (e única) motivação de investimento, o Naspers, um conglomerado de comunicação, além disso, claramente associou-se ao Grupo Abril como parte de uma estratégia de diversificação de produtos e de mercados. Desse modo, apesar de a própria revista afirmar que "Civita mantém o controle do negócio com ele e sua família, o que ainda lhe garante controle integral sobre o conteúdo editorial dos títulos que publica ou vier a publicar" (VEJA, 10/05/2006, p. 1), como aquela lei assegura a participação do grupo sul-africano no Conselho de Administração do grupo brasileiro, tal sociedade poderá constituir-se em um limitador discursivo das publicações do Grupo Abril, dentre elas a Revista VEJA, muito mais intenso do que aquela estabelecida com o grupo americano. Se for assim, seria interessante analisar o resultado do enfrentamento discursivo entre aqueles dois grupos, pois, apesar de nesse momento ser impossível estabelecer qualquer relação, é no mínimo curioso notar que justamente após a associação com um grupo supostamente acusado de defender o *apartheid* (UNESCO, 1967; MOODIE, 1975; TRC, 1998;

BOTMA, 2011), VEJA tenha intensificado o uso do chamado estilo “neocon” em seus textos, isto é, aquele orientado ao ataque desqualificador, à exaltação de deficiências físicas e à linguagem ofensiva (CALEIRO, 2011; NASSIF, 2008; POMPEU, 2006).

Voltando ao contexto e ao ano de 2004, enquanto VEJA tornava-se, conforme sua própria definição, mais independente, o governo Lula, alinhado às propostas contidas em seu Programa de Governo e ao Relatório do GTI, sanciona uma série de dispositivos legais direta ou indiretamente relacionados à Educação Superior, dentre eles: o Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004, que dispõe sobre as *relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio* (BRASIL, 2004b); a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a qual, ao tratar dos incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, visivelmente estimula *alianças estratégicas* entre empresas e universidades com o intuito de estabelecer “redes e projetos internacionais de pesquisa tecnológica, bem como ações de *empreendedorismo tecnológico* e de criação de ambientes de inovação, inclusive *incubadoras e parques tecnológicos*”, e garantir, ao mesmo tempo, a propriedade intelectual dos resultados às instituições detentoras do capital social, isto é, a empresa (BRASIL, 2004c); e a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui as normas gerais para licitação e contratação de *parceria público-privada* no âmbito da administração pública e, por consequência, amplia e reforça as diretrizes da lei anterior (BRASIL, 2004d).

Além desses, ainda naquele ano, o governo redigiu o Projeto de Lei nº. 3.582, posteriormente sancionado pela Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que instituiu o Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Anunciado como o “carro-chefe” do processo de democratização do Ensino Superior, tal projeto destinava-se ao estabelecimento de critérios à concessão de bolsas integrais para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2004e). Para Mancebo (2004a), contrariando a ênfase na expansão da oferta de vagas no Ensino Público, presente na proposta da Coligação, o PROUNI, *atende, em um só tempo, a necessidade de ampliar a rede de Ensino Superior*, em consonância com a meta do Plano Nacional de Educação de aumentar a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em curso superior para 30% até 2010 (PNE – Lei nº 10.172), *sem, contudo, afetar a Política Fiscal do governo, ou seja,*

*sem implicar em gastos à União.* Aliás, esses, juntamente com a constatação da alta ociosidade das instituições de ensino privado e o discurso da importância da participação dessas no desenvolvimento do país (em troca de isenções fiscais, é claro), são os argumentos implícitos e explícitos utilizados no próprio texto do projeto para justificar a implantação daquele programa (BRASIL, 2004e).

No entanto, tal como ocorreu no processo de instituição do SINAES, desde o encaminhamento do Projeto de Lei (PL) ao Congresso Nacional, em 13 de maio de 2004, passando pela Medida Provisória (MP nº 213), até sua versão definitiva, a Lei que instituiu o PROUNI sofreu diversas alterações. Por claramente refletirem o jogo político, ou melhor, *submissão do MEC* às organizações representantes de classe, especialmente, àquelas ligadas às instituições de ensino privado como a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP) e a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES); algumas das principais divergências entre esses três textos, bem como as determinações centrais da mencionada Lei serão discutidas a seguir.

Inicialmente, o texto do PL concedia *bolsas de estudo integrais* a “brasileiros não portadores de diploma de curso superior e cuja renda familiar não exceda a um salário mínimo per capita” (BRASIL, 2004e, Art. 1º, § 1º). Destinadas aos concluintes do ensino médio em escolas públicas e à formação de professores da rede pública de educação básica, o processo de seleção dos alunos a serem beneficiados com as bolsas pautava-se pelo perfil socioeconômico e pelo desempenho do aluno no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – sendo “dispensado do processo seletivo específico das instituições privadas de ensino superior o aluno que ingressar na instituição por intermédio do PROUNI” (BRASIL, 2004e, Art. 3º, Parágrafo Único). Além desses, o programa, explicitando as chamadas políticas de ação afirmativa, também destinava um percentual de bolsas aos autodeclarados negros e indígenas (BRASIL, 2004e).

Em relação à *quantidade de bolsas* concedidas, o texto estabelecia que as instituições de Ensino Superior não-beneficentes (com ou sem fins lucrativos) deveriam oferecer uma bolsa para cada nove alunos regularmente matriculados em cursos efetivamente instalados (BRASIL, 2004e, Art. 5º, *caput*). As beneficentes, por outro lado, destinariam uma bolsa integral para cada quatro alunos de cursos de graduação ou sequencial de formação específica (Art. 11). Em contrapartida, essas instituições ficariam isentas do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), da Contribuição Social sobre o Lucro

Líquido (CSLL), da Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e da Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS), enquanto mantivessem o vínculo com o programa, isto é, dez anos, renováveis por igual período. Como lembram Carvalho e Lopreato (2005), diferentemente da distinção instituída pela LDB de 1996, entre instituições com e sem fins lucrativos, o programa retoma uma *tradição de políticas de renúncia fiscal*, as quais mais beneficiam o setor privado do que induzem políticas públicas democratizantes.

De acordo com Catani *et al.* (2006), quando chegou ao Congresso Nacional, o PL recebeu 292 propostas de emenda que modificavam o projeto inicial, a maioria beneficiando as mantenedoras. Cedendo às pressões, o governo acatou e incluiu grande parte daquelas propostas no texto da MP nº 213, de 10 de setembro de 2004, que instituiu o Proni (CATANI *et al.*, 2006). Por exemplo, enquanto o PL estabelecia somente *bolsas integrais*, o caput do art. 1º da MP previa, além disso, a concessão de *bolsas de estudo parciais de 50%* (BRASIL, 2004f). Do mesmo modo, a *renda per capita* limite para inscrever-se no programa foi ampliada de um *para um salário mínimo e meio*, nos casos de bolsa integral, ao mesmo tempo em que foi criado o limite de três salários mínimos para bolsa parcial (CATANI *et al.*, 2006). Além disso, após considerar o resultado do ENEM como uma pré-seleção, cabendo a cada instituição de ensino estabelecer outro(s) critério(s) à seleção dos candidatos, a MP também permitiu a participação de estudantes egressos do ensino médio privado como bolsistas integrais e de estudantes portadores de necessidades especiais; e especificou para os professores da rede pública os cursos de Licenciatura e Pedagogia, independente de condição social (BRASIL, 2004f) - posteriormente, na Lei, esse benefício seria estendido para todos os professores com diploma de curso superior.

Na MP, *as instituições não beneficentes ofereceriam uma bolsa integral “para cada nove estudantes pagantes regularmente matriculados em cursos efetivamente nela instalados”* (BRASIL, 2004f, Art. 5º, caput). Diferentemente do PL, o termo “estudantes pagantes” ao invés de “alunos”, visivelmente incidia sobre a proporção de beneficiários em relação à receita das mensalidades e não sobre o número de matriculados. Mais, “a instituição privada de ensino superior sem fins lucrativos não-beneficente poderá, alternativamente, oferecer *uma bolsa integral para cada dezenove estudantes pagantes regularmente matriculados em cursos efetivamente nela instalados,*



desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de cinquenta por cento na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos na forma desta Medida Provisória atinja o equivalente a dez por cento da sua receita anual efetivamente recebida nos termos da Lei nº 9.870, de 1999, em cursos de graduação ou sequencial de formação específica” (BRASIL, 2004f, Art. 5º, § 6º). Em relação às instituições beneficentes, a generosidade da MP se fez igualmente presente, pois a obrigatoriedade de bolsas integrais nessas instituições foi *reduzida de 20% (redação do PL) para 10% da receita bruta*. Os 10% restantes da gratuidade deveriam compor bolsas parciais de cinquenta por cento e assistência social (BRASIL, 2004f, Art. 9º, § 2º).

Pouco antes de sua votação, aquela MP sofreu outros golpes da ABMES que contribuíram para desfigurar ainda mais o texto original. Com efeito,

a Lei do Prouni (nº 11.096/2005) foi sancionada pelo Presidente Lula em 13 de janeiro de 2005. *No art. 1º são mencionados, além de bolsas integral e parcial de 50%, benefícios parciais de 25% do valor do curso*. Meses antes, as IES reivindicavam bolsas parciais 30% ou 20%. *A proporção de bolsas integrais nas IES não-beneficentes respeitou o acordo do Senado: para 2005 foi mantido o texto da MP (um benefício para cada nove pagantes), com o acréscimo da possibilidade de desdobramento em bolsas parciais de 25%. Mas, de 2006 em diante, o percentual foi reduzido a uma bolsa integral para o equivalente a 10,7 estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior (Art. 5º, caput), o que equivale a 8,5%. Para “recuperar” os 10% de bolsas (reduzidas a 8,5% no Congresso), inseriu-se punição às IES que descumprirem o percentual. Se a IES não oferecer 8,5% em bolsas integrais, terá que restabelecer essa proporção e acrescentar a ela mais 1/5 (inciso I do Art. 9º). Em suma, se se comportarem, as IES ficam com os 8,5% obtidos no Parlamento; senão, ficarão sujeitas a 10,2%.* (CATANI *et al.*, 2006, p. 135).

Como é possível perceber, o PROUNI chama a atenção por preservar, de certa forma, uma característica central das práticas

expansionistas do governo FHC, isto é, a ampliação da oferta de vagas via instituições privadas. Por consequência, ele também carrega a mesma *noção de democratização* daquele discurso, visível no próprio pressuposto do programa: o de que os estudantes das classes menos favorecidas não terão condições de disputarem as “melhores” vagas, situadas, normalmente, nas instituições federais. Nos moldes das recomendações do Banco Mundial, democratiza-se o acesso, preservando a estratificação social. Desse modo, longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, a “privatização promovida pelo programa tende a *aprofundar as condições históricas de discriminação* e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares” (MANCEBO, 2004b, p. 83).

E assim, apesar do tom de *justiça, democratização e inclusão* social do PROUNI manifestos no PL, os recorrentes embates com as instituições privadas reduziram a orientação daquela proposta ao seu elemento mais vil: a *ampliação* e o *fortalecimento* daquelas instituições. Fato esse reconhecido, inclusive, pelo próprio presidente da ABMES (Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior) em sua “ingênuo” tentativa de equilibrar relações historicamente paradoxais: “a proposta não saiu como pretendíamos, mas é *razoável e favorece as instituições privadas*. Estamos contribuindo para a inclusão social”, comentou Gabriel Rodrigues, presidente da ABMES<sup>63</sup>.

Treze dias após sua sanção, VEJA não diz nada sobre o PROUNI especificamente, mas manifesta-se contra a “**misologocracia** do PT”, um **neologismo** criado pelo “filósofo **Roberto Romano**” que a revista utiliza para referir-se à **aversão** do governo Lula à **ciência, à lógica, ao progresso, ao conhecimento e à inteligência**, a qual pode “levar o país de **volta ao passado**” (VEJA, 26/01/2005, p. 1-2). Esse “**risco da involução**” é a tônica e o título da reportagem assinada por André Petry. Nela, sempre tomando o ideário (neo)liberal de **progresso** e de **desenvolvimento** econômico como o **único** caminho à construção de uma **sociedade melhor**, mais **justa** e **democrática (presunção valorativa)**, a revista, inicialmente, **alerta** para os efeitos de um provável descompasso entre a “**sensata**” **política econômica** adotada e algumas propostas do governo para o **campo da cultura e da educação**:

---

<sup>63</sup>Disponível

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16741.shtml>>.

dia 29 de agosto de 2012

em:

Acesso

Depois de dois anos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, **o Brasil é um país melhor**. A **economia** vive seu mais longo período de estabilidade em tempos democráticos. O governo, num **exercício de sensatez**, já demonstrou a seriedade de sua **adesão aos instrumentos universalmente aceitos de estabilização econômica**. Deve-se ao governo petista o fato de que, hoje, o Brasil é **um país com uma economia ainda mais estável e uma democracia ainda mais vigorosa**. Mas, por trás desse panorama geral, **há sinais desconexos**, que apontam para a **aversão ao debate, à sovietação do conhecimento, ao desprezo do mérito**. Do embate entre esses dois vetores do governo resultará a direção pela qual o país vai seguir. **Por enquanto, está-se no rumo evolutivo correto**. Mas, dada a constelação de **disparates** que o governo anda produzindo, especialmente no que diz **respeito à cultura e à educação**, não é exagero dizer que o Brasil poderá **retroceder** (VEJA, 26/01/2005, p.1).

Dentre os “**disparates**” realizados pelo governo, a revista destaca a tentativa (1) de **controlar** a produção cultural do país, “quando quis fundar uma agência para direcionar os rumos do cinema e da televisão, a famigerada Ancinav”; (2) de **coibir** a liberdade de imprensa “ao propor a criação de um Conselho Federal de Jornalismo”; e (3) de criar a Lei Geral dos Meios de Comunicação de Massa (VEJA, 26/01/2005, p. 2). Mais, afóra a “declarada **ojeriza do Itamaraty ao ensino do idioma inglês**” nas escolas, “numa aparente **guerra aberta contra o conhecimento**, o governo também propôs uma reforma universitária de **tirar o fôlego**: solapa a **autonomia** da universidade, faz tábula rasa da **meritocracia** e, a pretexto de **aprofundar vínculos da universidade com a comunidade**, cai num **democratismo** de base incompatível com a vida acadêmica.” (VEJA, 26/01/2005, p. 1-2).

Em **tom** de cobrança ao **discurso** presente na Carta ao Povo Brasileiro, quando o “PT, em junho de 2002, **rasgou os empoeirados códices leninistas** que orientavam sua atuação”, para VEJA “isoladamente essas ações seriam **estrelas sem brilho**, juntas, elas formam uma **constelação** de **péssimo** desenho que não combina com a **orientação geral dada por Lula a sua administração**” (VEJA, 26/01/2005, p. 4). Como se a fina **ironia** e as **metáforas** utilizadas para

**caracterizar** seu descontentamento com tais práticas, bem como para indicar, por **antítese**, qual o caminho para “continuar trabalhando na criação de uma **nação pacífica, soberana, moderna e democrática**” não fossem claras o suficiente, a revista, ao estilo “**neocon**”, ainda complementa: “**o que as iniciativas obscurantistas** recentes dos petistas **têm em comum é sua burrice** na acepção mais brasileira da **palavra**, que não é apenas **ignorância** – é também **teimosia, cegueira ideológica, preguiça, casmurrice e empacamento**. As iniciativas refletem uma espécie de **autismo nacionalista**” (VEJA, 26/01/2005, p. 5).

Dentre todas aquelas iniciativas **obscurantistas**, termo comumente utilizado nessa reportagem para caracterizar o aumento da **intervenção** do **Estado** naqueles setores sociais, a proposta de “reforma universitária de **orientação soviética**” “**idealizada** pelo Presidente Lula” é a “mais **assustadora** de todas”, **afirma** a revista. Por seu “**motor totalitário**”, “o presidente Lula fará um favor a seu governo e um bem ao país se der ao **projeto** produzido pelo MEC o mesmo destino que deu ao texto original de criação da Agência Nacional do Cinema e do Audiovisual (Ancinav), a **lata de lixo**” (VEJA, 26/01/2005, p. 4). Casualmente, o **Anteprojeto de Lei de Reforma do Ensino Superior**, de julho de 2005, ao qual VEJA se refere ainda não foi para o “lixo”, mas, após transformar-se no Projeto de Lei de Reforma do Ensino Superior (PL 7200/2006), de 12 de junho de 2006, e ser apensado ao PL 4212/2004, está, **desde 2010, aguardando** na Câmara dos Deputados a criação de Comissão Temporária na Seção de Registro de Comissões<sup>64</sup>. Nele, servindo-se de um recorrente argumento, isto é, o da **necessidade** de “**urgentemente** democratizar e qualificar instituições de ensino superior para **cumprir as metas** fixadas pelo Plano Nacional de Educação – PNE<sup>65</sup>”, o governo pretendia (re)estabelecer as normas gerais para a educação superior no país, regular a educação superior no sistema federal de ensino e **alterar** alguns pontos de uma série de dispositivos legais, dentre eles, a **LDB** de 1996.

64

Disponível

em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2006/15%20-%20MEC%20MF%20MP%20MCT.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2006/15%20-%20MEC%20MF%20MP%20MCT.htm)>. Acesso em: 30 de agosto de 2012.

65

Disponível

em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2006/15%20-%20MEC%20MF%20MP%20MCT.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2006/15%20-%20MEC%20MF%20MP%20MCT.htm)>. Acesso em: 31 de agosto de 2012

**Antecipando-se** a redação final daquele texto, VEJA critica três de seus pontos, sendo que em dois deles ela abertamente **defende as instituições privadas**. O primeiro diz respeito à criação de programas de ação afirmativa e inclusão social, os quais, tal como previsto no PROUNI e no REUNI (apresentado a seguir), deverão promover condições acadêmicas de estudantes egressos do ensino público, especialmente afrodescendentes e indígenas. Apesar de reconhecer que “o projeto de reforma tem **pelo menos** o mérito de ter levantado a questão”, **pressupondo** a intencionalidade política do governo, segundo a revista isso é “uma **jogada para a platéia**”, um “**delírio, pela intenção de elevar as massas ao estágio superior do pensamento apenas pela boa vontade**, como em um passe de mágica” (VEJA, 23/01/2004, p. 5). Comparando com outros contextos (**lógica da equivalência**) e novamente sugerindo tal intencionalidade, ela **explica o porquê** de sua afirmação: “a experiência mundial em iniciativas desse tipo mostra que o **mais lógico** – mas, de novo, o **mais difícil, complexo, anônimo e politicamente neutro** e, por isso, **pouco atraente para a militância** – é universalizar o ensino básico e secundário gratuito de modo a dar chances iguais a quem quer tentar a aventura intelectual de cursar uma universidade de alto nível” (VEJA, 26/01/2005, p. 7).

Além desse, conforme o art. 31 do PL 7200/2006, a organização da universidade e do centro universitário será definida por seus colegiados superiores, assegurada de representantes dos docentes, dos estudantes, do pessoal técnico e administrativo e da sociedade civil. Mais, em Parágrafo Único, o projeto, versando sobre as instituições particulares, limita em 20% a participação no colegiado superior dos integrantes indicados pela mantenedora. Para a revista, isso se resume em uma palavra: “**expropriação**” (VEJA, 26/01/2005, p.6). **Pressupondo a educação como um produto** e os **estabelecimentos de ensino como empresas**, ela **sustenta** que essa determinação, ao **retirar a propriedade** de seus donos, “**asfixia** as instituições particulares” (**metáfora**), expressa a desconfiança do PT para com o **capitalismo** e “dá vazão a sua ideologia **antingócios**” (VEJA, 26/01/2005, p. 6). Mais, não poupando **adjetivos** e com um tom de **ironia/indignação**, quicá pela “**ignorância**” daqueles que rejeitam **práticas (econômicas) “universalmente”** aceitas, VEJA reforça: “**expropriar** as instituições privadas é **burro**, mas rende aplausos e reverências no Fórum Social de Porto Alegre. Serão mais aplaudidos os que disserem coisas como “o problema da educação superior no Brasil só será resolvido com a

**mudança radical do modelo neoliberal importado dos Estados Unidos**” (VEJA, 26/01/2005, p. 6).

Demonstrando sua afeição ao **capital internacional**, de acordo com VEJA, também é **burro**, mas rende **aplausos**, **proibir** tais instituições de terem sócios estrangeiros com mais de 30% de participação, **impedir** a vinda para o Brasil de universidades estrangeiras ou ainda **vetar** que estrangeiros ocupem cargos de comando nas universidades brasileiras (VEJA, 26/01/2005). Nesse ponto, quiçá a revista tenha sido leviana na exposição das informações ou seus argumentos (juntamente com os de outros grupos ou instituições) foram fortes o bastante para alterar a redação daqueles documentos, uma vez que, tanto no Anteprojeto como no Projeto de Lei, só existem referências àquele primeiro ponto e, mesmo assim, com algumas concessões: “em qualquer caso, pelo menos setenta por cento do capital votante das entidades mantenedoras de instituição de ensino superior, **quando constituídas sob a forma de sociedade com finalidades lucrativas**, deverá pertencer, **direta ou indiretamente**, a **brasileiros natos ou naturalizados**” (BRASIL, 2006a, Art. 7º § 4º).

Ultrapassando a preocupação com a universidade em si, ou com qualquer um dos setores mencionados anteriormente, a reportagem em questão cumpre uma função mais ampla. Assim como outros textos discutidos aqui, ela contribui, a partir de dois caminhos complementares, mas igualmente grosseiros, à consolidação de determinados **valores (presunção valorativa)**. O primeiro, o da **exaltação** e da **valorização** do que é “**correto**”, “**sensato**”, “**racional**” e “**verdadeiro**” – visível naquela análise sobre a política econômica brasileira e de como ela, ao incorporar modelos universalmente aceitos, construiu um país **melhor**.

O segundo, o do **medo** e o da “**burrice**”. Manifesto ou não, esse último se fez presente ao longo de toda a matéria, **ensinando**, por **antítese**, o que é “**certo**” ou “**sensato**”. E é justamente na determinação desses elementos que VEJA aproveita-se para **crystalizar** certas práticas. Por exemplo, para rejeitar aquele Projeto de Lei, a revista intercala medidas de “**razoabilidade**” e algumas das **maneiras de agir e de pensar** que sustentam a empresa. No processo, todas elas são tratadas como sinônimos de **sabedoria** e de **sensatez**, como segue: “a peça constitui talvez o mais frontal ataque à **sociedade aberta** já tentado por um órgão de governo no Brasil. O documento combina agressões ao **bom senso**, ao mérito acadêmico, à **economia de mercado** e à **ordem**”

**jurídica**, com um desprezo solene pela **busca do conhecimento** e da **propriedade privada**” (VEJA, 26/01/2005, p. 3).

Igualmente evidente na matéria, o **medo** também é utilizado com fins **didáticos**, pois ele delinea, através do exemplo **negativo**, o tipo de **comportamento esperado** pelo Estado dentro da ordem, qual seja: **“como se sabe**, um governo forte o bastante para dar aos cidadãos tudo de que eles precisam é, sempre também, um **governo forte o bastante para tirar deles tudo o que eles possuem**” (VEJA, 26/01/2005, p. 5).

Como dito, juntos, todos esses “esforços educacionais” concorrem à construção de uma verdade, a qual, por se tratar da escolha **“lógica” (“racional”)**, aponta o **melhor** caminho ao país. Por essa razão, para VEJA, além de **“certos”**, o **capitalismo**, a **empresa**, o **progresso** (econômico), o **livre mercado** e a **propriedade privada** são **bons**, porque contribuem à **evolução da sociedade**; por **implicação**, o aumento da **intervenção do Estado**, a **expropriação** e o **comunismo**, ao conduzirem à involução, são, acima de tudo, **ruins**, tal qual “ensina a história”:

A **história** não avança como uma **flecha disparada no céu azul**, rumo ao **progresso** e aos mais elevados estágios da **inteligência** humana. **Ao contrário**, está cheia de idas e vindas, **saltos e retrocessos**, momentos de brilho sublime entremeados a **dolorosas eras de trevas**. A mais **emblemática** de todas essas **involuções** é a **Revolução Cultural** promovida na **China comunista** entre 1966 e 1976, que impôs **padrões de vida medievais** e transformou intelectuais e professores em inimigos do regime. Foi vedado aos chineses o uso de técnicas e máquinas de origem estrangeira. O resultado foi o **caos socioeconômico**, com **perdas pesadas na indústria e na agricultura**. **Felizmente**, no Brasil do PT as **iniciativas dantescas raramente saem da esfera das más intenções**. É uma **esperança** (VEJA, 26/01/2005, p. 8).

Talvez por prever o provável destino do Projeto de Lei 7200/2006, mas reconhecendo a importância de algumas de suas determinações à consecução da prometida reforma do sistema federal de ensino superior, o Ministério da Educação opta por uma via alternativa de ação. Publicado no dia 9 de maio de 2006, isto é, aproximadamente um mês antes do lançamento daquele PL, o Decreto nº. 5.773 ou

“Decreto Ponte”, denominação dada pelo Ministro da Educação na época, Fernando Haddad, regulamenta pontos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e da Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2006b). Nas palavras do novo Ministro, “o processo de *avaliação precisa produzir resultados*. Não basta apontarmos quais cursos e instituições são melhores ou piores. Os resultados da avaliação devem refletir-se na regulação<sup>66</sup>”. Daí o objetivo central do referido decreto: *conectar os processos de avaliação e regulação* dos cursos e instituições de ensino superior.

Dentre as determinações/alterações realizadas pelo decreto, destaco: 1) a incorporação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), no processo de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos; 2) a atribuição dos processos de reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições às Secretarias de Educação Superior (SESu/MEC) e ao Conselho Nacional de Educação, respectivamente; 3) a ratificação das funções do CONAES e do INEP, previstas na legislação do SINAES; 4) a revogação do Decreto nº 3.860/2001, o qual trata da organização do Ensino Superior; 5) a previsão de elaboração de um catálogo de cursos superiores de tecnologia, o qual, segundo o Ministro, possibilitará orientar os investimentos do setor<sup>67</sup> (racionalização dos saberes); e, principalmente, 6) a distinção e a complementaridade dos processos de avaliação externa (regulação) e interna (avaliação) das instituições de ensino – retirando a centralidade atribuída a essa última na Lei 10.861 (BRASIL, 2006b).

Desse modo, apesar do Ministro insistir, às vésperas da eleição, que “não há nenhuma intenção de antecipar temas da reforma universitária”, e que a função do decreto é fazer “uma espécie de fechamento de uma série de medidas”<sup>68</sup> realizadas no primeiro mandato, a (re)definição e a (re)afirmação dos instrumentos normativos, da organização do sistema, dos tipos de avaliação (interna ou externa) e das

---

<sup>66</sup> Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6207&catid=216&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6207&catid=216&Itemid=86)>. Acesso em: 02 de setembro de 2012

<sup>67</sup> Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6207&catid=216&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6207&catid=216&Itemid=86)>. Acesso em: 02 de setembro de 2012

<sup>68</sup> Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6207&catid=216&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6207&catid=216&Itemid=86)>. Acesso em: 02 de setembro de 2012



instâncias de controle, vão de encontro à sua declaração, haja vista a centralidade dessas na consecução do REUNI, detalhado a seguir.

Depois de vencer, no segundo turno, o candidato do PSDB, Geraldo Alckmin, com aproximadamente 60% dos votos válidos<sup>69</sup>, Lula foi reeleito. Ao contrário do anterior, seu segundo mandato apresenta significativas diferenças quanto à estratégia de atuação do Estado. Conforme Mattei e Magalhães (2011), durante este período, a equipe econômica do governo, coordenada pelo novo Ministro da Fazenda, Guido Mantega, lentamente recuperou a capacidade do Estado em interferir na esfera econômica, sem, contudo, alterar o processo de acumulação de capital instaurado. Esse viés liberal-desenvolvimentista (SALLUN JR, 2008) materializa-se logo no início de 2007 com o lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Para atender ao objetivo explícito em seu título, tal programa, além de ressaltar a importância do comprometimento de todos (Estado, trabalhadores e empresários) nesse processo, estabelecia um conjunto de medidas destinadas a *aumentar o investimento público em infraestrutura; estimular o crédito e o financiamento; melhorar o ambiente de investimento; desonerar e aperfeiçoar o sistema tributário; e estabelecer medidas fiscais de longo prazo* (BRASIL, 2007a).

Alinhado a esse impulso desenvolvimentista, em abril daquele ano, o governo Lula publicou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com o texto do referido plano, ultrapassando a visão *fragmentada, gerencialista e fiscalista* que permeou, até muito recentemente, o campo da educação no Brasil, o PDE procura superar essas “falsas posições por meio de uma perspectiva sistêmica da educação”. Com isso, “pretende-se destacar que a educação, como processo de socialização e individuação voltado para a autonomia, não pode ser artificialmente segmentada”, conforme a conveniência administrativa ou fiscal. Ao contrário, “tem de ser tratada com unidade, da creche à pós-graduação, ampliando o horizonte educacional de todos e de cada um, independentemente do estágio em que se encontre no ciclo educacional” (BRASIL, 2007b, 9-10). Partindo desse *discurso sistêmico*, o Ministério da Educação, através do PDE, “passa do conceito à ação” e apresenta um conjunto de medidas, “articuladas ao desenvolvimento socioeconômico do país”, destinadas a incrementar

---

<sup>69</sup> Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/eleicoes-2006/resultado-da-eleicao-2006>>. Acesso em: 03 de setembro de 2012.

qualitativa e quantitativamente a educação em todos os níveis (BRASIL, 2007b, 11-12).

Desse modo, afora o destaque atribuído aos *marcos regulatórios* instituídos pelo SINAES, diretamente, e pelo “Decreto Ponte”, indiretamente, no estabelecimento de um sistema dinâmico “que premia o mérito” das universidades federais e “regula a expansão caótica” do setor privado, bem como a ênfase na democratização do acesso proporcionada pelo PROUNI, no campo da Educação Superior, “o PDE pôs à disposição das instituições federais um instrumento que, respeitada a autonomia universitária, pode viabilizar uma reestruturação de grande alcance do parque universitário federal” (BRASIL, 2007b, p. 27). Curiosamente, assim como o SINAES e o PROUNI, esse “instrumento”, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), tem muito daquela *visão gerencialista (empresarial)* outrora desdenhada.

Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o REUNI tem por objetivo “criar condições para a *ampliação do acesso e permanência na educação superior*, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007c, Art. 1º). No entanto, ao analisar as “fontes de inspiração” e as metas do programa, esse enunciado carregado de boas intenções se esvai diante do discurso *produtivista e economicamente* orientado que brota dali.

Como o histórico das recentes práticas realizado nesse trabalho ilustra, não é novidade a influência de discursos e de modelos estrangeiros no fundamento das políticas educacionais brasileiras. Por exemplo, na Reforma de 1968, é notória a influência de agências internacionais (USAID), de documentos científicos/teóricos (relatório Atcon) e do modelo departamental de universidade estadunidense no delineamento de alguns pontos da Lei 5.540. Nos anos 1990, por sua vez, as reformas do Estado e da educação superior tiveram por referencial o discurso do Estado (neo)liberal Schumpeteriano emanado pelos países centrais, pelo Banco Mundial e pelas recomendações do Consenso de Washington. Já no início do século XXI, conforme Lima *et al.* (2008, p. 21), qualquer movimento de reforma universitária que se pretende implantar no mundo, entre outras inspirações e referenciais, obriga-se a fazer menção ao *Processo de Bolonha*, o qual consiste em “uma meta-política pública, de um meta-Estado”, iniciada em 1999, orientada à “construção de um espaço de educação superior na Europa até o ano de 2010, cujo objetivo essencial é o ganho de competitividade

do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a países e blocos econômicos”, através da harmonização dos sistemas universitários nacionais, da equiparação de graus, diplomas, títulos, currículos; e da adoção de programas de formação contínua reconhecidos pelos Estados membros da União Européia (LIMA *et al.* 2008).

Não fugindo à regra, “a proposta aqui denominada de *Universidade Nova* implica em uma transformação radical da atual arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando superar os desafios, resultando em um modelo compatível tanto com o *Modelo Norte-Americano* (de origem flexneriana) quanto com o *Modelo Unificado Europeu* (processo de Bolonha) (UNIVERSIDADE..., 2006, p. 20). Pautada, assim como o Processo de Bolonha, pelo discurso da *Sociedade do Conhecimento*, da *Teoria do Capital Humano* e do *regime pró-trabalho*, a proposta em questão, a qual tem como principal articulador o Reitor da Universidade Federal da Bahia, Naomar Monteiro de Almeida Filho, emergiu em 2006 como uma alternativa à reestruturação, expansão e atualização das universidades federais. Nela, “a idéia de estudos superiores de graduação de maior amplitude e não comprometidos com uma profissionalização precoce e fechada, bem como maior integração entre esses estudos e os de pós-graduação”, se faz necessária “frente às demandas da *Sociedade do Conhecimento e de um mundo do trabalho marcado pela desregulamentação, flexibilidade e imprevisibilidade*” (UNIVERSIDADE..., 2006, p. 19).

Longe do acaso, muito do discurso da “Universidade Nova” foi intencionalmente incorporado pelo MEC e materializado no decreto 6.096 (LIMA *et al.* 2008, 2008; LÉDA e MANCEBO, 2009). Entre outras similaridades, em um texto publicado em agosto de 2007, isto é, aproximadamente quatro meses após sua instituição por decreto, destinado a esclarecer as diretrizes gerais do programa, o MEC, preservando seus pressupostos centrais, serve-se dos mesmos argumentos daquela proposta para justificar a criação do REUNI. Destarte, após contextualizar o campo da educação superior no Brasil, para o Grupo Assessor responsável pela elaboração do referido texto,

em suma, estreitos campos do saber contemplados nos projetos pedagógicos, precocidade na escolha dos cursos, altos índices de evasão de alunos, descompasso entre a rigidez da formação profissional e as amplas e diversificadas *competências demandadas pelo mundo trabalho* e, sobretudo, os novos desafios da *sociedade do*

*conhecimento* são problemas que requerem *modelos de formação profissionais mais abrangentes, flexíveis e integradores*.

[Para tanto é preciso] uma *urgente, profunda e ampla reestruturação da educação superior* [pública] que signifique, no contexto democrático atual, um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, visando à elevação dos níveis de acesso e permanência, e do padrão de qualidade (BRASIL, 2007d, p. 8-9).

Além dessa inspiração, a qual, dentre outros aspectos, mais uma vez submete a *educação superior à esfera econômica* e, conseqüentemente, transforma-a em sinônimo de profissionalização, o próprio decreto (e o documento explicativo produzido pelo MEC) também contribui, como dito, para dirimir aquelas boas intenções. Sendo assim, imediatamente após a apresentação de seu objetivo, o texto em questão, ao estabelecer a meta global do REUNI, deixa claro o tipo de comportamento esperado das instituições de ensino e dos docentes, como segue: “o Programa tem como *meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano*” (BRASIL, 2007c. Art. 1º, § 1º).

Para estimular o alcance dessa *meta*, cujo termo em si já sinaliza orientação instrumental do programa, e de outras seis diretrizes relacionadas a ela, o “Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas” (BRASIL, 2007c, Art. 3º). De forma semelhante à ideia de *contrato de gestão*, prática amplamente defendida pelo governo FHC, o REUNI também condiciona o financiamento e os repasses adicionais às instituições ao cumprimento das metas previstas no cronograma da proposta aprovada (por isso aquela preocupação do governo em separar, a partir do “Decreto Ponte”, a *avaliação da regulação*). Entretanto, demonstrando certa unilateralidade dos deveres ou como disse Lima *et al.* (2008, p. 24) “o predomínio da mão direita (finanças) sobre a mão esquerda (educação) do Estado”, logo em seguida o texto pondera: “o atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação (BRASIL, 2007c, Art. 3º, § 3º).

Nos moldes da *universidade operacional*, o sucesso do programa assenta-se, contudo, no desprezo de dois princípios elementares à compreensão de Universidade. O primeiro deles diz respeito à *indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*. Surpreendentemente no decreto que instituiu o REUNI os termos “pesquisa” e “extensão”, assim como suas derivações, não aparecem uma única vez. No documento explicativo do MEC, ocorre somente uma menção à palavra “extensão” ao se referir às “Políticas de extensão universitária”, como uma dimensão do compromisso social da instituição. Assim como ocorreu no governo FHC, especialmente, no setor privado de ensino, claramente a expansão desejada e financiada pelo governo Lula, segue uma antiga recomendação do Banco Mundial: *o foco no ensino*, dado o alto custo do modelo de universidade de pesquisa (LÉDA e MANCEBO, 2009). Salvo exceções, como as pesquisas realizadas em áreas consideradas cruciais ao desenvolvimento, além de contribuir para a precarização do fazer científico, essa orientação reafirma, agora de forma mais intensa, a frivolidade e a transitoriedade do papel atribuído à Universidade Pública em nosso país.

Há muito fragilizado, o princípio da *autonomia* foi novamente atacado. No documento explicativo elaborado pelo MEC lê-se: “a participação no REUNI é voluntária, consistindo em uma opção das universidades federais que desejam aprimorar a qualidade e a quantidade de sua oferta” (BRASIL, 2007d, p. 21). Com efeito, “o REUNI oferece uma oportunidade para inovar o cenário de educação superior, permitindo novos mecanismos de seleção de estudantes, novas articulações curriculares, novos percursos formativos. As universidades devem exercer sua autonomia institucional para propor cursos novos, flexibilidade curricular, caminhos de formação adaptados a cada realidade local” (BRASIL, 2007d, p. 4). “É importante ressaltar que o REUNI não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais, já que ele assume como pressuposto tanto a necessidade de se *respeitar a autonomia universitária, quanto a diversidade das instituições* (BRASIL, 2007d, p. 4). Ora, em primeiro lugar, apesar de garantir a liberdade de escolha, é evidente o tom do MEC ao sugerir às “universidades federais que desejam aprimorar a qualidade e a quantidade de sua oferta” e “inovar o cenário da educação” a adesão ao REUNI. Mais, como “*respeitar a autonomia e a diversidade das instituições*” se as *propostas serão avaliadas (princípio da regulação) conforme as metas e as diretrizes do programa*. Quem sabe o Estado e/ou as instituições de ensino tenham encontrado, na

distorção da noção de autonomia, uma solução para esse impasse, como sustenta Sguissardi:

Uma questão importante é o sentido que adquire nessas circunstâncias a autonomia. Segundo Meek, o que seria denominado formalmente de autonomia, na prática é apenas *a liberdade de atender aos objetivos governamentais*, mediante a competição por fundos vinculados, que *conduziria à conformidade*: “A ‘nova’ autonomia é, pois, um paradoxo: autonomia para livremente conformar-se”. Em outros termos, “As instituições interpretam o que é ou que será requerido pela política oficial e agem de acordo, o que torna difícil determinar-se se a mudança vem de baixo ou se é imposta de cima” (2002, p. 175). E as IES competem entre si na interpretação quanto à melhor forma de tirar vantagem dos incentivos financeiros (fundos vinculados) disponíveis (SGUISSARDI, 2007, p. 13)

Diante da mais ampla e impactante política de expansão do sistema federal de ensino superior brasileiro analisada neste trabalho, VEJA, mais uma vez, não disse nada em suas reportagens de capa. O silêncio sobre esse campo só foi quebrado em 2008, na edição comemorativa de seu quadragésimo ano de existência. Nela, VEJA apresenta a **síntese** do seminário “O Brasil que queremos ser” (expressão título da reportagem). Organizado pela própria revista, o evento reuniu “dezenove especialistas” e “quatro influentes lideranças políticas nacionais – o deputado Ciro Gomes, os governadores Aécio Neves e José Serra e a **ministra Dilma Rousseff**” – que discutiram de forma “**racional, suprapartidária e realista**”, “os entraves que ainda impedem o Brasil de atingir seu potencial pleno de **progresso**” (VEJA, 10/09/2008, p. 1). Divido em seis painéis, Educação, Meio Ambiente, Economia, Imprensa, Democracia, Raça e Pobreza e Megacidades; o tom **imperativo** das **proposições** que emergiram daquele debate é evidente, como reconhece a própria revista: “elas [as propostas] **não pretendem ser uma receita final de país, mas um começo**”.

Por enfatizar o Ensino Fundamental, somente duas “recomendações” foram realizadas ao Ensino Superior no painel sobre Educação. A primeira versa sobre a importância de **estimular a competição** (por recursos) entre as universidades públicas brasileiras. Segundo a revista, não é surpresa que nenhuma universidade brasileira figure entre as cem melhores do mundo. “Elas não têm incentivo para

isso. As 100 melhores do mundo lutam para sê-lo a fim de obter **financiamento**. Aqui, com ou sem desempenho, as verbas públicas chegam religiosamente. “**Melhorar para quê?**” – **ironiza** o semanário apontando à **racionalização dos saberes** e ao estreitamento da relação **Universidade-empresa** o caminho ao **progresso** (VEJA, 10/09/2008, p. 3). Na segunda recomendação, VEJA, respaldada por aquelas **vozes** e por experiências de outros **contextos**, além de fortalecer o **discurso** do governo Lula pós-REUNI sobre a importância de flexibilizar a oferta educacional (os  **cursos superiores de tecnologia** são exemplos dessa prática) para atender as “novas” demandas da esfera econômica, finalmente **textualiza** uma **posição latente desde sempre em suas reportagens**, qual seja:

O ensino de **geografia, ciências sociais** e outras **áreas de humanas conta pouco**. O **fator decisivo para o progresso material está no ensino da matemática, das engenharias e da física aplicada**. Apenas 8% dos jovens brasileiros se formam em algum curso superior dessas áreas – contra 18% nos **países avançados**. A saída é **popularizar as faculdades técnicas**. Nelas, em dois anos, o jovem obtém um diploma de ensino superior e tem lugar garantido no mercado de trabalho. Foi um sucesso na Coreia do Sul, que, assim, colocou um diploma e um emprego nas mãos de 80% dos jovens (VEJA, 10/09/2008, p. 3).

Incorporada ao imperativo de **sucesso individual** (SENNETT, 2004), tal **demand**a é reafirmada e ampliada na reportagem “Como nasce uma **vocação**”, de 11 de novembro de 2009. Segundo a revista, diferentemente de “**gênios** como o compositor Wolfgang Amadeus **Mozart** (1756-1791) ou o físico Albert **Einstein** (1879-1955), que parecem ter sido modelados no útero materno para seguir o seu caminho”, para a “esmagadora” maioria da população, **a descoberta da vocação** é um processo marcado por dúvidas e, conseqüentemente, por angústias. Partindo desse cenário de **incerteza**, a reportagem em questão busca **auxiliar o leitor** a “**atenuá-las** [as dúvidas] e sair desse **impasse** mais rapidamente” (VEJA, 11/11/2009, p.1).

Para VEJA, em primeiro lugar, é **preciso** considerar que “**vocação** é expressão de uma aptidão, desde que concretizada com **prazer e criatividade**”. Por **implicação** dessa condicionalidade, é “**importante**”, continua ela mantendo o **tom imperativo**, “ter em mente

que, para **escolhê-la**, você deve levar em conta não só suas **habilidades**, mas o **interesse** despertado pelas atividades a elas relacionadas e o **sentimento de realização** que a sua prática pode proporcionar” (VEJA, 11/11/2009, p.1). “E, para isso, o **melhor** mapa, é o **autoconhecimento**”, **garante** a revista. (VEJA, 11/11/2009, p.4). Orientada ao atendimento da **demand**a implícita na sentença anterior, VEJA inclui na reportagem um teste vocacional para auxiliar aqueles interessados em definir quais são as **áreas** e as **profissões** mais afins à sua **personalidade**. Como os **termos** indicam, a partir desse momento, a noção de **vocação** adquire um sentido bastante restrito e passa a ser tratada como um **sinônimo de emprego**, no sentido atribuído por Sennett (2004). Com efeito, um texto que se propunha a tratar de algo tão **amplo** e, por vezes, **substantivo**, resume-se em mais um **guia** com as profissões em alta (VEJA, 11/11/2009, p.14).

Desse modo, com exceção dos médicos, os quais não estão incluídos em grupo algum, dentre as **sessenta e seis opções** “vocacionais” distribuídas em quatro áreas ou grupos evidenciadas por aquele teste, VEJA estrategicamente destacou aquelas contidas no grupo B – “as mais **presentes no mundo corporativo**” (VEJA, 11/11/2009, p. 12) – e no grupo D – que abarcam “**interesses** em grandes áreas do conhecimento, como **ciência e tecnologia**” (VEJA, 11/11/2009, p. 13), isto é, justamente aquelas que, direta ou indiretamente, estão **relacionadas** ao “**Brasil que queremos ser**”, tais como: **engenheiro** (naval e de minas, principalmente), **cientista** (engenheiro, matemático, designer industrial, criador de softwares) voltado ao **desenvolvimento de tecnologias** e **advogado corporativo** (ou qualquer outro ramo do direito que emergiu ou foi intensificado após o processo de privatização do Estado nos anos 1990 – direito do consumidor, direito tributário e direito da concorrência).

Além dessas, VEJA também recomendou a “possibilidade de **abrir um negócio** como caminho à **realização** e à **estabilidade financeira**” (VEJA, 11/11/2009, p. 29). Diante dessa última recomendação, em uma vã tentativa de resgatar o tema da reportagem, ela ainda **hesita**, mas imediatamente **esclarece**:

Até que ponto o **empreendedorismo** pode ser considerado uma **vocação** ou, simplesmente, algo que se aprende? Resposta: é preciso mesclar as duas características. Algumas **escolas** já se deram conta disso e **incluiram o empreendedorismo na grade curricular**, preocupadas em apresentá-lo aos estudantes como uma **possibilidade concreta**



**para o futuro.** É o caso do tradicional **Colégio Dante Alighieri**, em São Paulo. Neste ano, após palestras e grupos de discussão para estudantes do 9º ano e do ensino médio, será aberta uma **miniempresa** gerida pelos alunos sob orientação de especialistas da **Junior Achievement**, fundação voltada à **difusão de conceitos de economia e negócios nas escolas**. Para o estudante Victor Marelli Thut, de **14 anos**, um dos quarenta participantes da primeira oficina, **tornar-se empreendedor virou uma alternativa que até recentemente ele nem sequer cogitava**. ‘Ter despertado cedo para o tema pode ser muito **importante para o meu futuro**’, diz Victor (VEJA, 11/11/2009, p. 31).

Como dito, da ênfase na **vocação** só sobrou o **termo**. Todo o resto, “Mozart”, “Einstein”, “prazer”, “criatividade”, “realização”, “sentimento”, “autoconhecimento”; dissipou-se no momento em que a “**média salarial**”, a “**situação do mercado**”, a possibilidade de “**distinção social**” e os **relatos de sucesso (financeiro)** tornaram-se balizadores à seleção das vocações mencionadas anteriormente. Entretanto, **alerta** a revista, “para ganhar bem, não basta escolher uma das carreiras que encabeçam a lista”. “Por mais competente que alguém seja e por mais que se empenhe na carreira, **há sempre uma infinidade de condições que ajudam a chegar ao topo - ou atrapalham**”. Desse modo, “**o melhor é não ficar enjaulado em uma carreira**: aprenda outras atividades e tenha sempre um plano B”, diz César Souza, **presidente da consultoria Empreenda**”, ecoando o **discurso do capitalismo flexível** (SENNETT, 2004) e jogando, outra vez, os indivíduos na **incerteza** e na **angústia** que originou o tema da reportagem (VEJA, 11/11/2009, p. 32).

Naquele mesmo ano, a revista analisa e esclarece uma das últimas ações do governo Lula para o campo em questão: a reformulação e a (sugestão de) utilização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de seleção unificada às vagas ofertadas pelas universidades (federais). Instituído pela Portaria nº 462, de 27 de maio de 2009, tal processo teve como ponto partida um texto elaborado pelo MEC e encaminhado à apreciação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Nele, o MEC esclarece os motivos, as propostas e os efeitos da reestruturação do ENEM no sistema de ensino brasileiro (BRASIL, 2009). Com sutis diferenças

como a inclusão de **histórias de vida** e de **vozes de especialistas**, características marcantes de seu estilo, VEJA, sem qualquer constrangimento aparente, deliberadamente **apropria-se** (sem referenciar) do **conteúdo** e da **estrutura argumentativa** daquele texto para construir sua reportagem. Essa incrível semelhança e, por consequência, o raro **consenso** entre ela e o governo Lula, são detalhados a seguir.

Tomando como referência algumas categorias da **Teoria do Capital Humano** como *empregabilidade, competências, habilidades e conhecimentos*, inicialmente, o MEC, ao reforçar a necessidade, a importância e a legitimidade dos exames vestibulares como instrumentos justos, honestos e imparciais de seleção dos estudantes, convida aqueles dirigentes a discutirem sobre os *ganhos potenciais* de um processo unificado de seleção (BRASIL, 2009). Para tanto, ele adota duas linhas argumentativas: as implicações da descentralização dos processos seletivos e os impactos do vestibular sobre o ensino médio.

Segundo o MEC, “ainda que o vestibular tradicional cumpra satisfatoriamente o papel de selecionar os melhores candidatos para cada um dos cursos, ele traz implícitos inconvenientes” (BRASIL, 2009, p. 1). Um deles é a descentralização dos processos seletivos. Para o Ministério, “exames descentralizados favorecem aqueles estudantes com mais condições de se deslocar pelo país, a fim de diversificar as oportunidades de acesso às vagas em instituições federais nas diferentes regiões” (BRASIL, 2009, p. 2). Além disso, eles também restringem o universo e, por conseguinte, a capacidade de “*recrutamento*” das instituições de ensino, desfavorecendo aquelas localizadas em centros menores (BRASIL, 2009). Por exemplo, os “dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007 (Pnad/IBGE) mostram que, de todos os estudantes matriculados no primeiro ano do ensino superior, apenas 0,04% residem no estado onde estudam há menos de um ano - isso significa que é muito baixa a mobilidade entre estudantes nas diferentes unidades da Federação” (BRASIL, 2009, p. 2). “Para efeito de comparação, nos Estados Unidos, aproximadamente 20% dos estudantes cruzam as fronteiras estaduais para ingressar nas instituições de sua escolha” (BRASIL, 2009, p. 2.). Desse modo, sustenta o MEC, a alternativa à descentralização dos processos seria, então, “a unificação da seleção” haja vista sua possibilidade de *racionalizar* e *democratizar* as oportunidades de *concorrência* às vagas federais de ensino superior (BRASIL, 2009).

Substituindo o **tom de justiça social** do MEC por outro ainda mais **apelativo**, o de que o Ministério “quer **poupar** os alunos de **maratonas**”, VEJA aponta os mesmos problemas da **descentralização** do vestibular e exalta, servindo-se, inclusive, daquela comparação com as práticas estadunidenses (**lógica da equivalência**), os “**ganhos em escala**”, para estudantes e instituições de ensino, decorrentes da **competição** gerada a partir da **padronização** e da **unificação** do referido processo seletivo:

tradicionalmente, o que torna o momento do vestibular ainda mais difícil para os estudantes é a **maratona de provas** que eles são obrigados a enfrentar. É algo que tem impacto direto na vida de estudantes como Priscila Kondo, 19 anos, que em 2008 fez nada menos que dezessete provas em cinco universidades. Juntas, elas consumiram 67 horas, número que Priscila não esquece. “Eu estava em frangalhos. Foi desgastante”, diz ela [...] **Além de minimizar esse sufoco**, o sistema unificado pode trazer **outro benefício** para os **estudantes. Quem quiser terá a chance de pleitear vagas em mais estados, sem que precise cruzar o país para fazer uma prova.** Com um sistema pulverizado, como é hoje o do vestibular, os estudantes brasileiros praticamente não cogitam estudar numa faculdade longe do estado em que moram. **Para efeito de comparação, nos Estados Unidos essa é a opção de 20% dos jovens. No Brasil, ela não passa de 0,04%.**

Esse **ganho de mobilidade** dos estudantes também **interessa às universidades** [...] Com o sistema unificado, é bem possível que os melhores estudantes de todas as partes do país passem a procurar as universidades de maior **excelência**. Essas, certamente, vão se beneficiar disso – e vice-versa. “O ensino é sempre melhor onde estão os bons alunos”, **diz a antropóloga Eunice Durham.** Ela e outros especialistas compartilham o temor de que as faculdades menos prestigiadas, **encravadas em áreas mais pobres**, fiquem, por sua vez, apenas com os piores estudantes. Há probabilidade de isso acontecer, mas o efeito, **a longo prazo, não será necessariamente ruim. “É um incentivo para que as universidades**

**mais fracas melhorem", diz o especialista Gustavo Ioschpe. Pode ser bom para o ensino** (VEJA, 10/04/2009, p.3).

Ademais, para o MEC, outra característica negativa do “vestibular tradicional”, “ainda que involuntária”, é a maneira como ele acaba por *orientar o currículo do ensino médio* (BRASIL, 2009, p. 1). Recorrendo, novamente, aos argumentos da Teoria do Capital Humano, o Ministério vê na consolidação de um exame nacional unificado, uma “oportunidade histórica” das instituições de ensino superior, como entidades autônomas, tornarem-se protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e *habilidades* fundamentais tanto ao *desempenho* acadêmico como à “*formação humana*” (BRASIL, 2009, p. 3). Enfim, o “novo ENEM”, “trata-se não apenas de agregar funcionalidade a um exame que já se consolidou no País”, mas de um importante instrumento de política educacional, o qual, ao partir daquela concepção de prova, sinalizaria “concretamente” para o ensino médio as “orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articuladas para cada área de conhecimento” e contribuiria, assim, à “resignificação” desse nível de ensino, ressalta o MEC, convidando as instituições de ensino a assumirem esse compromisso (BRASIL, 2009, p. 6).

Tal argumento é igualmente defendido por VEJA. Segundo ela, “a mudança no ENEM **pode** contribuir para a **necessária melhora** do ensino médio – e ajudar a livrar as escolas brasileiras da velha cultura da **decoreba**” (VEJA, 10/04/2009, p. 6). Isto é, ao delinear a estrutura da nova prova a partir de uma **Matriz de Habilidades**, formada por quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas **Tecnologias**; Ciências Humanas e suas **Tecnologias**; Ciências da Natureza e suas **Tecnologias**; e Matemática e suas **Tecnologias**) (BRASIL, 2009), o novo sistema de avaliação do MEC **acarreta**, conforme a revista, em uma mudança de “**filosofia substancial**” e, sob muitos aspectos, **boa (presunção valorativa)**, uma vez que ele deixará de exigir dos alunos quantidades “colossais” de informação para priorizar o “**raciocínio** e a capacidade de solucionar **problemas da vida real**” (VEJA, 10/04/2009, p. 6).

Entretanto, nesse esforço do MEC e de VEJA para convencer os **dirigentes** das Universidades, os estudantes e o público em geral sobre a importância e as vantagens do “Novo ENEM”, são obscurecidas, por questões óbvias, algumas **implicações dos pressupostos** que sustentam

tal proposta. Essas, por sua vez, revelam uma outra faceta do ENEM e, conseqüentemente, podem aclarar o porquê dessa **súbita simpatia** da revista com as **práticas petistas**.

Primeiro, como ressalta Leher (2009), é questionável a defesa da dita prova de “raciocínio” desenvolvida a partir daquela Matriz de Habilidades, tanto por sua orientação tecnicista como por seu **equivoco epistemológico** em supor ser possível pensar na ciência, na arte e na cultura sem conceitos ou perspectivas teóricas. Do mesmo modo, é igualmente duvidoso que tal prova contribua à **democratização** das vagas ofertadas pela universidade pública e melhore a qualidade do ensino médio. A rigor, além de visivelmente ensejar o **rebaixamento da agenda de estudos** desse nível de ensino, como o sistema será classificatório, isto é, como todos aqueles que prestarem o exame, teoricamente, estarão aprovados, ela poderá **beneficiar as instituições privadas**, as quais, por deterem, como será visto, cerca de 75% das vagas disponíveis no ensino superior, abarcarão a grande massa de excedentes da seleção realizada nas instituições públicas e ainda, por sua centralidade no sucesso do **discurso expansionista**, poderão receber recursos do governo para isso – vide o PROUNI.

A **mobilidade** é outro argumento em falso da proposta, pois ela **pressupõe** que as universidades são dotadas de **infraestrutura** e de **políticas assistenciais** para atender plenamente as necessidades dos alunos economicamente desfavorecidos. Assim, ao contrário da publicidade oficial, o Novo ENEM continua privilegiando os estudantes mais abastados. Por exemplo: “um estudante paulista que, apesar de elevada nota, não ingressou na faculdade de medicina da USP (dada a concorrência), poderá, com os seus pontos, frequentar o mesmo curso em uma universidade pública em outro estado, desde que tenha recursos” (LEHER, 2009, p. 2).

Além disso, a proposta impacta, outra vez, no princípio da **autonomia** universitária. Conforme Leher (2009), ao considerar o vestibular como um instrumento de seleção distante das reais necessidades educacionais do país, nesse processo, o MEC, mesmo reforçando a não obrigatoriedade de sua adesão, conta com uma surpreendente contradição: a assimilação das próprias universidades de que a **avaliação é um serviço a ser subcontratado**. Assim, como se ela não fosse parte indissociável da autonomia, o governo assume esse papel, unificando-a. Em uma espécie de **desregulamentação normatizada**, expressão tão paradoxal que parece servir somente a um Estado **liberal-desenvolvimentista**, o governo, ao **centralizar**,

**padronizar** e **universalizar** o processo seletivo sob o pretexto da democratização, mais do que equalizar as condições de concorrência dos alunos e, principalmente, das instituições, “**comoditiza-o**”<sup>70</sup> e, como disse Leher (2009), o que é comoditizado é **mercadoria**.

Ultrapassando o novo ENEM, essa tônica entre decisões verticalizadas, discursos pretensamente orientados à justiça social e o atendimento de demandas da esfera econômica, representam, de certa forma, a síntese das ações do governo Lula para o campo em questão. Desse modo, ainda que ele dê continuidade a diversas práticas, bem como a uma série de acordos firmados no governo anterior (o PNE é um exemplo), os caminhos para tanto foram complementemente distintos e menos conflituosos. Em um só tempo, o governo Lula conseguiu (1) manter a ideia (e as implicações) da *educação como um meio ao desenvolvimento*, discutindo-a, como esperam grupos e instituições dominantes, dentro ou de modo articulado à *política econômica vigente*; (2) conquistar o apoio popular, o qual, entre outros aspectos, deve-se ao tom do REUNI, do PROUNI (especialmente) e de uma série de outras práticas de *transferência de renda*, isto é, inclusivas, mas não necessariamente democráticas e igualitárias, voltadas à garantia de direitos sociais, políticos e culturais a uma maioria historicamente ignorada; e (3) preservar um discurso “não exatamente de esquerda”, como disse Chauí (2010), mas que, com algumas exceções, *agrada instituições* de ensino, entidades *representantes de classe e intelectuais tradicionalmente avessos* às políticas implementadas no sistema de ensino superior brasileiro.

Aparentemente, essa capacidade de articular e de se tornar uma espécie de desaguadouro político de todos aqueles interesses, não ficou restrita ao campo do Ensino Superior. Em uma pesquisa divulgada pelo IBOPE em dezembro de 2010 e amplamente veiculada nos grandes meios de comunicação<sup>71</sup>, menos em VEJA, cerca de 80% dos brasileiros aprovavam o governo Lula, 87% aprovavam a figura do presidente e 81% confiavam nele. Um recorde histórico que pode sinalizar uma incrível habilidade do governo em perpassar e, de algum modo, atender diversas classes e setores sociais.

---

<sup>70</sup> No original, Leher (2009) utiliza a expressão “comodifica-o” (uma variação aportuguesada do termo *commodity*).

<sup>71</sup> Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2010/12/popularidade-de-lula-bate-recorde-e-chega-87-diz-ibope.html>>. Acesso em: 11 de setembro de 2012

Entretanto, ao passo em que o governo Lula “unificou” o Brasil, estrategicamente, ele *desarticulou ou enfraqueceu os movimentos de resistência*. Fruto da fluidez das formas de poder/controlê, nesse trabalho, tal desarticulação é facilmente evidenciada na pronta aceitação do REUNI por parte da comunidade acadêmica. Com exceção da ANDES, politicamente dividida e enfraquecida após a criação, em 2004, do PROIFES (Fórum dos Professores de Instituições Federais do Ensino Superior, constituído com o apoio de setores ligados ao governo – PAULA, 2009), e de algumas mobilizações discentes pontuais, até a UNE, condicionando o avanço da Educação Superior ao aumento da *competitividade* na Universidade, mostrou-se *favorável* a implementação daquele programa:

A União Nacional dos Estudantes *sempre esteve à frente da luta* pela *ampliação* do acesso e *permanência* dos estudantes nas instituições públicas, e temos claro que o REUNI se apresenta como um *instrumento de avanço* na conquista destas bandeiras. Para que este avanço seja efetivo, a UNE entende como fundamental a disputa, em cada universidade, em torno do projeto do REUNI (UNE, 2008, p.1).

Afora o silêncio, a diminuição da resistência e/ou a explícita afeição de uma significativa parcela daquela comunidade, inclusive de algumas das vozes mais combativas do campo, o governo Lula ainda conquistou/consolidou um maior apoio às suas práticas servindo-se de um importante elemento que, em nosso mundo, transcende quaisquer simpatias ou antipatias políticas: o *dinheiro*. Conforme dados do MEC (BRASIL, 2010), entre 2005 e 2010 foram ocupadas 748.788 bolsas de estudo através do PROUNI, isto é, cerca de *16% do total de estudantes* matriculados em instituições privadas de ensino superior em 2010 estavam ali devido à intervenção e ao *financiamento total ou parcial do Estado*. Na rede federal de Ensino Superior, a situação é igualmente surpreendente. Com o governo prevendo para o período de 2008 a 2011 um total de *investimentos* de aproximadamente *2 bilhões de reais*, caso todas as universidades participem do REUNI (BRASIL, 2007d), ainda em 2007, das 54 instituições de ensino superior existentes na época, 53 aderiram total ou parcialmente ao programa e, conseqüentemente, incorporaram, em troca de recursos financeiros, grande parte daquele *discurso* voltado à *ênfase no ensino*, à *racionalização* dos saberes, ao cumprimento de *metas*, à *diversificação* e à *ampliação* da oferta. A

exceção ficou por conta da Universidade Federal do ABC (UFABC), criada em 2005, já seguindo as orientações do REUNI (PAULA, 2009).

Tudo isso, somado à criação de 14 novas universidades (59 no total), ao estabelecimento de 126 novos campi, situados, na maior parte dos casos, em locais geograficamente distintos dos 148 existentes antes de 2003, ao aumento de 27% no número de instituições privadas (BRASIL, 2010) e a uma série de ações por decreto, culminou, ao final do segundo mandato do governo Lula, em um incremento de aproximadamente 62% no número total de vagas ofertadas no ensino superior, passando de 3.936.933, em 2003, para 6.379.299. em 2010, como ilustra o Quadro 12:



Ano	Matrícula por dependência administrativa						
	Total	Pública				Privada	% Privado
		Federal	Estadual	Municipal	Total		
2003	3.936.933	583.633	465.978	126.563	1.176.174	2.760.759	70,12%
2004	4.223.344	592.705	489.529	132.083	1.214.317	3.009.027	71,25%
2005	4.567.798	595.327	514.726	136.651	1.246.704	3.321.094	72,71%
2006	4.883.852	607.180	502.826	141.359	1.251.365	3.632.487	74,38%
2007	5.250.147	641.094	550.089	143.994	1.335.177	3.914.970	74,57%
2008	5.808.017	698.319	710.175	144.459	1.552.953	4.255.064	73,26%
2009	5.954.021	839.397	566.204	118.263	1.523.864	4.430.157	74,41%
2010	6.379.299	938.656	601.112	103.530	1.643.298	4.736.001	74,24%

Quadro 12 - Evolução das matrículas no Ensino Superior por dependência administrativa (2003 - 2010)

Fonte: MEC/INEP

*Expansionista sim*, mas de forma diferente e menos intensa quando comparada à duplicação da oferta realizada no octênio FHC. Como os números reforçam, enquanto no governo anterior a rede privada ampliou em cerca de 130% a oferta de vagas, nesse, o incremento foi de “apenas” 71,55%. Esse “apenas”, no entanto, contempla aproximadamente 74% do total de vagas ofertadas na rede de ensino superior, isto é, das 6.379.299 vagas disponíveis em 2010, 4.736.001 estavam lotadas em estabelecimentos privados de ensino. Apesar de preservar a grande massa do efetivo discente em espaços que não onerem diretamente a esfera pública, o aumento da intervenção e dos investimentos do Estado no sistema federal de ensino provocou um crescimento da oferta maior do que aquele observado no governo FHC. De 2003 a 2010, o número total de matrículas realizadas nesse segmento passou de 583.633 para 938.656, respectivamente. Esse incremento de 60,83% no número de matrículas das instituições federais está diretamente relacionado ao lançamento do REUNI, pois, se entre 2003 e 2007, o número de matrículas nas instituições federais avançou pouco mais de 9%, a partir de 2008 até 2010, ou seja, da implementação daquele programa ao final do governo Lula, as universidades federais ampliaram o número de vagas em aproximadamente 35%. Todavia, atrelado à retração da oferta nas instituições municipais, bem como ao pequeno avanço das estaduais (outro grande filão da política expansionista de FHC), os esforços do Estado sobre as instituições federais não foram ou talvez não tivessem a pretensão de ser suficientes para ampliar o percentual de participação da rede pública no número de matrículas ofertadas no sistema de ensino superior brasileiro.

Antes de finalizar essa **narrativa**, é preciso realizar mais um esclarecimento. Em dois momentos dessa seção, ficou evidente a **desarticulação do texto com o contexto**. Esse **silêncio** de VEJA sobre o **PROUNI** e o **REUNI** tem, na busca por uma “pauta quente” para compor suas reportagens de capa e na tentativa de deslegitimar o governo Lula, suas prováveis explicações. Por sua declarada ojeriza às práticas e, principalmente, ao ideário petista, ao longo dos oito anos de mandato do Presidente Lula, VEJA, **sempre** assentada em uma **pretensão de verdade**, empenhou-se ferrenhamente em retratar as diversas denúncias de corrupção, desestabilizar o interior do PT, reforçar os “perigos” do socialismo, destacar o autoritarismo do Estado (como em “O risco da involução”), relacionar a ideia de antiprogresso ao partido, agredir a pessoa do presidente e demonstrar o quão “melhor” eram as práticas de FHC (ver reportagem sobre SINAES). Como

resultado, além da criação de um site com os “escândalos do governo Lula<sup>72</sup>”, a revista dedicou mais de 70 reportagens de capas direta ou indiretamente orientadas à exaltação daqueles elementos. Assim, em 2005, enquanto o PROUNI era implementado, grande parte das capas publicadas naquele período voltaram-se à análise de um dos maiores “escândalos” do governo: o “Mensalão”. Do mesmo modo, em abril de 2007, ao invés de discutir o lançamento do REUNI, a revista optou por denunciar a “Máfia dos Bingos”, outro caso de corrupção ligado ao Partido dos Trabalhadores. Enfim, diante de tantas possibilidades “quentes” e “vendáveis”, o significativo **silêncio** de VEJA pode ilustrar mais uma de suas tentativas de posicionar-se contra o governo Lula e/ou o reconhecimento de que para ela a empresarização do ensino superior não é mais notícia digna de capa.

---

<sup>72</sup>

**Síntese do Período (2002 - 2010)**

<b>Análise institucional (VEJA)</b>	<b>Descrição do campo do Ensino Superior (Contexto)</b>	<b>Reportagem analisada / Data</b>	<b>Objetivo do texto</b>	<b>Principais maneiras de agir e pensar (e implicações) evidenciadas</b>
<p>Em 2004, valendo-se das prerrogativas legais sancionadas no final do governo FHC, o Grupo Abril, que publica VEJA, tornou-se o primeiro grupo de mídia brasileiro a atrair investimentos estrangeiros. A Capital International, do Capital Group, o terceiro maior administrador de fundos americano, investiu cerca de 150 milhões de reais na editora da família Civita (13,8% de seu capital). Dois anos mais tarde, quando já estava em andamento a operação de</p>	<p>Após uma série de suavizações, concessões, comprometimentos e alianças políticas, Luiz Inácio Lula da Silva, finalmente, tornou-se Presidente do Brasil. Como prometido, ao adotar uma conhecida tríade macroeconômica, a política econômica do governo, durante o primeiro mandato, não apresentou quaisquer surpresas diante das práticas anteriores. No campo da Educação Superior, as primeiras ações do governo Lula iniciaram-se com a publicação do relatório do GTI. Os argumentos e as propostas contidas nesse</p>	<p align="center">Ficou Mais Difícil (04/06/2003)</p>	<p align="center">Analisar e prescrever soluções individuais para o descompasso entre a expansão de vagas no ensino superior e a crise econômica eclodida no final do governo FHC.</p>	Escassez (emprego)
				Concorrência
				Individualismo (Educação como meio de ascensão)
				Centralidade da esfera econômica (empresa como instituição de referência)
				Especialização e centralidade do trabalho (trabalhadores flexíveis)
Empreendedorismo				

<p>abertura de seu capital, o Grupo Abril subitamente solicitou à Comissão de Valores Mobiliários o cancelamento da referida operação. O motivo: ele havia vendido 30% de seu capital social ao grupo sul-africano Naspers – o maior grupo de mídia do continente africano que investiu no conglomerado brasileiro como parte de uma estratégia de diversificação de produtos e de mercados. Pelas intenções e características do Naspers, tal transação constituía-se em um limitador discursivo das publicações do Grupo Abril, dentre elas a Revista VEJA. Por exemplo, ainda que seja impossível estabelecer qualquer relação causal, é no mínimo curioso</p>	<p>documento, no entanto, não destoavam daqueles presentes no Programa de Governo da Coligação Lula Presidente para a Educação. Intitulado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, o programa apontava a ampliação da oferta de vagas, em especial na rede pública, como uma das práticas prioritárias do governo. Além dessa, as determinações presentes no documento em questão consolidaram algumas ações centrais da agenda reformista de Lula. Norteadas pelas determinações contidas nesse documento, o governo Lula, sinalizando uma provável orientação regulatória, instaurou o SINAES. De fato, ainda que seu processo de constituição refletisse a falta de consenso quanto à política educacional do Ensino</p>	<p>O Segundo Vestibular (17/12/2003)</p>	<p>Analisar e prescrever soluções individuais para o descompasso entre a expansão de vagas no ensino superior e a crise econômica eclodida no final do governo FHC.</p>	Escassez (trabalho)
				Concorrência (individual)
				Individualismo (Educação como meio de ascensão)
				Centralidade da esfera econômica (empresa como instituição de referência)
				Especialização e centralidade do trabalho (trabalhadores flexíveis)
				Empreendedorismo

<p>notar que justamente após a associação com um grupo supostamente acusado de defender o <i>Apartheid</i>. VEJA, sob o comando de seu atual Diretor de Redação, Eurípedes Alcântara, tenha intensificado o uso do chamado estilo “neocon” em seus textos, isto é, aquele orientado ao ataque desqualificador, à exaltação de deficiências físicas e à linguagem ofensiva.</p>	<p>Superior, ao associar e, por vezes, atualizar uma série de práticas voltadas à avaliação de instituições, de cursos e dos estudantes, o SINAES, altera, amplia e efetivamente constrói um inédito sistema de avaliação daquele nível de ensino. Em 2005, contrariando a ênfase na expansão da oferta de vagas no ensino público, presente na proposta da Coligação, o governo, como forma de atender em um só tempo, a necessidade de ampliar a rede de Ensino Superior, sem, contudo, afetar a Política Fiscal do governo, ou seja, sem implicar em gastos à União, lançou o PROUNI. Anunciado como o “carro-chefe” do processo de democratização do Ensino Superior, tal programa destinava-se ao estabelecimento de critérios à concessão de</p>	<p>A Nota no Provão dos 260 Melhores Cursos Superiores (31/03/2004)</p>	<p>Examinar os resultados da última edição do Exame Nacional de Cursos (Provão).</p>	Centralidade da esfera econômica
				Eficiência (avaliação de desempenho)
				Concorrência (estabelecimentos de ensino)
				Saber como mercadoria
				Escassez (trabalho, dinheiro)
				Racionalização (dos saberes)
				Desenvolvimento (Educação como meio)

	bolsas integrais ou parciais para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Diferentemente do primeiro, o segundo mandato do governo Lula foi marcado por um “viés” liberal-desenvolvimentista materializado logo no início com o lançamento do PAC. Alinhado a esse programa o governo também lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Nele, após exaltar o SINAES e o PROUNI, o governo pôs à disposição das instituições federais um instrumento que viabilizaria a reestruturação do parque universitário federal, qual seja: o REUNI. Conforme	O Risco da Involução (26/01/2005)	Manifestar-se contra as práticas "autoritárias" do Estado no campo da cultura e da educação.	Ideologia do Progresso (anticomunismo)
				Propriedade privada (empresas de ensino)
				Razão e racionalidade formal
				Supremacia da esfera econômica
	Um Dia Muito Especial (10/09/2008)	Sintetizar as principais ideias e propostas do seminário "O Brasil que queremos ser" (organizado por VEJA).		Concorrência (livre mercado)
				Concorrência (estabelecimentos de ensino)
				Ideologia do progresso
				Centralidade da esfera econômica
				Racionalização dos saberes

	<p>a legislação do programa, o REUNI estabeleceu como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezuito. Para estimular o alcance dessa meta, cujo termo em si já sinalizava a orientação instrumental e economicista do programa, o governo condicionou o financiamento e os repasses adicionais às instituições ao cumprimento das metas previstas no cronograma da proposta aprovada. Afora o lançamento do REUNI, no apagar das luzes de seu segundo mandato, o governo ainda reformulou e sugeriu a unificação do ENEM. Em</p>			Desenvolvimento (Educação como meio)
		<p>Vestibular Vai Mudar Tudo, Menos o Mérito (15/04/2009)</p>	<p>Esclarecer as alterações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).</p>	Eficiência (ganho em escala)
				Racionalização (dos processos)
				Saber como mercadoria (padronização)
				Concorrência (individual, estabelecimentos de ensino)



	<p>síntese, ainda que o governo Lula desse continuidade à política expansionista do governo anterior, os caminhos para tanto seriam complemente distintos e menos conflituosos. Isto é, contando com o silêncio e/ou com a explícita afeição de uma significativa parcela da comunidade acadêmica, o governo praticamente não encontrou empecilhos que dificultassem a implementação de sua reforma. Além disso, também conquistou o apoio das instituições publicas e privadas de ensino através de um elemento extrapolítico: o dinheiro (vide quantidade de bolsas concedidas via PROUNI e o índice de adesão do REUNI). Como resultado, apesar de preservar a grande massa do efetivo discente em espaços que não onerem diretamente a esfera pública, o</p>	<p>Vocação (07/11/2009)</p>	<p>Auxiliar o leitor a descobrir sua vocação e indicar as profissões em alta.</p>	<p>Individualismo (Educação como meio de ascensão)</p>
				<p>Empreendedorismo</p>
				<p>Dinheiro (medida de sucesso)</p>
				<p>Centralidade da esfera econômica</p>
				<p>Especialização e centralidade do trabalho (trabalhadores flexíveis)</p>

	aumento da intervenção e dos investimentos do Estado no sistema federal de ensino provocou um crescimento da oferta maior do que aquele observado no governo FHC.			
--	---	--	--	--

Quadro 13 - Síntese do período (2002-2010)

## 5. AMARRAÇÕES E ENCAMINHAMENTOS FINAIS

*¿No será acaso que ésta vida moderna  
está teniendo más de moderna que de  
vida?*

(Mafalda)

Ao realizar a leitura de revisão desta tese ficou evidente que certos aspectos da prática social e, principalmente, da prática discursiva de VEJA, por estarem dispersos no texto e não contemplados nos quadros síntese, necessitam de uma aproximação. Desse modo, antes de discorrer sobre as principais contribuições da tese e apresentar as sugestões para pesquisas futuras, nessas considerações finais, gostaria de resgatar determinados pontos daquela narrativa para reforçar e sistematizar algumas características textuais cruciais à compreensão da forma como a revista produz suas reportagens e destacar a maneira como elas ligam, constroem e procuram manter a empresa.

### 5.1 DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS

Como estabelecido no Capítulo 3, a metodologia da Análise Crítica do Discurso, precisamente aquela desenvolvida por Fairclough (1995, 2001, 2003), foi utilizada para **compreender como o discurso produzido e disseminado por VEJA sobre o campo da Educação Superior contribui para construir e sustentar a empresa como instituição no Brasil**. Sempre levando em consideração o contexto e a teoria, esse processo partiu da noção de que o discurso de VEJA e suas respectivas reportagens representam uma forma particular de prática social, a qual, de certa maneira, determina (e é determinada pela) a prática discursiva, isto é, a forma como os textos são construídos e distribuídos. Essa prática discursiva foi analisada a partir de dois aspectos: um textual (intertextualidade) e outro institucional. No primeiro aspecto, investiguei como as vozes, as pressuposições, os discursos e, em diversos momentos, algumas categorias da dimensão textual (termos, expressões, metáforas, afirmações, demandas, perguntas, ironias, antíteses e negações) foram utilizadas e articuladas nas reportagens para abordar aquele campo e, direta ou indiretamente, para representar a empresa e as maneiras de agir e de pensar que a sustentam enquanto instituição. Na análise institucional, cujos

desdobramentos também revelaram a prática social da revista, examinei, após reconhecidamente reificá-la, as visões de mundo, as normas de produção, os objetivos, as principais transformações, o público-alvo, as relações e as restrições (institucionais, políticas, econômicas), enfim, os elementos que podem ter contribuído no estabelecimento das regras de enunciação de VEJA.

Partindo do entrelaçamento entre esses dois aspectos, é possível destacar algumas características e elementos fundamentais à compreensão da forma como VEJA produziu os textos analisados. A primeira e mais evidente delas, diz respeito à visão de mundo na qual aquelas reportagens estão inscritas. De fato, ainda que em diversos momentos, por questões políticas e/ou econômicas, a revista tenha modalizado seu discurso, ela jamais o negou: **VEJA nitidamente parte dos pressupostos liberais**. Implicando em uma surpreendente coerência do *corpus*, tal afirmação é, inclusive, reconhecida pelo próprio semanário:

Desde sua criação, em setembro de 1968, VEJA vem se desenvolvendo em torno de idéias que atravessam o tempo e continuam solidamente arraigadas na corrente do **melhor pensamento de nosso tempo**. Em sua edição de número 523, de 1978, quando completou dez anos de vida, VEJA enfatizou os compromissos que a levaram, já um sucesso editorial confirmado, ao final de sua primeira década. VEJA se declara **liberal**: “Para nós, ser liberal é querer o progresso com ordem, a mudança pela evolução e a manutenção da liberdade e da iniciativa individuais como pedra angular do funcionamento da sociedade”. Em sua reafirmação de princípios, a revista defendia, então, o capitalismo por acreditar que “a livre iniciativa é o meio mais eficiente para promover o progresso social (...) por ser o único sistema compatível ao mesmo tempo com uma sociedade pluralista, com as liberdades fundamentais do indivíduo, com a eficiência, com o dinamismo, com a inovação” (VEJA, 21/03/2007, p. 1).

Afora esse viés liberal, outra característica presente em seus textos está diretamente relacionada à própria missão da revista, qual seja:

Ser a maior e mais respeitada revista do Brasil.  
Ser a principal publicação brasileira em todos os

sentidos. Não apenas em circulação, faturamento publicitário, assinantes, qualidade, competência jornalística, mas também em sua **insistência na necessidade de consertar, reformular, repensar e reformar o Brasil. Essa é a missão da revista. Ela existe para que os leitores entendam melhor o mundo em que vivemos**<sup>73</sup>.

Explicitando seus interesses (políticos, econômicos), VEJA coloca-se como defensora de um determinado projeto (liberal) de país, atribui-se uma posição de vigilante (normativa) e assume o compromisso de traduzir o mundo aos seus leitores. Assim, ao julgar-se detentora de um saber melhor ou maior, seus **textos**, independente do assunto (a crise na universidade, o movimento estudantil, o mercado de trabalho, o vestibular), pretendem ser, em maior ou menor medida, **explicativos, didáticos, uma espécie de hortatory report**, nos termos de Fairclough (2003). Por isso, a **estrutura dos mesmos é usualmente organizada em dois momentos**, igualmente normatizadores: **um analítico (dever-saber) e outro prescritivo (dever-fazer)**. No primeiro, com a propriedade de quem sabe o que diz (pretensão de verdade), VEJA, inicialmente, “dramatiza” (contextualiza) e, logo após, “diagnostica” (explica), de forma abreviada, determinado fenômeno, evento ou acontecimento. No segundo, com a mesma prepotência, ela estabelece e anuncia as respectivas soluções.

O caráter explicativo de seus textos é acentuado pelas próprias características da revista (da imprensa) em relação a outros meios de comunicação. Conforme Hernandez (2001), considerando que a redação de VEJA tem um intervalo de aproximadamente sete dias entre uma edição e outra, ela não pode, por questões mercadológicas, simplesmente reproduzir aquilo noticiado por mídias “mais rápidas”, dentre elas a televisão, o rádio, a internet e os jornais. Assim, como último grande meio de comunicação a noticiar no Brasil, VEJA aproveita aquele espaço temporal para apurar, agregar e analisar de maneira mais “cuidadosa” e “profunda” as discussões iniciadas por outros meios com o intuito de fazer de seus argumentos **a palavra final, a verdade incontestável** sobre determinado assunto.

---

73

Essa vontade de verdade, como diria Foucault (2008), aliada ao estabelecimento de uma rotina editorial, a qual, de certa maneira, se mantém desde 1968, contribuíram para consolidar um **padrão textual cujo objetivo consiste em não abrir espaço para as diferenças**. Com efeito, além das **pressuposições**, utilizadas para estabelecer, *a priori*, de que forma um assunto deve ser abordado, as **afirmações** e as **demandas** (ambas, na maioria das vezes, categóricas), tornam-se, por sua centralidade à manutenção daquele padrão (FAIRGLOUGH, 2001), elementos marcantes e típicos de suas reportagens. Mais que isso, relacionando tal constatação à forma como VEJA, didaticamente, estrutura seus textos, é possível perceber que muitos deles estão organizados a partir de uma afirmação (ou questão) central, a qual sintetiza o “diagnóstico”, e de uma demanda, que estabelece, em tom imperativo, as prováveis soluções para o caso.

A postura pouco dialógica decorrente do emprego daqueles elementos é aparentemente quebrada por uma constante e cuidadosa articulação de certas **vozes** (e/ou discursos autorizadores), bem como de alguns **fatos** relacionados ao campo do Ensino Superior. Dentre as vozes comumente ecoadas pela revista, destacam-se a do economista Claudio de Moura Castro, as dos diversos Ministros da Educação que ocuparam o cargo ao longo do período analisado (com exceção daqueles nomeados durante o governo Lula) e, de forma mais intensa a partir dos anos 1990, as dos especialistas do mercado (“homens do mercado”). Com relação aos fatos, três práticas chamam a atenção: 1) o uso de dados quantitativos, relacionados, em sua maioria, à produtividade acadêmica ou a outras questões de ordem econômica (salário, desemprego, profissões em alta); 2) a transformação de problemas privados em questões públicas, isto é, a ênfase, também a partir dos anos 1990, nas “histórias de vida” e; 3) a comparação do Brasil com aqueles países considerados desenvolvidos, notadamente, com os Estados Unidos (comparação essa que, por focar em critérios instrumentais e econômicos, normalmente despreza as diferenças históricas e culturais entre as nações).

Como dito, é só aparência mesmo. A análise desse processo revela que o conteúdo, a ordem e a forma como tais instrumentos (vozes e fatos) reiteradamente entrecortam aquelas pressuposições, afirmações e demandas são muito importantes, pois eles não estão ali para ampliar as possibilidades de debate, longe disso, ao dissimularem a postura autoritária e excludente da revista e passarem a impressão de que **todos pensam dessa maneira**, são empregados por VEJA para ratificar,

aprovar ou legitimizar sua visão de mundo e fazer da sua a única verdade, o único caminho. Tanto é que, em todos os momentos nos quais as vozes ou os comportamentos da dita “esquerda” precisaram ser referenciados pela revista, foram imediatamente **negados** (esvaziados politicamente), **ironizados** ou utilizados como exemplos negativos para apontar, normalmente por **antítese**, o rumo “certo” (ver matérias sobre o movimento estudantil e aquela publicada em 2005).

Ademais, para explicar, sem, contudo, possibilitar outras interpretações, a revista também extrapola na **adjetivação** e faz uso frequente de **metáforas**. Essas últimas, em especial, são muito utilizadas por VEJA para explicar, nos limites de sua prática social e discursiva, a realidade ao leitor. De acordo com Fairclough (2001), quando significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira em detrimento de outra. Para ele, as metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimentos e crenças, de uma forma penetrante e fundamental. Curiosamente, o autor utiliza o exemplo dos trabalhadores da educação superior que resistem às metáforas que tratam a educação como um produto, uma vez que tal aproximação, por sua força de transformação do discurso e das práticas desse campo, traria sérias implicações culturais e sociais (FAIRCLOUGH, 2001). Não por acaso, ao lado das referências à guerra para retratar a “batalha” por uma vaga na universidade ou por um emprego, uma das metáforas mais comuns nas páginas de VEJA é justamente aquela que considera e trata a universidade como uma empresa, como uma fábrica.

Isso tudo, vale lembrar, ultrapassa as questões relacionadas à isenção jornalística (CHAUÍ, 2006a), pois, mais do que informar, a tarefa de VEJA, como disse, é discutir, explicar e resolver os problemas do Brasil. De fato, é impossível negar que ela, no mínimo, não tente atender esse objetivo. A questão é e sempre foi a maneira como isso acontece. Em analogia ao Ministério da Verdade orwelliano, cuja função era produzir a mentira, destruir e inventar palavras (novilíngua) com o objetivo de disseminar para a população somente aquilo que os dirigentes queriam que fosse dito (ORWELL, 2003), VEJA reescreve a história conforme seus interesses. Tornando sempre irrelevante o investimento no debate de ideias distintas das suas e fazendo crer, assim como todos os grandes meios de comunicação, em sua inevitabilidade (SANTOS, 2003), seus textos não noticiam em termos de verdade ou

falsidade. Em seu simulacro de realidade, a revista transforma aquela dicotomia em bom ou mau, em desejável ou indesejável, em evolução ou involução, em progresso ou retrocesso, enfim, em uma tentativa de convencer os leitores de que o quadro apresentado, uma torpe univocidade liberal que aponta à empresa, é a melhor, senão a única, possibilidade.

## 5.2 DA CONSTRUÇÃO DA EMPRESA

Por implicarem em reportagens cujos efeitos discursivos são praticamente os mesmos, as características do processo de produção textual descritas anteriormente auxiliam sobremaneira na compreensão e, principalmente, na síntese da forma como a revista, ao tratar de algumas questões do campo do Ensino Superior, constrói e sustenta a empresa e suas respectivas maneiras de agir e de pensar. Desse modo, além de tecer algumas reflexões e considerações sobre aspectos da empresa e do processo de empresarização evidenciados na narrativa, nesta seção, pretendo destacar a maneira como a revista, ao seguir aquele “padrão”, invariavelmente, adota e, por vezes, naturaliza em seus textos cada uma daquelas maneiras de agir e pensar.

O ponto de partida desse esforço de síntese, dessa “amarração” entre as práticas mais recorrentes de VEJA e a perspectiva teórica utilizada é, como não poderia deixar de ser, uma constatação outrora mencionada: **a coerência discursiva do semanário com o ideário liberal**. Como revelou a análise, essa visão de mundo constituiu uma espécie de “base comum”, pressuposta ou não, da qual VEJA se utilizou para abordar todos os assuntos presentes no *corpus*. Nessa base, dois dos princípios elementares daquele ideário e, por consequência da empresa, **a ideologia do progresso** e **a centralidade da esfera econômica**, ocupam lugar de destaque e são constantemente tomados pela revista como elementos ou critérios delimitadores e norteadores das discussões. Com efeito, ao pautar, analisar e, eventualmente, mensurar quase tudo através de uma perspectiva econômica, VEJA, estrategicamente, retira ou omite o conteúdo político ou social de seus eventos discursivos. Além dessa, outra implicação decorrente de sua orientação economicista é ainda mais evidente, pois impacta com sua compreensão do Ensino Superior: para ela, como todas as relações, organizações e instituições do campo estão, fatalmente, sob o manto da Economia, o Ensino Superior deve ser entendido e **servir como um meio**.



Por si só, considerar a educação como um meio já sinalizaria a sua inevitável **racionalização**. Todavia, foi justamente na determinação do fim ao qual ela se propõe que as divergências quanto ao foco e aos objetivos de seus textos, a forma de representar a empresa e, por conseguinte, a exaltação de uma ou outra maneira de agir e de pensar, tornaram-se mais evidentes. Nesse processo, VEJA, claramente, modificou sua compreensão sobre a função daquele nível de ensino. Se, inicialmente, o **Ensino Superior era tratado como um meio ao desenvolvimento econômico do país**, alguns anos depois, a revista “atualiza” essa definição e passa a considerá-lo também como um **instrumento para satisfação de necessidades individuais**, especialmente aquelas ligadas à riqueza mobiliária (ascensão social). Então, **um meio para que ou um meio para quem** são pontos que representam a cisão das questões relacionadas ao Ensino Superior em VEJA em dois momentos distintos: antes e depois dos anos 1990.

Marcado pela **centralidade do Estado** no ordenamento social, por uma aproximação do semanário ao projeto político da ditadura e por sua respectiva compreensão da **empresa, considerada a via de materialização do ideário liberal, como um modelo de eficiência**, um exemplo de sucesso a ser seguido por outras organizações e instituições (ver, dentre outras, a reportagem “A vitória do bastardo”, “Preste atenção em Campinas” e “A crise aberta de um ensino falido”), no primeiro momento, a ideia da educação superior como um dos “motores” do desenvolvimento econômico é um elemento sempre presente em suas reportagens. Partindo dessa constatação e lembrando que seus textos, por seguirem um determinado “padrão”, são organizados em duas partes, uma analítica e outra prescritiva, não é difícil esboçar o conteúdo e, de certa maneira, evidenciar algumas das principais maneiras de agir e de pensar nas reportagens publicadas naquele período (afora aquelas já mencionadas). Por exemplo, para dramatizar e introduzir determinado assunto, até porque, como disse Roberto Civita em outro momento desse texto, é preciso transformar um fato importante em interessante (VEJA, 09/1998 – Edição Especial), VEJA normalmente recorre à construção ou à **ênfase na escassez**. No período em questão, ao lado da escassez de vagas na universidade, a escassez de recursos financeiros foi a mais celebrada. E é a partir dela que seguirei com minha elucidação.

Sem jamais questionar a quantidade de recursos destinada à universidade, VEJA simplesmente pressupõe ou afirma categoricamente

a carência desses. Tal carência, para ela, é, dependendo do foco da reportagem, causa ou consequência da **ineficiência** daquela instituição em atender as necessidades econômicas do país e, por conseguinte, de seu **descrédito** perante a sociedade. Diante desse cenário e **não contando com a participação financeira do Estado**, todos os textos cujo objetivo foi discutir direta ou indiretamente o futuro da instituição universitária inicialmente apontaram, sem exceção, à submissão e ao redirecionamento dos saberes dessa instituição às demandas da esfera econômica como solução. Com relação aos problemas financeiros propriamente ditos, a revista sugeriu o desenvolvimento de formas alternativas de obtenção de recursos, precisamente, aquelas oriundas do setor privado (relação Universidade-empresa) ou de convênios.

O caminho está definido e aponta ao primeiro nível daquilo que Santos (2005) chamou de mercadorização (empresarização em meus termos) da universidade. Não respeitando os princípios da autonomia e da especificidade institucional, princípios, vale recordar, com diversas implicações políticas, as práticas mais recomendadas à universidade durante esse período foram a **racionalização** e a **privatização** de seus saberes. Para VEJA, todos ganham com essa solução. Por um lado, ao alinhar seus saberes às necessidades econômicas e transformá-los em **mercadorias**, a universidade recuperaria sua credibilidade e sanaria seus problemas financeiros, respectivamente. Por outro, ao gerar **inovação**, qualificar a mão-de-obra (**especialização do trabalho**) e regionalizar os saberes (integração nacional), tal solução, por contribuir diretamente com o **desenvolvimento** econômico do país, transformaria a universidade em uma instituição verdadeiramente **eficiente, produtiva** e despolitizada, ou seja, em uma espécie de empresa do saber (produtora do “*know how*”), tal qual almejavam os militares com a reforma de 1968 (CUNHA, 1989).

No entanto, influenciada ou “libertada” pelo discurso do Estado (neo)liberal Schumpeteriano, essa forma de compreender a educação e, especialmente, as soluções propostas para resolver o “problema” da universidade brasileira foram intensificadas e incrementadas, porém não modificadas. Destarte, em decorrência da intensificação do processo de empresarização desse campo, proporcionado, principalmente, pelo Estado, nesse segundo e último nível da mercadorização (SANTOS, 2005), além de recomendar a racionalização e a privatização dos saberes, cada vez mais a universidade passou a ser tratada por VEJA como uma organização prestadora de serviços que não produz apenas para a esfera econômica, mas para si mesma como um mercado (o

mercado de serviços educacionais) e, enquanto tal, sujeita e avaliada pelas mesmas regras que orientam quaisquer outras relações comerciais (qualidade dos produtos, concorrência, produtividade, flexibilidade, capacitação dos funcionários).

Paralelo à sua compreensão como meio ao desenvolvimento, nesse período, como dito, o ensino superior passou a ser considerado também como um meio de satisfação das necessidades **individuais**, notadamente, como um meio de **ascensão econômica** individual, o qual, indiretamente, contribuiria ao **desenvolvimento** do país. Intimamente relacionado às transformações do Estado, esse **egoísmo**, no sentido smithiano, foi igualmente explorado por VEJA que se ocupou, com um tom didático ainda mais visível, em analisar e prescrever soluções aos indivíduos.

Assentada naquela “base comum” e seguindo seu “padrão” textual, novamente aqui (e em grande parte das matérias não abarcadas nesses dois exemplos) é possível, de certa forma, delinear o conteúdo geral e as maneiras de agir e de pensar mais exaltadas nas reportagens publicadas sobre essa forma de compreender a educação. Assim, de modo análogo à ilustração anterior, para “dramatizar” o fenômeno, todos os textos sobre a referida temática publicados nesse período partiram da construção ou da **ênfase na escassez**. A diferença, nesse caso, é que o “bem” escasso trata-se do **emprego**. Tal quadro foi frequentemente delineado e acentuado por afirmações da revista sobre a diminuição do papel do Estado (**Estado Mínimo**) e, por implicação, sobre a ascensão da **empresa como instituição central** no processo de desenvolvimento econômico do Brasil – deixando de ser vista apenas um modelo de eficiência. Dentre outros impactos, como a exaltação das mudanças no mundo do trabalho ou a reorganização das posições (e dos poderes) do Estado e da empresa nesse novo cenário, um dos objetivos de VEJA com essas asserções era reforçar a ideia de **individualismo** e fazer o leitor perceber que ele depende exclusivamente de si para “vencer” essa **competição**.

Nessa realidade, a qual, para além da conquista do emprego (**centralidade do trabalho**), a vitória, em muitos textos, é medida financeiramente (**dinheiro**), a educação superior, ainda que crucial, é uma pequena parte. Para explicar essa constatação, VEJA transita entre dois motivos. O primeiro reside no distanciamento entre aquilo ofertado pela universidade e aquilo demandado pela esfera econômica. O

segundo diz respeito ao crescente número de graduados no Brasil, fato que torna o ensino superior um critério eliminatório, mas não classificatório na disputa por um emprego. Em ambos os casos o efeito é o mesmo: indicar que o “diploma”, apesar de se tratar de um “bem”, de uma **mercadoria** central à ascensão social, não é suficiente, é preciso mais (**especialização do trabalho**). Com essa *deixa*, a revista, ao destacar as características e o **perfil de trabalhador esperado pelas grandes empresas**, presta uma espécie de serviço àqueles interessados em entrar na batalha. Ecoando as características do **capitalismo flexível**, (SENNETT, 2004) e do regime **pró-trabalho**, essas recomendações, em geral, refletem o esforço de VEJA para circunscrever nos indivíduos uma série de **características comportamentais** muito úteis à manutenção da ordem vigente e da empresa, dentre elas: ambição, liderança, criatividade, competitividade, espírito empreendedor, dinamismo e capacidade de trabalhar em grupo. Além dessas características, mas mantendo a empresa no centro desse processo, em algumas reportagens, VEJA ainda recomendou o **empreendedorismo** como uma alternativa muito atraente ao desemprego.

É notável! Por mais sombrio e amedrontador que seja o cenário no qual os fenômenos são inicialmente contextualizados, VEJA estrategicamente o converte em uma grande oportunidade e ensina os leitores como aproveitá-la. Diretamente relacionada à sua visão de mundo, bem como ao seu esforço para não abrir espaço à diferença, essa prática tornou-se mais intensa com o fim do regime militar, quando, ao desarticular e rearticular seu discurso, a revista diminuiu sua orientação para a sociedade e colocou, de uma vez por todas, o **indivíduo “no mundo”**. Conforme Dumont (2000), valorizar acima de tudo o ser humano individual implica no reconhecimento de sua igualdade e liberdade. Tocada pela economia, essa liberdade, como ressalta Simmel (1998), encontra no dinheiro a base de sua conquista. Para o autor, o dinheiro confere, por um lado, um caráter impessoal, anteriormente desconhecido, a toda atividade econômica, por outro lado, aumenta, proporcionalmente, a autonomia e a independência da pessoa (SIMMEL, 1998).

Essa trama, bem como os critérios de justiça que dali emergem, são exatamente os argumentos de VEJA para tentar transformar o medo e a incerteza em motivação econômica e, conseqüentemente, para aprisionar todos em uma busca incessante por aquela forma de liberdade. Mensurada em termos de sucesso ou fracasso, eficiência ou ineficiência, a revista faz crer que aquele indivíduo, grupo, organização

ou instituição em especial a conquistará. Com efeito, todos que entram nesse jogo passam a encarar a vida como uma **competição** e o próximo como um **inimigo** ou como um **estranho**. Pois de acordo com Simmel (1998), não é o isolamento que aliena e distancia os homens, é uma forma específica de se relacionar com eles, a qual implica em anonimidade e desinteresse pela individualidade do outro, que provoca o individualismo.

Se porventura alguém perder aquela disputa, o que é bem provável, não há problema, VEJA sempre apresenta uma nova possibilidade econômica. O importante aqui é preservar aquela noção de indivíduo e os valores ligados a ela, uma vez que, além de centrais à manutenção da esfera econômica e da empresa, eles acabam por **opacificar e dirimir práticas políticas e/ou sociais** que colocariam em xeque a manutenção da ordem vigente, como, por exemplo, aquelas realizadas pelo movimento estudantil (UNE) ou pelos docentes (greves) – atitudes recorrentemente desencorajadas e negadas em suas páginas.

Lembrando que para Fairclough (2001) todo discurso é uma prática de representação e de significação do mundo, a perversidade daquela prática traduz-se na constatação de que **não há em VEJA exploradores e explorados** (ou qualquer outra referência à luta de classes), o que existe, como disse Hernandez (2001), são **concorrentes (indivíduos, organizações e instituições) capazes ou não**, visto que, para ela, o mundo, o nosso mundo, está aberto à livre iniciativa. Essa é uma medida de valor, um discurso que VEJA acolhe e faz funcionar como verdadeiro, “ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir”. (FOUCAULT, 1995, p.244).

Através de um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, signos codificados de obediência, marcas diferenciadas do valor de cada um e dos níveis de saber) e de toda uma série de procedimentos de poder (FOUCAULT, 1995), a revista torna aquela e todas as suas outras verdades críveis. Assim, a identificação de um padrão textual ultrapassa as questões meramente editoriais e se coaduna, como venho dizendo, diretamente aos efeitos de poder de seus textos, pois, quanto mais VEJA produz e reproduz um mesmo discurso,

mais ela estará contribuindo para construí-lo, consolidá-lo, naturalizá-lo. No processo, dada sua coerência, não há dúvida ou contradição; apenas a certeza de que aquilo delineado e, às vezes, histórica e “racionalmente” justificado, é, ou pelo menos deveria funcionar como, a verdade, uma verdade que, por cumprir uma funcionalidade específica, estabelece uma série de regras e de valores aos indivíduos, uma verdade que examina, inspeciona, doutrina e sujeita tudo e todos. Tanto assim que, em nenhum momento da narrativa, VEJA questionou quaisquer maneiras de agir e de pensar que sustentam a empresa. Muito pelo contrário, variando conforme o tema da reportagem, o contexto e a maneira como a empresa foi representada, com maior ou menor intensidade, uma a uma elas foram naturalmente invocadas e articuladas para explicar e solucionar, sempre sob uma perspectiva econômica, todas as questões do campo do Ensino Superior contidas no *corpus*.

Mais que isso, a única maneira de agir e de pensar não incorporada em sua totalidade foi a propriedade privada. De fato, ainda que a revista considere a educação como uma mercadoria e sustente a importância dos estabelecimentos privados de ensino na absorção da grande massa de excedentes da seleção realizada nas instituições públicas, ela não defende, mesmo durante a onda privatista dos anos 1990, a privatização da universidade brasileira. Diretamente relacionada à compreensão da educação como um negócio, uma das prováveis explicações para tal postura talvez esteja relacionada às constantes inferências da revista ao alto custo da pesquisa, um dos pilares fundamentais à caracterização da universidade, diante da pouca margem de lucro. Assim, por considerá-la como um investimento incerto e, por vezes, difícil de controlar, haja vista suas implicações sobre o princípio constitucional da autonomia universitária, VEJA, estrategicamente, incentiva o setor privado a investir em empresas de educação com foco no ensino, estimula a criação de parcerias entre a universidade e resguarda ao Estado a responsabilidade por regular e manter a pesquisa, exigindo, no entanto, que essa última instituição alinhe os produtos finais da universidade (alunos, saberes, pesquisas) à demanda do mercado.

De qualquer forma, ao revesti-lo com elementos marcadamente econômicos e instrumentais, o discurso produzido e disseminado por VEJA não coloca o Ensino Superior acima ou ao lado da esfera econômica, mas abaixo, tratando-o como um servo da empresa e do capital. Ainda que este não seja o foco do trabalho, é impossível deixar de registrar que essa não é uma representação exclusiva de VEJA. Como

revelou a descrição do contexto, intimamente relacionada à sua contribuição ao desenvolvimento econômico por meio do trabalho e da funcionalidade adquirida em relação a este (CUNHA, 1997), o Estado, ao que parece, também concebe a Universidade e o trabalho acadêmico como instrumentos de potencialização de conhecimentos, técnicas e instrumentos de produção dos profissionais, que devem maximizar sua produtividade e transferir mais valor ao trabalho.

Além de aparentemente servir como justificativa à necessidade de investir a universidade com as maneiras de agir e de pensar que sustentam a empresa (eficiência, desenvolvimento econômico, competitividade, inovação, empregabilidade), essa sujeição do ensino superior à economia, explícita nas diversas sanções legais apresentadas neste trabalho, pode revelar uma preocupante cumplicidade do Estado com a empresa. Por conseguinte, não é preciso muito esforço para perceber que “formar para o mercado”, “profissionalizar para crescer”, “construir uma nação desenvolvida”, “educação como diferencial competitivo”, “universidade eficiente” ou “desenvolver competências” são expressões muito mais evidentes no discurso de VEJA e do Estado do que a ideia de universidade como uma instituição autônoma voltada à crítica, ao bem-estar coletivo, ao saber descompromissado, à cidadania, à democracia, presente e defendida nesse trabalho.

Pautando-a por critérios de produtividade, estimulando a competição por recursos, concebendo a pesquisa não mais como a busca por conhecimento sobre alguma coisa, mas como a posse de instrumentos para controlar alguma coisa (CHAUÍ, 2003) e transformando a formação, marca essencial da docência, em transmissão e adestramento, VEJA, com mais intensidade que o Estado, retira da universidade a capacidade de construir uma consciência crítica e elimina todo seu potencial transformador. Ao discutir a centralidade da esfera econômica em nosso mundo, Durkheim (2005) já sinalizava para essa descaracterização da educação superior. Segundo ele, enquanto em outros tempos as funções econômicas só tinham um papel secundário, hoje elas ocupam o primeiro plano. Diante delas, vemos as funções militares, administrativas e religiosas recuarem cada vez mais. Para o autor, só as funções científicas têm condições de lhes disputar a posição e, mesmo assim, a ciência hoje só tem prestígio na medida em que pode servir à prática, isto é, em boa parte, às profissões econômicas.

Nesse processo, talvez a universidade, como centro de investigação onde tudo deve transformar-se em objeto de pesquisa, tenha sido incapaz de colocar-se a si mesma como objeto do saber (CHAUÍ, 2003). Meu trabalho não dá conta de analisar a validade dessa suposição, mas sua confirmação, certamente, poderia aclarar a convivência ou não dessa instituição com sua própria empresarização.

Contudo, ainda que a breve história contada nas páginas anteriores pareça apontar à inevitável “vitória” da empresa sobre tudo e sobre todos, vale repetir que essa instituição, tão central em nosso mundo, é uma construção que repousa sobre uma série de maneiras de agir e pensar as quais nada tem de natural ao homem – a ênfase no indivíduo a partir dos anos 1990 nos textos de VEJA constitui-se em uma evidência importante dessa artificialidade. Consequentemente, a empresa não é natural, não é o único caminho e nem mesmo o fim da história, sua condição é (pode ser) temporária, basta, por exemplo, que outras maneiras de agir e de pensar substituam as atuais para que ela deixe de existir.

Tal mudança, evidentemente, implicaria no desaparecimento de nosso mundo ou, no mínimo, em sua transformação radical. De acordo com Abraham (2006), um mundo sem empresa, que também não seja a cópia de um mundo antigo, é possível. É preciso inventá-lo, mas se pode contar para fazê-lo com a incrível capacidade criativa do homem (ABRAHAM, 2006). Decidir se queremos um mundo sem empresa não é uma escolha fácil e nem cabe a mim, exclusivamente, reivindicá-la. Mais do que coragem, para tanto, é preciso, primeiramente, reconhecer que esse mundo, o nosso mundo, só se perpetua devido à participação de uma maioria, a qual, por incapacidade de avaliar todas as informações que recebe, uma vez que elas ultrapassam a experiência vivida (CHAUÍ, 2000), normalmente aceita e confia no discurso emitido pelas mais variadas instituições, dentre elas a mídia (representada nesse trabalho pela Revista VEJA). Desse modo, minha intenção aqui foi fornecer alguns argumentos, mostrar um outro lado da história, narrá-la de um outro ponto de vista, escovando-a a contrapelo, em referência à expressão de Walter Benjamin, justamente para auxiliar aquela tomada de consciência. É por quem e para quem acredita em uma outra possibilidade e no papel do pensamento crítico nesse processo que entrego minha tese. Pois, afinal, como disse Huxley (2001) no parágrafo de abertura deste trabalho, **esse novo totalitarismo só existe onde há amor à servidão...**



### 5.3 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Ao tomar a empresa como uma instituição formada a partir de um conjunto de maneiras de agir e pensar próprias da sociedade moderna, e buscar compreender, servindo-se da metodologia da Análise Crítica do Discurso, como um dos principais meios de comunicação do Brasil contribui para construí-la e mantê-la, acredito que, com este trabalho, consegui dar um pequeno passo em direção (1) ao **“fortalecimento” da perspectiva teórica** de Solè (2004, 2008) e Abraham (2006); (2) à **compreensão do processo de construção da empresa** como uma instituição central em nosso país; (3) à discussão acerca das nuances envolvidas no **processo de empresarização do mundo**, em especial, ao processo de empresarização do Ensino Superior no Brasil; (4) à consolidação da **mídia como foco** dos Estudos Organizacionais; e (5) ao **“arejamento” das pesquisas em nossa área**, como disse um integrante da banca de defesa do projeto dessa tese.

E não é só. Longe de serem conclusivos, os resultados contidos aqui abrem caminho para uma série de possibilidades de pesquisa, as quais, direta ou indiretamente, preenchem as principais lacunas oriundas de minhas escolhas teóricas e metodológicas. Desse modo, como forma de dar continuidade à discussão iniciada por esta tese, apresento algumas sugestões para estudos futuros:

- Replicar esse trabalho, adotando como objeto outras revistas semanais de informação (Isto É, Carta Capital, Época) ou outros meios de comunicação, em especial, a televisão, a fim de verificar se o processo de construção da empresa se manifesta de forma semelhante àquele evidenciado em VEJA;
- Examinar o papel de outras instituições (o Estado, a escola e a família) na consolidação da empresa como instituição central de nosso mundo;
- Investigar, com a mesma intenção dos itens anteriores, o discurso da mídia ou daquelas instituições sobre outros campos e/ou espaços teoricamente não econômicos;
- Analisar o processo de consumo textual, isto é, como as reportagens produzidas e disseminadas pela mídia ou por aquelas instituições são recebidas e interpretadas pelos indivíduos;

- Aprofundar a investigação sobre construção e a manutenção de uma maneira de agir e pensar em particular, por exemplo, o individualismo pós década de 1990 no Brasil;
- Discutir a construção do discurso anticomunista por VEJA ou outro meio de comunicação e sua relação com a empresa;
- Selecionar um *corpus* menos abrangente e investigar a detalhadamente dimensão textual dos eventos discursivos de VEJA (processo de descrição textual);
- Selecionar outras seções de VEJA e averiguar como é realizado o processo de construção da empresa;
- Aprofundar a discussão sobre o papel do Estado no processo de empresarização do Ensino Superior;
- Dada a proximidade entre discurso e ideologia (Van DIJK, 2008; FAIRCLOUGH, 2001), seria interessante ampliar a forma de compreender a empresa, tratando-a não somente como uma organização (SOLE, 2004) ou como uma instituição (ABRAHAM, 2006), mas como uma ideologia no sentido atribuído por Thompson (2009), verificando como os discursos a constroem enquanto tal e quais são seus modos de operação hegemônicos; e
- Igualmente atrelada à necessidade de ampliar a forma de compreender a empresa, também caberia discutir uma implicação presente nos diversos momentos em que VEJA tratou os princípios liberais como valores, ou seja, a ideia de empresa como uma instituição moralizante e a construção de suas maneiras de agir e pensar como elementos morais.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, Yves-Marie. L'entreprise est-elle nécessaire? In: DUPUIS, Jean-Pierre (org.). **Sociologie de l'entreprise**. Montréal: Gaëtan Morin Editeur, 2006, p. 323-374.
- ABRAMO, Perseu. **Padrões de Manipulação na Grande Imprensa**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: 2003.
- ABREU, Alzira Alves de. **A modernização da imprensa (1970-2000)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- ABRUCIO, F. L. O impacto do modelo gerencial na Administração Pública. Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, Brasília, n. 10, 1997.
- ALMEIDA, Monica Piccolo. **Reformas neoliberais no Brasil: a privatização nos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso**. Rio de Janeiro, UFF. Tese (Doutorado em História), Departamento de História, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.
- ANDREWS, C; KOUZMIN, A. O discurso da nova administração pública. **Lua Nova**, São Paulo, v. 45, n. 45, p. 97-129, 1998.
- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil**. (Collor, FHC e Lula). 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- ARBEX Júnior, José. **Showrnlismo: a notícia como espetáculo**. São Paulo: Casa Amarela, 2001.
- \_\_\_\_\_. **O Jornalismo Canalha: a promíscua relação entre a mídia e o poder**. São Paulo: Casa Amarela, 2003.
- ARIENTI, Wagner Leal. Do Estado Keynesiano ao Estado Schumpeteriano. **Revista de economia política**, Florianópolis, v. 23, n. 4, p. 97-113, out.-dez. 2003.
- AUGUSTI, Alexandre Rossato. **Jornalismo e comportamento: os valores presentes no discurso da revista Veja**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação), Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1979.

BARBOSA, E. **Burocracia e processo decisório na administração das Universidades Federais brasileiras**: um estudo de caso. Campinas, UNICAMP, 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1991.

BARNARD, C. I. **As funções do executivo**. São Paulo: Atlas, 1979.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Evaluación de la educación superior brasileña: el SINAES. **Revista de la Educación Superior**. México, v. 35, n. 137, p. 63-73, 2006.

\_\_\_\_\_.; ROTHEN, José Carlos. "SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, 2006.

BAUDRILLARD, J. **Sociedade de consumo**. São Paulo: Elfos, 1995.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 39-63.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELLONI, Isaura. A GED no contexto da avaliação institucional. **Universidade e Sociedade**, Uberlândia, MG, v.8, n. 17, p. 52-56, nov. 1998.

BERNSTEIN, Basil. **Class, Codes and Control**, Vol. IV: The Structuring of Pedagogic Discourse. Londres: Routledge, 1990.

BLAU, P. e SCOTT, W. **Organizações Formais**: Uma abordagem comparativa. São Paulo: Atlas, 1979.

BOAVENTURA, Elias. **Universidade e Estado no Brasil**. Campinas, UNICAMP, 1988. Tese (Doutorado em Educação na Área de Filosofia e História da Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

BOITO JR., Armando. A burguesia no governo Lula. **Crítica Marxista**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 21, p. 52-77, 2005.

BORGES, Altamiro. **A ditadura da mídia**. São Paulo: Anita Garibaldi/Associação Vermelho, 2009.

BORGIANI, Elisabete. **Risco País e Investment Grade**: contribuições do Serviço Social para sua desmistificação. São Paulo, PUC, 2008. Tese (Doutorado em Serviço Social). Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

BOTMA, G. J. **Manufacturing cultural capital**: Arts journalism at Die Burger. Jonkershoek Vale, 2011. Dissertation Philosophy (Journalism), University of Stellenbosch, South Africa, 2011.

BORNHOUSEN, J. Discurso de abertura. In: **Encontro Internacional Sobre Avaliação do Ensino Superior**. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Superior, 1988.

BOTTON, A. **As Consolações da Filosofia**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRASIL. Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968a. In: **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 3 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. In: **Revista Paz e Terra**. n. 9, p. 243-282, 1968b.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 fev. 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **II Plano Nacional de Desenvolvimento (1975-1979)**. Brasília: 1974.

\_\_\_\_\_. MEC. **II Plano Setorial de Educação e Cultura**. Brasília, 1975a.

\_\_\_\_\_. MEC. **Política Nacional Integrada da Educação**. Brasília, 1975b.

\_\_\_\_\_. Lei 6.680, de 16 de agosto de 1979. Dispõe sobre as relações entre o corpo discente e a instituição de ensino superior, e dá outras providências. Brasília, 1979. In: **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6680-16-agosto-1979-357052-norma-pl.html>>. Acesso: 17 dez 2012.

\_\_\_\_\_. **III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1985)**. Brasília, 1980.

\_\_\_\_\_. MEC. **SESu**: relatório anual. Brasília, 1986a.

\_\_\_\_\_. **I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República: a retomada do desenvolvimento e o combate à pobreza (1986-1989)**. Brasília, 1986b. Disponível em:<<http://br.vlex.com/vid/diretrizes-primeiro-plano-pnd-periodo-3428013>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Constituição**. Brasília. Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitu%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitu%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Presidente, 1990-1995 (F. Collor). **Brasil**: um projeto de reconstrução nacional. Brasília, 1991.

\_\_\_\_\_. Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. In: **Diário Oficial da União, Brasília**, 25 nov. 1995. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm)>. Acesso em: 28 mai. de 2012.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10º da Medida Provisória n. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos art. 16º, 19º, 20º, 45º, 46º e § 1º, 52º, parágrafo único, 54º e 88º da Lei n. 9.394,

de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 ago.1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm)>. Acesso em: 30 mai. 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Grupo de Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira**. Brasília, 2003a. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reformauniversitaria3.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória n. 147, de 15 de dezembro de 2003. Institui o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 dez. 2003. Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/MP147-2003-Institui%20o%20SINAES.htm>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 abr. 2004a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 21 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 5.205 de 14 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de set. 2004b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5205.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5205.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei 10.973 de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 dez. 2004c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm)>. Acesso em: 30 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 dez. 2004d. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/lei/111079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/111079.htm)>. Acesso em: 30 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei n. 3.582, de 28 de março de 2004. **Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos – PROUNI, e dá outras providências**. Brasília, MEC, 2004e. Disponível em: <[www.camara.gov.br/sileg/integras/219649.htm](http://www.camara.gov.br/sileg/integras/219649.htm)>. Acesso em: 08 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 set, 2004f. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm)>. Acesso em: 01 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Casa Civil da Presidência da República. Exposição de Motivos. **Projeto de Lei da reforma da educação superior**. PL n. 7200/2006, MEC/MF/MT/MCT. Brasília: 2006a.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 5.773 de 09 de Maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 mai. 2006b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm)>. Acesso em: 02 set. 2012.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA FAZENDA. **Programa de Aceleração do Crescimento – 2007a**. Disponível em: <<http://www.fazenda.gov.br/portugues/releases/2007/r130307.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2012.

\_\_\_\_\_. MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2012.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n. 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das



Universidades Federais – REUNI. In: **Diário Oficial da União, Brasília**, 25. abr. 2007c.

\_\_\_\_\_. MEC. **Reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI):** diretrizes gerais. Brasília, 2007d.

\_\_\_\_\_, MEC. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.** Assessoria de Comunicação Social, 2009.

\_\_\_\_\_. MEC. **Sinopse das Ações do Ministério da Educação.** Brasília, 2010.

BREI, Vinicius Andrade. **Da Necessidade ao Desejo de Consumo:** uma análise da ação do marketing sobre a água potável. Porto Alegre, UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Administração), Curso de Pós-Graduação em Administração – PPGA, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

\_\_\_\_\_.; MISOCZKY, Maria Ceci. O poder simbólico do discurso da água e a reorganização do campo da água potável na França. In: XXXI Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração, 2007. **Anais.** Rio de Janeiro. ANPAD, 2007.

BRESSER PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 120, n.1, 1996.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado nos Anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. **Cadernos MARE da Reforma do Estado**, v.1, Brasília, 1997. Disponível em: <[http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB\\_Seges\\_Mare\\_caderno01.PDF](http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/seges/PUB_Seges_Mare_caderno01.PDF)>. Acesso em: 20 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado para a Cidadania. A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional. Brasília: ENAP/Editora 34, 1998a.

\_\_\_\_\_. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Orgs). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial.** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998b.

CALDAS, P. C. de. **Da contestação ao consumismo:** a trajetória da cultura jovem nas páginas da revista Veja (1968/2006). Proto Alegre,

PUC-RS, 2007. Tese (Doutorado em Comunicação Social), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

CALEIRO, M. O Jornalismo neocon e a militância virtual. São Paulo: **Carta Capital**, 2011. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-jornalismo-neocon-e-a-militancia-virtual/>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

CAMPBELL, C. **A ética romântica e o espírito do consumismo moderno**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

CAMPOS, Edmundo. **Sociologia da Burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

CANTILLON, Richard. **Essai sur la nature du commerce en général**. Paris: Institut national d'études démographiques, 1952.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

CARNEIRO, R. **Os Clássicos da Economia** /Rudolf Hilferding - Joseph A. Schumpeter - John Maynard Keynes - John R. Hicks - Friedrich A. Hayek - Milton Friedman. São Paulo: Ática, 1997.

CARTA, Mino. **O Castelo de Âmbar**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

CARVALHO, Carlos Eduardo. O Fracasso do Plano Collor: Erros de Execução ou de Concepção? In: Encontro Nacional de Economia, 2003. Niterói. **Anais**. Economia, v.4, n. 2, p. 283-331.

CARVALHO, Cristina Amélia; MADEIRO, Gustavo. Carnaval, Mercado e Diferenciação Social. **Revista Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 32, p. 165-177, 2005.

\_\_\_\_\_.; ANDRADE, J. A. de. A Inevitável Conversação entre Estudos Organizacionais e Administração Pública. Reflexões a Partir de uma Agenda de Pesquisa. In: XXX Encontro da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração, 2006. **Anais**. Salvador, ANPAD, 2006.

CARVALHO, Cristina H. A.; LOPREATO, Francisco L. C. Finanças públicas, renúncia fiscal e o Prouni no governo Lula. **Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 93-104, maio-ago. 2005.

CASTRO, Lavínia. Esperança, frustração e aprendizado: a História da Nova República. In: GIAMBIAGI, Fábio; VILLELA, André; CASTRO,

Lavínia, Barros; HERMANN, Jennifer. **Economia Brasileira Contemporânea**. Rio de Janeiro, Elsevier, 2005.

CATANI, Afrânio M.; GUTIERREZ, G. L.; FERRER, W. M. H. O Jornal Folha de São Paulo e a “Lista dos Improdutivos”. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Universidade pública: políticas e identidade institucional**. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_.; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior?. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 29, p. 125-140, 2006.

\_\_\_\_\_. Configuração do campo de pesquisa em educação ambiental (Conferência do professor Afrânio Mendes Catani em 31 de outubro de 2009). Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 4, n. 2, 2009.

CHAIÁ, V. Eleições no Brasil: o medo como estratégia política. In: RUBIM, A. A. C. (org.). **Eleições presidenciais em 2002 no Brasil: ensaios sobre mídia, cultura e política**. São Paulo: Hacker, 2004.

CHAUÍ, M. A. Produtividade e humanidades. **Tempo Social; Rev. Social**, São Paulo, v. 1, p. 45-71, 1989. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/temposocial/site/images/stories/edicoes/v012/produktividade.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **A universidade operacional**. Folha Online São Paulo: Folha Online, 1999. Disponível em: <[http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc\\_1\\_3.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc_1_3.htm)>. Acesso em: 05 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 24, set/out/nov/dez., 2003a.

\_\_\_\_\_. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: **Seminário - Universidade: Por que e como reformar?**, Brasília, 2003b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra1.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Editora da Fundação Perseu Abramo, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Leituras da crise**: Diálogos sobre o PT, a democracia brasileira e o socialismo. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Entrevista Marilena Chauí**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevista-marilena-chau/>>. Acesso em: 11 set. 2012

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COASE, R. H. The Nature of the Firm. **Economica**, n. 4, november, 1937.

COLIGAÇÃO Lula presidente. **Uma escola do tamanho do Brasil**: caderno temático do programa de governo. São Paulo: Comitê Lula Presidente, 2002. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodoBrasil.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

COLLOR, Fernando. **Discurso de Posse no Congresso Nacional**, 15 de março de 1990. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=GnU-CZySsFE>>. Acesso em: 02 jun. 2012.

COMTE-SPONVILLE, André. **O capitalismo é moral?** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CONTI, Mario Sérgio. **Notícias do Planalto** - A imprensa e Fernando Collor. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

CORAZZA, G.; FERRARI FILHO, F. A política econômica do Governo Lula no primeiro ano de mandato: perplexidade, dilemas, resultados e alternativas. **Indic. Econ. FEE**, v. 32, n. 1, p. 243–252, 2004.

COSTA, Carlos Everaldo Silva da. **Processo de empresarização nos clubes de futebol e as consequências sobre o controle dos clubes**. Florianópolis, UFSC, 2005. Dissertação (Mestrado), Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, , 2005.

COSTA, Ionara. Technological learning, R&D and foreign affiliates in Brazil. In: **UNCTAD. Globalization of R&D and Developing Countries – Proceedings of the Expert Meeting**, p.141-154, United Nations, Geneva, 2006.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

\_\_\_\_\_. **A universidade crítica: o ensino superior na República Populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

\_\_\_\_\_. O ensino superior no plano Collor comentários sobre o plano setorial de educação 1991-1995. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, n. 36, p. 134-138, 1990.

\_\_\_\_\_. Nova Reforma do Ensino Superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas (FCC)**. São Paulo: FCC, nº101, pp.20-49; julho/1997.

\_\_\_\_\_. **Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território**. Cipedes, Porto Alegre, n. 1, p. 7-22, jun. 1998.

\_\_\_\_\_. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior - Estado e mercado. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 25, n. 88, p.795-817, out. 2004.

DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Ebooksbrasil, 2003. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/socespetaculo.html>> . Acesso em: 20 mar. 2011.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2007.

DELLAGNELO, E. E. L.; MACHADO-DA-SILVA, C. Literatura sobre novas formas organizacionais: onde se encontram as evidências empíricas de ruptura com o modelo burocrático de organizações? In: XXIV Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, 2000. **Anais**. Florianópolis, ANPAD, 2000.

DIAS, Anderson Felisberto. **Cultura popular como atrativo turístico e práticas organizativas de grupos folclóricos**. Florianópolis, UFSC,

2007. Dissertação (Mestrado). Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

DOUGLAS, M. & ISHERWOOD, B. **The World of Goods: toward an Anthropology of Consumption.** New York: Routledge, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DRUCKER, Peter. **O melhor de Peter Drucker: a sociedade.** São Paulo: Nobel, 2002.

DUMONT, L. **O Individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

\_\_\_\_\_. **Homo Aequalis – gênese e plenitude da ideologia econômica.** Bauru: EDUSC, 2000.

DURIEUX, Andrea. **O processo de empresarialização no voleibol catarinense.** Florianópolis: UFSC, 2005. Dissertação (Mestrado) Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

DURKHEIM, E. **Da divisão do trabalho social.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **As regras do método sociológico.** São Paulo. Martin Claret, 2005.

ENGELS, F. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado.** São Paulo: Editora Escala, 2006.

ETZIONI, A. **Organizações Modernas.** São Paulo: Pioneira, 1967.

FAIRCLOUGH, Norman. **Media discourse.** London: Arnold, 1995.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Analysing Discourse: textual analysis for social research.** Routledge, 2003.

FARIA, J. H. DE; MENEGHETTI, F. K. **O Sequestro da Subjetividade e as Novas Formas de Controle Psicológico no Trabalho: Uma**

- Abordagem Crítica ao Modelo Toyotista de Produção. In: XXV ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2001. **Anais**. Campinas. ANPAD, 2001.
- FAUCONNET, P. e M. MAUSS. Sociologia (1901). In: MAUSS, M. **Ensaio de Sociologia**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1981.
- FÁVERO, M. L. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.
- FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- FERNANDEZ, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1975.
- FERNANDEZ, H. **A sofisticação, a pretensão e a involução do jornalismo brasileiro**. Tribuna da Imprensa. 08/07/1979.
- FILGUEIRAS, Luiz; GONÇALVES, Reinaldo. **A economia política do governo Lula**. São Paulo: Contratempo, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. Michel **Foucault, uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 243-244.
- \_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 2004b.
- \_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. 15.ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.
- FROMM, E. **Ter ou ser?** 4.ed., Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1976.
- FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GALBRAITH, John Kenneth. **L'ère de l'opulence**. Paris: Calmann-Lévy, 1961.

GALBRAITH, Jay R.; LAWLWER III, Edward E. **Organizando para competir no futuro: estratégia para gerenciar o futuro das organizações**. São Paulo, Makron Books, 1995.

GAZZOTTI, Juliana. **Imprensa e ditadura: a revista Veja e os governos militares (1968-1985)**. São Carlos, UFSCAR, 1998. Mestrado (Sociologia Política). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 1998.

GERMANO, J. W. **Estado militar e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIAMBIAGI, Fábio; VILLELA, André; CASTRO, Lavínia Barros; HERMANN, Jennifer. **Economia brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GONÇALVES, J. C. S; FILHO, P. A. de O.; ALCÂNTARA, B. C. de. Do Ócio ao Negócio: a Expansão da Lógica de Mercado no Futebol de Pernambuco. In: IX Colóquio Internacional sobre Poder Local. **Anais**. Salvador: UFBA. 2003.

GONÇALVES, Maxlander Dias. **Veja: uma história do PT e do primeiro governo Lula sob a ótica das notícias**. Dissertação (mestrado). Espírito Santo, UFES, 2009. Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

GOULART, Sueli; MENEZES, M. F. F.; GONÇALVES, J. C. S. Composição e Características do Campo Organizacional dos Museus e Teatros da Região Metropolitana da Cidade de Recife. In: II Encontro Nacional de Estudos Organizacionais. **Anais**. Recife: GEO/ANPAD, 2002.

GREMAUD, Amaury Patrick; VASCONCELLOS, Marco Antonio Sandoval de; TONETO JR., Rudinei. **Economia brasileira contemporânea**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERREIRO RAMOS, A. **A Nova Ciência das Organizações**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1989.



- HALL, R. **Organizações: Estruturas, processos e resultados**. 8.ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3.ed. London: Edward Arnold, 2004.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 16.ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- HELLER, Agnes. **Una revisión de la teoría de las necesidades**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1996.
- \_\_\_\_\_.; FEHÉR, F. **A condição política pós-moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- HERMANN, J. Reforma, endividamento externo e o 'milagre' econômico (1964/1973). In: GIAMBIAGI, F.; VILLELA, A.; BARROS de Castro, L.; HERMANN, J. (Orgs.). **Economia Brasileira Contemporânea**. Rio de Janeiro: Campus, 2005.
- HERNANDES, Nilton. **A revista Veja e o discurso do emprego na globalização: uma análise semiótica**. São Paulo: USP, 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de São Paulo, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A revista Veja e o discurso do emprego na globalização**. Salvador: EDUFBA, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Semiótica dos jornais: análise do Jornal Nacional, Folha de São Paulo, Jornal da CBN, Portal UOL, Revista Veja**. São Paulo: USP, 2005. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de São Paulo, 2005.
- HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, Forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- HOFFMANN, Samara Regina Bernardino. **Desvendando os objetivos e a estrutura de grupos teatrais em Florianópolis**. Florianópolis, UFSC, 2006. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Administração, Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

\_\_\_\_\_.; DELLAGNELO, Eloise. Transformação nos objetivos de organizações culturais sem fins lucrativos. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 01-13, 2007.

HUGON, P. **História das Doutrinas Econômicas**. 13.ed. São Paulo: Atlas, 1978.

HUXLEY, A. **Admirável mundo novo**. Rio de Janeiro: Globo, 2001.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996b.

\_\_\_\_\_. **O Príncipe Eletrônico**. In: XXI Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. **Anais**. Caxambu: ANPOCS, 1998.

IGLESIAS, E. El papel del Estado y los paradigmas económicos. **Revista de la CEPAL**, México, n. 90, p. 7-15, diciembre, 2006.

JAMESON, Fredric. **Modernidade singular: ensaio sobre a ontologia do presente**. Roberto Franco Valente (Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

JENSEN, Klaus Bruhn. **Making sense of the news**. Denmark: Aarhus University Press, 1986.

JENSEN, M.C.; MECKLING W.H. Theory of the Firm: Managerial Behavior. **Agency Costs and Ownership Structure Journal of Financial Economics**, New York, V.3, 4, p. 305-360, oct. 1976.

JESSOP, B. The Welfare State in Transition from Fordism to Post Fordism, In: Jessop et. al., **The Politics of Flexibility**. Hants: Aldershot, 1991.

KALBERG, S. Max Weber's types of rationality: cornerstones for the analysis of racionalization process in history. **American Journal of Sociology**, v.85, n.5, 1980.

KOTLER, Philip; ARMSTRONG, Gary. **Princípios de marketing**. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

KREITLON, M. P. **O discurso da responsabilidade social empresarial ou a lógica e a retórica da legitimação: um olhar sobre**

**o campo do petróleo.** Bahia: UFBA. Tese (Doutorado em Administração), Universidade Federal da Bahia, 2008.

LASTRES, H. M. M.; CASSIOLATO, J. E.; LEMOS, C. MALDONADO, J.; VARGAS, M. Globalização e inovação localizada. In: LASTRES, H. M. M.; CASSIOLATO, J. E. **Globalização & Inovação Localizada.** Brasília: MCT, 1999.

LATTMAN-WELTMAN, Fernando; CARNEIRO, José Alan Dias; RAMOS, Plínio de Abreu (Orgs). **A imprensa faz e desfaz um presidente.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, n.34(1), p. 49-64, jan.-abr., 2009.

LEHER, R. ENEM: o que é comodificado é mercadoria. **Jornal da ADUFRJ-SSind,** Ilha do fundão, Ano X, n. 635, 06 de outubro de 2009.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo. In: 26º Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003, Caxambu. **Anais.** Poços de Caudas: ANPEd, 2003.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação,** Campinas, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do Efêmero.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

MAGALHÃES, Luiz Antônio. A mídia, o medo e o governo Lula. In: **Margem Esquerda.** São Paulo: Boitempo, v. 6, set. 2005.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos Discursos.** Sírio Possenti (trad.). Curitiba: Criar Edições, 2005.

MALTHUS, T. R. **Princípios de economia política e considerações sobre sua aplicação prática.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**, v. 25. n. 88. Out., 2004a.

\_\_\_\_\_. "Universidade para todos": a privatização em questão. **Proposições**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 75-90, set./dez. 2004b.

MANDEL, Ernest. **O capitalismo tardio**. 2.ed, São Paulo. Editora Atlas, 1982.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**. v.14, n.1, p. 41-60, 2000.

\_\_\_\_\_.; VELLOSO, Jacques. Balanço: as universidades privadas no contexto do ensino superior brasileiro contemporâneo. In: HEYMANN, Luciana; ALBERTI, Verena (Orgs.). **Trajetórias da universidade privada no Brasil: depoimentos ao CPDOC/FGV**. Brasília: Capes; Rio de Janeiro: FGV, 2002.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia: resposta à filosofia da miséria, do Sr. Proudhon**. São Paulo: Lech, 1982.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

MATTEI, L.; MAGALHÃES L. F. A política econômica durante o governo Lula: cenários, resultados e perspectivas. In: **"Nunca antes na história desse país"...? um balanço das políticas do governo Lula**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2011.

MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: **Sociologia e Antropologia**. v.2. São Paulo: Edusp, 1974.

MENEGHEL, Stela M. **A crise da universidade moderna no Brasil**. Campinas: UNICAMP, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MILES, M. B. Qualitative Data as an Attractive Nuisance: the problem of analysis. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, 1979.

MINTZBERG H. **Criando organizações eficazes**: estruturas em cinco configurações. São Paulo: Atlas, 2003.

MIRA, Maria Celeste. **O leitor e a banca de revistas**. O caso da editora Abril. Campinas: UNICAMP, 1997. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. **O leitor e a banca de revistas**. segmentação da cultura no século XX. São Paulo: Olho d'Água/Fapesp, 2001.

MISOCZKY, M. C. A. **O Campo da Atenção à Saúde Após a Constituição de 1988**: uma narrativa de sua produção social. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração, da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGA/EA/UFRGS), 2001.

\_\_\_\_\_. **O campo da atenção à saúde após a constituição de 1988**: uma narrativa de sua produção social. Porto Alegre: Dacasa Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. Análise Crítica do Discurso: uma apresentação. **Revista Gestão.Org**, v. 3, n. 2, p. 122-138, mai.-ago, 2005.

MOODIE, Dunbar. **Rise of Afrikanerdom**: Power, Apartheid & the Afrikaner civil religion, Berkeley, University of California Press, 1975.

MORAES, Dênis de. O capital da mídia na lógica da globalização. In: MORAES, Dênis de (org.). **Por uma outra comunicação** – mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **Organização e Poder**: Empresa, Estado e escola. São Paulo: Atlas, 1986.

NASSIF, Luis. **O jornalismo dos anos 90**. São Paulo, Editora Futura, 2003. Disponível em: <<http://www.visionvox.com.br/biblioteca/o/O-Jornalismo-dos-anos-90-Luis-Nassif-humcertoalgu%C3%A9m.txt>>. Acesso em: 14 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Estilo neocon, política e negócios**. Rio de Janeiro: Observatório da Imprensa, 04/02/2008. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/estilo-neocon-politica-e-negocios>>. Acesso em: 27 ago. 2012.

NAY, Oliver. **História das Idéias Políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NEVES, Maria Wanderley. Rumos Históricos da Organização Privatista. In: **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.

NUNES, A. Entrevista: Antes de sair Augusto Nunes fala de Veja. São Paulo: **Unidade**. Jan-fev 86.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

\_\_\_\_\_. Globalização: notas sobre um debate. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 1, p. 231-254, jan./abr. 2009.

ORWELL, G. **1984**. São Paulo, Editora Nacional, 2003.

PAES DE PAULA, A. P. Administração pública gerencial e construção democrática no Brasil: uma abordagem crítica. In: XXV Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração. Campinas e Rio de Janeiro, **Anais do ENANPAD**, 2001.

\_\_\_\_\_. Tragtenberg Revisitado: as inexoráveis harmonias administrativas e as burocracias flexíveis. **Revista de Administração Pública**. v.36, n. 1, 2002.

PAGÈS, M; BONETTI, M; DE GAULEJAC, V; DESCENDRE, D. **O poder das organizações**. São Paulo: Atlas, 1987.

PASSOS, Najla M. N. **A revista Veja e a invenção do MST terrorista: um estudo sobre a cultura da opressão no Brasil pós 11 de setembro**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens), Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

PAULA, Cristiana Maria de. **Neoliberalismo e reestruturação da educação superior no Brasil: o REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2009.

PEREIRA, Ilídio M; MISOCZKY, Maria Ceci. Peter Drucker e a legitimação do capitalismo tardio: uma análise crítica de discurso. In:

XXX EnANPAD. Salvador: 2006. **Anais**. Salvador: ANPAD, 2006. em CD-ROM.

PEREIRA, Raimundo. “**Uma história de VEJA. Reflexões de um dia de aniversário.**” São Paulo, VEJA, set. 1972.

PETERSON, Theodore. **Magazines in the twentieth century**. Chicago: University of Illinois Press. [S.d.].

PHILLIPS, Nelson; HARDY, Cynthia. **Discourse analysis: Investigating processes of social construction**. London: Sage, 2002.

POLANYI, K. **A grande transformação**. Rio de Janeiro: Campinas, 2000.

POMPEU, Renato. A Abril e o apartheid. In: **Revista Caros Amigos**. 10 (113), São Paulo, ago. 2006.

PROUDHON, P. **O que é a propriedade?**. Lisboa: Estampa. 1975.

PRZEWORSKI, A. A falácia neoliberal. **Lua nova – Revista de cultura e política**. n. 28-29, 1993.

RAMONET, Ignácio. **A Tirania da Comunicação**. Campo dos Media, Campo das Letras, 1999.

REIS, Daniel Aarão. “O Partido dos Trabalhadores: trajetória, metamorfoses, perspectivas”. In: FERREIRA, Jorge. (Org.). **As esquerdas no Brasil. Revolução e democracia**. 1964. 1. ed, v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 503-540, 2007.

RICARDO, David. **Princípios de economia política e tributação**. São Paulo, Nova Cultural, 1996.

RICARDO FILHO, G. S. **A boa escola no discurso da mídia: um exame das representações sobre educação na revista VEJA (1995-2001)**. São Paulo: UNESP, 2005.

RICCI, Rudá. Lulismo: três discursos e um estilo. **Espaço Acadêmico**, n. 45, fev, 2005.

RIMA, I. H. **História do Pensamento Econômico**. São Paulo: Atlas, 1977.

ROBINSON, J. P.; LEVY, M. R. **The Main Source: Learning from Television News**. Beverly Hills, CA: Sage, 1986.

RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

RODRIGUES, Marcio Silva. **Os mercadores de emoção**: um estudo sobre a empresarização de clubes de futebol no Brasil e sua configuração estrutural. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio Econômico. Programa de Pós-graduação em Administração, 2006.

\_\_\_\_\_.; SILVA, Rosimeri de F Carvalho da. A Instrumentalização da Emoção: Um Estudo Sobre o Processo de Empresarização no Figueirense Futebol Clube e no Sport Club Internacional. In: Encontro de Estudos Organizacionais - EnEO, 2006, Porto Alegre. **Anais do IV EnEO**, 2006.

\_\_\_\_\_.; SILVA, Rosimeri de F Carvalho da; DELLAGNELO, Eloise Helena Livramento. About the enterprise, the enterprisation process and its reflexes on brazilian cultural organizations. In: **International Critical Management Conference**, 2009, Warwick. 6th Critical International Management Conference, 2009.

ROSA FILHO, D. S. e MISOCZKY, M. C. Proposta de Referencial de Análise de Políticas Públicas Fundamentado em Relações Sociais Mediadas pela Linguagem, Relações de Poder e Razão Prática. In: XXX EnANPAD. Salvador: 2006. **Anais**. [CD-ROM]. Salvador: ANPAD, 2006.

ROSA, Alexandre Reis; TURETA, César; PAÇO-CUNHA, Elcemir. Estudos Críticos e Pesquisa Organizacional: Uma Proposta Teórico-Metodológica a Partir da Análise Crítica do Discurso e da Teoria do Discurso de Pierre Bourdieu. In: XXX EnANPAD. Salvador: 2006. **Anais**. Salvador: ANPAD, 2006.

ROSAS, L. P. Competência e Poder na Educação Superior. In: **39ª reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. Brasília, 1987.

ROSSETI, Fernando. **Ministro quer vários tipos de universidade**. Folha de S. Paulo, São Paulo, p. 3-3, 31 ago. 1997.

ROTHEN, J. C.; SCHULZ, A. SINAES : do documento original à legislação. In: 28. **Reunião Anual da ANPED**: 40 Anos de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. p. 1-18.



ROTHEN, J. C. Ponto e contraponto na avaliação institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. 2006. 29. **Reunião Anual da ANPED: Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**: Rio de Janeiro: ANPED, 2006. p. 1-18.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **A Origem da Desigualdade Entre os Homens**. São Paulo: Editora Escala, 2007.

SADER, Emir. **A Transição no Brasil. Da ditadura à democracia**. São Paulo: Atual, 1991.

SAHLINS, M. A primeira sociedade da afluência. In: CARVALHO, E. A. **Antropologia Econômica**. São Paulo: Humanas, 1978.

SALLUN JR. Brasília. **Hegemonia Liberal, Desenvolvimentismo e Populismo**: Notas sobre a especificidade do governo Lula. Nueva Sociedad, n. 217, Septiembre-octubre, 2008.

SAMPAIO, Helena M. **Ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2000.

SAMUELSON, P. A.; NORDHAUS, W. D. **Economia**. Rio de Janeiro: McGraw-Hill, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. A Universidade no Séc. XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade". **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 23, 2005.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Editores Associados, 1997.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

\_\_\_\_\_. **História da Análise Econômica**. Rio de Janeiro: Aliança, 1964.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos do Pensamento Econômico**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

\_\_\_\_\_. **A Teoria do Desenvolvimento Econômico:** uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter** – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SERRA, Antonio Roberto Coelho. **A empresarização do sagrado:** um estudo sobre a estruturação de igrejas dos protestantismos brasileiros. Florianópolis: UFSC, 2005. Dissertação (Mestrado), Centro-Sócio Econômico, Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SGUISSARDI, V. **Universidade, Fundação e Autoritarismo:** o caso da UFSCar. São Paulo: Estação Liberdade, 1993.

\_\_\_\_\_(org.). **Avaliação universitária em questão:** reformas do estado e da educação superior. São Paulo: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Universidade pública estatal:** Entre o público e o privado/mercantil. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan. - abr. 2005.

\_\_\_\_\_. Que lugar ocupa a qualidade nas recentes políticas de educação superior? In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Políticas educacionais, tecnologia e formação do educador: repercussão sobre a didática e as práticas de ensino. Recife, 2006. **Anais.** Recife, 2006.

\_\_\_\_\_. Pós-graduação no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. **Exposição realizada em Sessão Especial da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação,** Caxambu, 2007.

SILVA, Agnaldo José da. **A expansão da educação superior em Goiás na interseção com as políticas públicas do governo estadual.** 2008. Brasília: UnB, 2008. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade de Brasília, 2008.

SILVA, Carla Luciana Souza. **VEJA:** o indispensável partido neoliberal (1989-2002). Niterói: UFF, 2005. Tese (Doutorado na Área de Concentração em História Moderna e Contemporânea), Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, 2005.

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. Quinze anos de Veja: revistas semanais de informação consolidam sua posição no mercado. **Revista Crítica da Informação**, p. 26-30, set. 1983.

\_\_\_\_\_. **O adiantado da hora. A influência americana sobre o jornalismo brasileiro.** São Paulo: Summus, 1991.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Carta ao Povo Brasileiro.** São Paulo: Partido dos Trabalhadores, 22 jun. 2002. Disponível em:<<http://www2.fpa.org.br/carta-ao-povo-brasileiro-por-luiz-inacio-lula-da-silva>>. Acesso em: 9 ago. 2012.

SILVA, R. C. da; VIEIRA, M. M. F; DELLAGNELO, E. L.; CARVALHO, C. A. Para Além da Empresa: por outras possibilidades de teorizar sobre organizações. **Working Paper.** Observatório da Realidade Organizacional, 2007.

SILVA, T. T. (Org.). **O Sujeito da Educação:** Estudos Foucaultianos. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2.ed. 1995.

SIMIAND, François. **Le salaire, l'évolution sociale et la monnaie:** essai de théorie expérimentale du salaire. Paris: Alcan, 1932.

SIMMEL, Georg. O dinheiro na cultura moderna. In: SOUZA, J. E OËLZE, B. (Orgs) **Simmel e a Modernidade.** Brasília: Editora UNB, 1998.

SIMON, H. **Comportamento Administrativo.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1979.

SLATER, D. **Cultura do consumo & modernidades.** São Paulo: Nobel, 2001.

SMITH, A. **A Riqueza das Nações.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SOBRINHO, J. D. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

\_\_\_\_\_. Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010a.

\_\_\_\_\_. **Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995 – 2009):** Do Provão ao Sinaes. Campinas SP, v. 15, n. 1, mar. de 2010b.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A história da imprensa no Brasil.** Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

SOLÉ, Andreu. **Créateurs de mondes – nos possibles, nos impossibles.** Paris: Éditions du Rocher, 2000.

\_\_\_\_\_. ¿Qué es una empresa? Construcción de un idealtipo transdisciplinario. **Working Paper.** Paris, 2004.

\_\_\_\_\_. L'enterprisation du monde. In CHAIZE, J.; TORRES, F. **Repenser l'entreprise: Saisir ce qui commence, vingt regards sur une idée neuve.** Paris: Le Cherche Midi, 2008.

SOUZA, A. da S. **Sobre a construção da insatisfação: reflexões críticas sobre o discurso do marketing.** Florianópolis: UFSC, 2005. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SOUZA, E. C. L. de A Capacitação Administrativa e a Formação de Gestores Governamentais. In: XXIV ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, Florianópolis, 2000. **Anais.** Florianópolis: ANPAD, 2000.

SOUZA, J. O mundo desencantado. In: Max Weber. **A gênese do capitalismo moderno.** São Paulo: Editora Ática, 2006.

SOUZA, N. de J. de. **Desenvolvimento econômico.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SOUZA, Ulysses Alves de. "A História Secreta de Veja". In: **Imprensa,** São Paulo, set. 1988.

SPINK, Mary Jane P; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

STIGLITZ, Joseph E; WALSH, Carl E. **Introdução à macroeconomia.** 3.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Reformas da Educação Superior no Brasil pós-85: desafios à extensão e à autonomia universitárias. In: **20º Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 1997. **Anais. Local: ANPEd**, 1997.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Max Weber: o processo de racionalização e o desencantamento do trabalho nas organizações contemporâneas. **Revista de Administração Pública**. p. 897-918, 2009.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e Cultura Moderna** - teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2009.

THOMPSON, J. D. **Organization in action**. New York: McGraw-Hill, 1967.

TRAGTENBERG, M. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1974.

TRINDADE, Hélgio. **UNESCO e os cenários da educação superior na América latina**. In: **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes/CIDEPES, 1999.

TRUTH AND RECONCILIATION COMMISSION, Final Report. **Institutional Hearing**: The Media. Apresentado em 29 out. 1998 por Nelson Mandela. V. 4.

UNE. **Em defesa da expansão e da valorização da universidade pública!**. jun. 2008. Disponível em: [http://www.une.org.br/home3/movimento/reuni\\_final\\_doc.doc](http://www.une.org.br/home3/movimento/reuni_final_doc.doc). Acesso em: 20 out. 2012.

UNESCO, **Apartheid**: its effects on education, science, culture and information. Paris: UNESCO, 1967.

UNIVERSIDADE Nova: Reestruturação da Arquitetura Curricular da Educação Superior no Brasil. **Minuta de Anteprojeto**. Salvador: UFBA, 2006.

VAN DIJK, Teun A. Principles of critical discourse analysis. **Discourse & Society**. V. 4, n. 2, p 249-283, Abr. 1993.

\_\_\_\_\_. Power and the news media. In: D. Paletz (Ed.). **Political Communication and Action**. Cresskill, NJ: Hampton Press, 1995.

\_\_\_\_\_. Discourse and manipulation. **Discourse and Society**, London, v. 17(2), p. 359–383, 2006a.

\_\_\_\_\_. **Discourse and communication: new approaches to the analysis of mass media discourse and communication**. Berlin/New York: Van Dijk, 2006b.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. R. (Org.) **Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997.

VEBLEN, T. **A teoria da classe ociosa**. São Paulo: Pioneira, 1980.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

**VEJA**. São Paulo, Ed. 1, 11 set. 1968. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/numero1/p\\_020.html](http://veja.abril.com.br/numero1/p_020.html)>. Acesso em: 06 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. São Paulo, Ed. 523, 13 set. 1978. p. 18-19.

\_\_\_\_\_. São Paulo, Ed. 1020, 23 mar. 1988. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/arquivo\\_veja/capa\\_23031988.shtml](http://veja.abril.com.br/arquivo_veja/capa_23031988.shtml)>. Acesso em: 23 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. São Paulo, Ed. 1396, 14 jun. 1995, p. 29.

\_\_\_\_\_. São Paulo, Edição Especial de 30 anos, Setembro de 1998. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/30anos/p\\_146.html](http://veja.abril.com.br/30anos/p_146.html)>. Acesso em: 09 mai 2012.

\_\_\_\_\_. São Paulo, Ed. 1708, 04 jul. 2001. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/040701/p\\_038.html](http://veja.abril.com.br/040701/p_038.html)>. Acesso em: 06 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. São Paulo, Ed. 1818, 03 set. 2003, p. 56-57.

\_\_\_\_\_. São Paulo, Ed. 1862, 14 jul. 2004. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/140704/p\\_052.html](http://veja.abril.com.br/140704/p_052.html)>. Acesso em: 06 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. São Paulo, Ed. 1955, 10 mai. 2006. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/100506/p\\_087.html](http://veja.abril.com.br/100506/p_087.html)>. Acesso em: 06 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. São Paulo, Ed. 2000, 21 mar. 2007. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/210307/p\\_006.shtml](http://veja.abril.com.br/210307/p_006.shtml)>. Acesso em: 06 dez. 2012.

\_\_\_\_\_. São Paulo, Edição Especial de 40 anos. setembro de 2008. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/especiais/veja\\_40anos/p\\_014.html](http://veja.abril.com.br/especiais/veja_40anos/p_014.html)>. Acesso em: 20 abr 2011.

VELLOSO, J. Financiamento das Políticas Públicas: a educação. In: **Seminário sobre Políticas Públicas e Educação**. Brasília: INEP, 1987. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Campinas: Unicamp, 1987.

WACQUANT, L. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 19, p. 95-110, Nov. 2002.

WEBER, Max. Os fundamentos da organização burocrática: uma contribuição do tipo ideal. In: CAMPOS, Edmundo (Org., introd. e trad.). **Sociologia da burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Conceitos Básicos de Sociologia**. São Paulo: Moraes, 1987.

\_\_\_\_\_. Os economistas. In: **Textos selecionados / Max Weber**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.

\_\_\_\_\_. **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004a.

\_\_\_\_\_. **A Ética protestante e o espírito do capitalismo**: texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2004b.

WORLD BANK, **Priorities and strategies for education**: a World Bank review. Washington, D.C., World Bank: 1995.

ZIZEK, S. Como Marx inventou o sintoma? In: ZIZEK, S. (org.) **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, p. 297-332, 1996.

REPORTAGENS SELECIONADAS (*CORPUS*)

Destruição e Morte Por quê? **Revista Veja**. São Paulo, ed.5, 9 out. 1968. Disponível em:

[http://veja.abril.com.br/arquivo\\_veja/capa\\_09101968.shtml](http://veja.abril.com.br/arquivo_veja/capa_09101968.shtml). Acesso em: 14 set. 2012.

O Congresso Interrompido. **Revista Veja**. São Paulo, ed.6, 16 out. 1968. Disponível em:

[http://veja.abril.com.br/arquivo\\_veja/capa\\_16101968.shtml](http://veja.abril.com.br/arquivo_veja/capa_16101968.shtml). Acesso em: 14 set.2012.

A Marcha da Ciência. **Revista Veja**. São Paulo, ed.22, p. 38-41, 5 fev. 1969.

Vestibular. **Revista Veja**. São Paulo, ed.73, p. 32, 28 jan. 1970.

A Vitória do Bastardo. **Revista Veja**. São Paulo, ed.135, p. 52-57, 7 abr. 1971.

A Paz do Silêncio no Campus. **Revista Veja**. São Paulo, ed.156, p. 28-36, 1 set. 1971.

Grandezas e Misérias do Estudante. **Revista Veja**. São Paulo, ed.331, p. 56-618, jan. 1975.

Preste Atenção em Campinas. **Revista Veja**. São Paulo, ed.352, p. 60-70, 4 jun. 1975.

E Depois da Faculdade. **Revista Veja**. São Paulo, ed.417, p. 46-52, 1 set. 1976.

As Tropas Voltam à Universidade. **Revista Veja**. São Paulo, ed.465, p. 16-22, 3 ago. 1977.

A UNE e seu Destino. **Revista Veja**. São Paulo, ed.560, p. 72-76, 30 mai. 1979.

A UNE Volta para Ficar. **Revista Veja**. São Paulo, Ed.579, p. 20-26, 10 out. 1979.

O Vestibular da Crise. **Revista Veja**. São Paulo, ed.632, p. 28-33, 15 out. 1980.

Campus Conflagrado. **Revista Veja**. São Paulo, ed.829, p. 100-106, 27 jul. 1984.

A Crise Aberta de um Ensino Falido. **Revista Veja**. São Paulo, ed.973, p. 70-76, 29 abr. 1987.

Existe uma Saída. **Revista Veja**. São Paulo, ed.1141, p. 58-65, 1 ago. 1990.



O País Arrisca o Futuro nas Universidades. **Revista Veja**. São Paulo, ed.1181, p. 66-73, 8 mai. 1991.

O que está Mudando nas Profissões. **Revista Veja**. São Paulo, ed.1305, 15 set. 1993. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/arquivo\\_veja/capa\\_04121996.shtml](http://veja.abril.com.br/arquivo_veja/capa_04121996.shtml)>. Acesso em: 03 mai. 2011.

O Funil Estreitou. **Revista Veja**. São Paulo, ed. 1473, 4 dez. 1996. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/arquivo\\_veja/capa\\_30041997.shtml](http://veja.abril.com.br/arquivo_veja/capa_30041997.shtml)>. Acesso em: 03 mai. 2011.

O Rosto do Ensino Superior. **Revista Veja**. São Paulo, ed.1493, 30 abr. 1997. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/arquivo\\_veja/capa\\_30041997.shtml](http://veja.abril.com.br/arquivo_veja/capa_30041997.shtml)>. Acesso em: 03 mai. 2011.

A Diáspora de Cérebros. **Revista Veja**. São Paulo, ed.1525, 10 dez. 1997. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/idade/educacao/101297/p\\_112.html](http://veja.abril.com.br/idade/educacao/101297/p_112.html)>. Acesso em: 03 mai. 2011.

Estudar Vale Ouro. **Revista Veja**. São Paulo, ed.1565, 23 set. 1998. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/230998/p\\_110.html](http://veja.abril.com.br/230998/p_110.html)>. Acesso em: 03 mai. 2011.

O Dono do Ensino. **Revista Veja**. São Paulo, ed.1613, 1 set. 1999. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/010999/p\\_092.html](http://veja.abril.com.br/010999/p_092.html)>. Acesso em: 03 mai. 2011.

Por Que Eles Foram os Primeiros. **Revista Veja**. São Paulo, ed.1740, 27 fev. 2002. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/270202/p\\_086.html](http://veja.abril.com.br/270202/p_086.html)>. Acesso em: 03 mai. 2011.

Ficou Mais Difícil. **Revista Veja**. São Paulo, ed. 1805, 4 jun. 2003. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/040603/p\\_064.html](http://veja.abril.com.br/040603/p_064.html)>. Acesso em: 03 mai. 2011.

O Segundo Vestibular. **Revista Veja**. São Paulo, ed.1833, 17 dez. 2003. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/171203/p\\_168.html](http://veja.abril.com.br/171203/p_168.html)>. Acesso em: 03 mai. 2011.

A Nota no Provão dos 260 Melhores Cursos Superiores. **Revista Veja**. São Paulo, ed.1847, 31 mar. 2004. Disponível em:

<[http://veja.abril.com.br/310304/p\\_084.html](http://veja.abril.com.br/310304/p_084.html)>. Acesso em: 03 mai. 2011.

O Risco da Involução. **Revista Veja**. São Paulo, ed.1889, 26 jan. 2005. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/260105/p\\_046.html](http://veja.abril.com.br/260105/p_046.html)>. Acesso em: 03 mai. 2011.

Um dia Muito Especial. **Revista Veja**. São Paulo, ed.2077, 10 set. 2008. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/100908/p\\_110.shtml](http://veja.abril.com.br/100908/p_110.shtml)>. Acesso em: 03 mai. 2011.

Vestibular Vai Mudar Tudo, Menos o Mérito. **Revista Veja**. São Paulo, ed.2108, 15 abr. 2009. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/150409/p\\_070.shtml](http://veja.abril.com.br/150409/p_070.shtml)>. Acesso em: 03 mai. 2011.

Vocação. **Revista Veja**. São Paulo, ed.2138, 11 nov. 2009. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/111109/vocacao-indice-p-153.shtml>>. Acesso em: 03 mai. 2011.