

DESMONTE OU RECONSTRUÇÃO DA UNIVERSIDADE? ENTRE O CAPITAL E A DEMOCRATIZAÇÃO

Géssica Góes Guimarães Gaio¹
Francisco Gouvea de Sousa²

Resumo: As universidades no Brasil, e não apenas por aqui, tem passado por diferentes crises, mas também por reconstruções. De um lado existe uma incidência cada vez maior do capital financeiro e monopolista na educação de uma forma geral, seguindo a lógica neoliberal pela qual o Estado é atravessado por interesses e instituições privadas. Por outro lado, há uma crise decorrente da democratização do acesso às universidades – principalmente por conta das políticas de afirmação (como cotas para negros e para estudantes de escolas públicas) – que tem produzido diferentes debates sobre as condições de funcionamento das universidades, os currículos em vigor, a postura dos professores, as bibliografias em debate, entre outros. O desmonte da universidade fala da incidência de políticas neoliberais sobre nós e da permanência de um tempo histórico moderno que se escandaliza, e por vezes nos paralisa quando nos vemos fora da rota do progresso. A ideia de uma reconstrução das universidades públicas no bojo deste cenário lida com as possibilidades de intensificação da democratização da universidade, atualmente ainda muito reduzida. Em outros termos, o tempo desta reconstrução seria outro, como uma experiência aberta à reformulação e perpassada por apenas uma constância: sem a ação não há horizonte.

Palavras-chave: Universidade; Neoliberalismo; Teoria da história.

UNIVERSITY DISMANTELING OR RECONSTRUCTION? BETWEEN THE CAPITAL AND DEMOCRATIZATION

Abstract: The universities in Brazil, and not only here, have been going through different crises, but also reconstructions. On one hand, there is an increasing incidence of financial and monopolist capital in education in general, following the neoliberal logic by which the state is traversed by private interests and institutions. On the other hand, there is a crisis resulting from the democratization of access to universities - mainly because of affirmation policies (such as quotas for African descents and students from

¹ Professora do Departamento de História e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pesquisadora da COMUM (Comunidade de Estudos de Teoria da História da UERJ). (<http://lattes.cnpq.br/1763431207940049>)

² Professor do Departamento de História e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e pesquisador da COMUM (Comunidade de Estudos de Teoria da História da UERJ). (<http://lattes.cnpq.br/9416778437013312>)

public schools) - which has produced different debates on the conditions of operation of universities, the existing curricula, the attitude of the teachers, the bibliographies under discussion, among others. The dismantling of the university speaks of the incidence of neoliberal policies upon us and the permanence of a scandalizing modern historical time that sometimes paralyzes us, especially when we find ourselves off the path of progress. The idea of a reconstruction of public universities in the midst of this scenario deals with the possibilities of intensifying the democratization of the university, which is still very small nowadays. In other words, the time of this reconstruction would be another, as an experience open to reformulation and permeated by only one constancy: without action there is no horizon.

Keyword: University; Neoliberalism; Theory of History.

Discurso da crise, agenda do desmonte.

Quem escreve este texto, vive e convive com as “crises” da economia. Da década de 1980 até hoje foram tantas crises que é difícil explicar os sentidos do conceito. Qualquer pessoa que leia esse texto, pensamos, também deve ter ouvido alguns desses discursos sobre as crises da economia, pelo menos nos meios de comunicação, como telejornais ou periódicos impressos. De fato, não há como deixar de ver que as crises recentes do capital impactam a população mundial de diferentes formas – da perda de direitos básicos até a militarização cada vez mais radical da sociedade, que tem mudado inclusive os lugares e papéis do Estado ao redor do mundo³. Mas há algo em comum a essas diferentes experiências: o discurso da crise não transforma, apenas intensifica o capitalismo como sistema.

Na aparência, o conceito de crise tem papel ambíguo. Se por um lado toda crise aparece como uma oportunidade/dever de transformar⁴, por outro lado, quando surge na expansão da política neoliberal, o que tem ocorrido desde a década de 1980 em escala mundial, ela se apresenta mais como recrudescimento das bases do sistema capitalista, tais como retração de

³MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios*. Revista do ppgav/eba/ufrrj, n. 32, dezembro 2016, p. 123 – 151.

⁴KOSELLECK, Reinhart. *Crítica e crise*. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 1999.

direitos trabalhistas, concentração dos privilégios e agravamento da desigualdade social. Não queremos dizer que não existem diferenças ao longo desse processo, mas uma linha condutora. Neste caminho, existe uma disputa pelo Estado na qual este deixa de se responsabilizar por garantir direitos básicos para se tornar parte das estruturas de gestão do capital financeiro. O debate sobre a educação, hoje, faz parte desse cenário.

O que temos visto é uma incidência cada vez maior de grupos de investimento na educação⁵, não apenas no Brasil, ainda que neste artigo o interesse seja pelo que vivemos por aqui. Essa presença do capital na educação, inclusive, tem se dado independentemente dos governos, mas de 2016 aos dias de hoje é inegavelmente mais forte. O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos⁶ destaca como a “globalização neoliberal”, desde a década de 1980, impôs internacionalmente uma série de desafios às universidades públicas. Alguns dos motivos são de ordem tecnológica, como a utilização de meios de comunicação como a internet e a exigência de que as universidades também ampliem seu campo de ação para além de seu espaço físico, por exemplo, oferecendo formação à distância. Contudo, os efeitos mais graves são oriundos da emergência da concepção de um “capitalismo universitário”, que enxerga neste setor da educação uma crescente oportunidade de lucratividade, viabilizada por um mercado nacional universitário e, mais recentemente, por um mercado transnacional universitário, que seguem orientações para a ampliação e transformação deste setor da educação ditadas pelo Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio, operando segundo critérios da colonialidade do poder⁷. A sugestão de que universidades no continente africano se voltem

⁵ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Rev. Bras. Educ.*, vol.17, n.50, pp.283-302, 2012.

⁶SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

⁷QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, Edgardo (Organizador). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, setembro de 2005.

para a formação profissional e que o trabalho universitário ali deve ser pensado exclusivamente como o exercício da docência, uma vez que o “sul global” não teria condições para a produção de pesquisas e conhecimento científico, é um indicativo da manutenção do projeto colonialista através da dominação epistêmica⁸.

Ora, para nós, pensar em desmonte da universidade (mas não apenas, pois também vivemos o desmonte das leis trabalhistas e o desmonte até mesmo da LDB) significa apostar em outra dinâmica de análise. Pois, se o conceito de crise provoca em nós um incômodo causado pela sensação de perda⁹ (perda de direitos, perda das certezas, perda do horizonte) talvez seja porque nosso imaginário histórico ainda é devedor de uma concepção da história como progresso. Afinal, o que nos afeta em relação ao ataque à educação, à democracia e ao trabalho nos últimos tempos não seria também a ideia de que estamos regredindo? Dito isto, podemos perceber que, em alguma medida, o conceito de crise acentua em nós uma atitude em relação à história e à vida que revela nossas expectativas de realização de um futuro pré-concebido, sobretudo quando a crise significa a frustração desse cenário.

Por isso, propomos pensar os ataques sofridos por meio da ideia de desmonte com objetivo de: 1) denunciar e criticar o desmonte da universidade e 2) mostrar como uma alternativa ao imaginário histórico tipicamente moderno, no qual o tempo exerce quase um protagonismo nas lutas sociais, já está em curso. A crítica ao desmonte pode nos tirar da

⁸Segundo Santos, a primeira etapa de mercadorização das universidades públicas consiste em um processo que marcou as décadas de 1980 e 1990, através da indução da geração de receitas próprias pelas universidades, a fim de superar a crise financeira. Já a fase transnacional de mercadorização consiste na etapa atual, quando se pretende anular a distinção entre a universidade pública e a privada, transformando as universidades em seu conjunto em empresas. SANTOS. Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI*. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004, p. 17 e 21.
⁹É claro que nos referimos aqui como a classe trabalhadora experimenta a crise. Acreditamos que para grupos mais abastados da sociedade a crise pode ser experimentada como uma brecha produtiva, um incentivo para a inovação e empreendedorismo, possibilidades de “turning points”, etc.

imobilidade face ao avanço das políticas neoliberais, ao romper com a perspectiva progressista da história e nos possibilitar uma postura menos fatalista acerca dos eventos que atravessamos. A denúncia do desmonte exige de nós uma atitude combativa, em defesa dos direitos que foram conquistados a partir da luta de mulheres e homens do passado, mas também exige que nos conectemos com esses passados como forma de reivindicá-los como constitutivos de nossa própria condição.

A partir desses passados em luta e ação, uma crise da universidade poderia ser causada até mesmo por um movimento de autocrítica dos atores que participam da comunidade acadêmica, como quando projetos distintos para uma dada universidade estão em disputa. Neste sentido, seria muito bem-vinda uma crise universitária que disparasse um debate responsável e cuidadoso sobre as regras de avaliação de currículos, pós-graduações, produções acadêmicas, etc. Ainda, que discutisse sobre o tempo de formação dos estudantes, os currículos, a sobrecarga de tarefas e o pouco tempo restante para leituras eletivas. Seria fundamental, nesse movimento, perguntar sobre as necessidades básicas para que uma universidade possa se dizer democrática, como alojamento, bibliotecas adequadas, laboratórios para todos, creches e alimentação para quem nela está. O problema do conceito de crise é que ele retira a materialidade dos nossos horizontes, fala-se em verbas e cortes, mas sem colocar em questão o que é o mínimo necessário para uma universidade ser democrática e aberta a todos.

Mas o desmonte, além de ser um discurso das mídias e movimentos do mercado financeiro, é também a ação do Estado, que decide asfixiar instituições que foram construídas a partir da ação de muitos indivíduos, sujeitos desta história. A perspectiva histórica aberta por essa atitude analítica nos permite perceber como as gerações anteriores enfrentaram problemas tão graves quanto esses que enfrentamos agora e como a luta e a resistência foram determinantes para todo presente.

Ainda numa perspectiva temporal, a relação com o futuro também se altera. A percepção do passado como movimento de lutas organiza uma disposição para o engajamento no presente e nos coloca face ao futuro com uma maturidade para o transitório. Mais do que isso, desperta uma serenidade para a disputa social por projetos coletivos. A medida do tempo aqui não tem a duração de uma vida ou de um projeto, muito menos das notícias e ações dedicadas à um tempo ansioso¹⁰, mas de um horizonte mais longo e profundo que uma geração.

Qual o nosso lugar nessa “nova crise”?

Nos últimos anos vivenciamos ataques contra as humanidades em geral, mas especialmente contra a educação pública. O decreto que autoritariamente impôs a reforma do Ensino Médio¹¹ caminha lado a lado com a expansão de projetos que remontam ao programa Escola Sem Partido e no desfinanciamento das universidades públicas, como o que ocorreu ao longo de todo o ano de 2017 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro¹².

Este processo não diz respeito unicamente à UERJ. Redução orçamentária já consta entre desafios enfrentados por muitas universidades

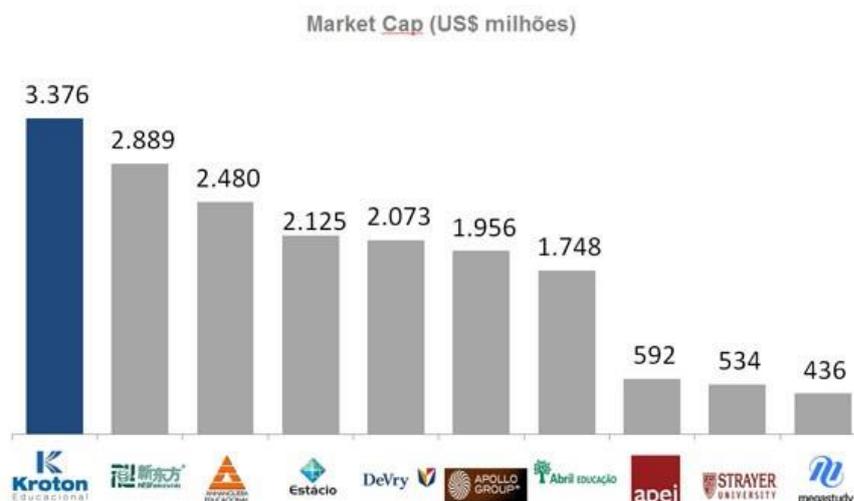
¹⁰ LUHMANN, Niklas. *Introdução à teoria dos sistemas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

¹¹ LIMA, Marcelo, MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Rev. Bras. Educ.* vol.23, p. 1 – 25, 2018.

¹² A Universidade do Estado do Rio de Janeiro foi penalizada por uma crise econômica que não foi gerada por ela. Tal crise foi causada por um conjunto de práticas espúrias levadas a cabo nos governos do PMDB, sob a liderança de Sergio Cabral Filho e Luiz Fernando Pezão. Os servidores e trabalhadores da UERJ, bem como os estudantes, que tem direito à bolsa de permanência para seus estudos na universidade, saíram do fluxo contínuo de pagamentos da folha salarial do estado do Rio de Janeiro durante o ano de 2017, além de terem sido alvo constante de criminalização de suas atividades. Os servidores e os estudantes chegaram a acumular quatro folhas salariais em aberto e os trabalhadores terceirizados alcançaram a inescrupulosa marca de seis folhas salariais em atraso. No momento desta escrita, em fevereiro de 2020, o pagamento de todos os salários e bolsas encontra-se em dia, embora muitos trabalhadores terceirizados ainda não tenham recebido todos os seus direitos. Ademais, a procura pela universidade no vestibular para ingresso nos semestres letivos de 2020 alcançou número de inscritos equivalente aos anos anteriores a 2017.

públicas do país. Além disso, universidades estaduais por todo o território nacional sofrem ataques semelhantes e até mais duros do que esses que têm sido endereçados à UERJ. Da mesma forma que a redução do orçamento de agências como da Capes e do CNPQ são sinais de que o plano em voga é o da expansão do desmonte e da transformação do lugar e propósito das universidades na sociedade¹³. Ensino sem pesquisa autônoma. Ensino como gestão de negócios, feita cada vez mais por fundos privados centralizados por agências do capital financeiro¹⁴.

Mas certamente não se trata de um projeto com o objetivo de eliminar o ensino superior no Brasil. E o principal motivo é o fato do ramo educacional constar entre os melhores negócios nos últimos anos e ter movimentado bilhões em investimentos. Vale olhar os dados de uma reportagem do *O Globo*, de 2013, ainda que os dados estejam desatualizados, para que se tenha uma noção do volume de investimentos de que falamos:



15

¹³PINTO BRITO, Lydia María. CARTAXO DE CASTRO, AHIRAM BRUNNI. Universidades Corporativas: quando o saber construído pela humanidade é substituído pelo conhecimento empresarial. *Inovar*. Bogotá, vol.29, n.72, pp.147-162, 2019.

¹⁴CRUZ, Andreia Gomes da. PAULA, Maria de Fátima Costa de. Capital e Poder a serviço da Globalização: os oligopólios da educação superior privada no Brasil. *Avaliação*. Campinas, vol 23, n.3, pp.848-868, 2018.

¹⁵ Disponível em <http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2013/04/rede-de-ensino-kroton-vai-incorporar-anhanguera-em-acordo-com-aco.html>

Na prática, diferentes fundos de investimento têm atuado dentro das políticas públicas de educação. A grandiosidade e voracidade de grupos de investimento como o *Advent International*, que se desdobram em instituições como a Kroton Educacional, Fundação Lemann ou o Grupo Eleva, para não repetir os grupos já presentes no gráfico acima, são prova de que o mercado decidiu de vez transformar a educação em mercadoria. Em 1995, foi criado o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS), assinado pelos países membros da Organização Mundial do Comércio (OMC), com validade desde 2005. No GATS, a educação é compreendida como uma mercadoria a ser comercializada na economia global, tal qual uma *commodity*. Isto significa que alguns aspectos da expansão do mercado financeiro sobre a educação são regulados pelos interesses da OMC. Além do choque de princípios sobre como deve ocorrer a internacionalização das universidades e quais seriam seus objetivos – entre posições que defendem a educação como um direito e aqueles que a concebem como um bem que pode ser adquirido mediante a compra – há também uma notada geopolítica de interesses¹⁶. Universidades de países mais ricos como Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia vêm neste acordo a possibilidade de ampliação das suas atividades, conquistando mercados educacionais onde as universidades públicas não conseguem atender toda a população e nos quais pressupõem gozar de certa preponderância pelo prestígio que essas universidades já possuem no cenário mundial – favorecidas pela colonialidade do saber¹⁷.

No cenário atual, não é especulação pensar em planos privatistas para o setor, é só uma questão de compreender como essa privatização tem

¹⁶ VERGER, Antoni. *WTO/GATS and the Global Politics of Higher Education*. Nova Iorque, Londres: Routledge, 2009.

¹⁷ Anibal Quijano e Walter D. Mignolo destacam que a colonialidade do saber seria um traço da matriz colonial de poder, cujo alicerce histórico consiste nas práticas europeias de colonização e de imperialismo e que configuram uma hierarquização dos saberes e legitimação do conhecimento segundo critérios racistas e eurocêntricos. MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 32, nº 94, junho de 2017.

acontecido e está sendo planejada. A particularidade deste processo reside na composição das instituições financeiras que gerenciam os maiores fundos de investimentos do mundo. Segundo Allan Seki, tais fundos administram ativos de empresas de caráter e atuação tão diversa no mercado que a educação passa a ser mais uma fonte de investimentos e lucratividade, sem ser pensada a partir de seu papel na sociedade.¹⁸ No limite, o que vivemos é uma mudança do papel do Estado perante a sociedade. Em vez de garantir direitos básicos como acesso à educação, o Estado tem sido organizado por interesses privados ou privatistas. Assim, o fundo público – aquilo que é recolhido pelos impostos – que deveria garantir uma mínima distribuição de renda e acesso a direitos básicos, passa a servir ao capital financeiro e monopolista¹⁹.

Existe uma estratégia diferente para cada segmento do ensino. Se o ensino fundamental é de alto custo e de baixa rentabilidade, o mercado deixa, por enquanto, sua responsabilidade para o Estado, porém lucra pelo controle das editoras de materiais didáticos. Assim, as escolas são custeadas pelo Estado, mas a iniciativa privada controla a venda e produção de material para essas escolas, assim como sistemas de avaliação ou de atualização docente. Esses são apenas alguns exemplos de como o mercado atua na educação. No caso do ensino superior, programas como o FIES e o PROUNI tem ampliado o acesso de muitos ao terceiro grau, porém garantindo com dinheiro público o lucro da iniciativa privada²⁰.

Se, por um lado, essa expansão deve ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, é necessário

¹⁸Entrevista de Allan Kenji Seki à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, publicada em 27 de abril de 2018. O Educador realiza pesquisa de doutoramento no tema abordado. <http://www.epsvj.fiocruz.br/noticias/entrevista/em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca> Acessado em 18 de outubro de 2019.

¹⁹CISLAGHI, Juliana Fiuza. A trajetória histórica do ensino superior no Brasil: expansão e privatização da ditadura aos governos do PT. *Ser social*. Brasília, v. 21, n. 44, p. 134 – 151, 2019.

²⁰AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. *Revista de Sociologia e Política*. Vol. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016.

atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, pois, indiscutivelmente, o que mais se expandiu no período foram as matrículas nas instituições privadas, que tiveram um crescimento da ordem de 454%, enquanto na rede pública o aumento foi de 180% somente (...) Isso faz com que haja uma enorme quantidade de cursos de forte apelo mercantil oferecidos nas regiões mais ricas do país e que dão pouquíssimas contribuições para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país ou da própria região, ao mesmo tempo em que locais e áreas profissionais que mais necessitam de reforços são abandonados²¹.

E como o que importa é a expansão da acumulação, esses grandes conglomerados exercem pressão sobre os governos e tem força o suficiente para arregimentar marcos regulatórios como o “Marco Legal para a Ciência, Tecnologia e Inovação de 2016”, que, segundo João Ferreira de Oliveira e Karine Nunes de Moraes, ambos professores da Universidade Federal de Goiás, foi responsável pela ampliação da parceria público-privada, tornando as universidades públicas espaço e instrumento para a produção de conhecimento para o setor privado e garantindo facilidades fiscais para empresas. Em sua grande maioria, aquelas consistem em multinacionais, que recebem vultosas isenções fiscais, e se apropriam dos conhecimentos produzidos nas universidades públicas por docentes e discentes, que por sua vez são submetidos ao trabalho sob a lógica produtivista e avaliativa do mercado.

No que diz respeito às universidades, a escalada dos grandes grupos financeiros sobre a educação foi possibilitada por uma decisão histórica do Estado brasileiro notadamente a partir da Reforma Universitária de 1968, quando a educação deixou de ser entendida como um direito e passou a ser tratada como um serviço, do qual o Estado recusava deliberadamente o monopólio²². Luiz Antônio Cunha destaca a ampliação do número de

²¹MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. *Educ. rev.* Belo Horizonte. vol.32, n.4, pp.211, 2016.

²²MENDONÇA. Ana Waleska. A Universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 14Mai/Jun/Jul/Ago, p. 131- 150, 2000.

universidades privadas durante a ditadura militar e sublinha este dado como um dos legados deste período para as políticas educacionais no Brasil²³. Durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) também ocorreu grande crescimento do número de instituições privadas de ensino superior no Brasil, na mesma medida em que seu governo foi responsável pelo encolhimento de cerca de 50% das verbas de custeio das universidades federais²⁴.

Além da reestruturação das universidades públicas federais, um dos maiores desafios enfrentados pelos governos do Partido dos Trabalhadores, nas gestões de Luiz Inácio "Lula" da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016), consistia na necessidade da ampliação das matrículas no ensino superior²⁵, sobretudo atendendo aos grupos mais pobres da população. Embora o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) tenha envidado esforços na ampliação do número de Institutos Federais de Ensino Superior, no aumento da oferta de vagas, no investimento na interiorização dos *campis* e na realização de concursos para docentes e técnicos administrativos, é inegável que a maior parte da população, sobretudo a população com renda inferior a três salários mínimos, que vive distante dos grandes centros urbanos e que busca vagas no turno da noite ou mesmo no Ensino à distância (EaD), encontrou as maiores

²³ CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.

²⁴ AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. *Revista de Sociologia e Política*. Vol. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016.

²⁵ Isaura Zanardini e Fernando Rodrigues assinalam que em pesquisa realizada entre 2005 e 2006, período de início do ministério de Fernando Haddad no primeiro governo de Lula, o Brasil apareceu como um dos países pior avaliados em um ranking sobre as matrículas da população em idade escolar no ensino superior na América Latina. Segundo os dados apurados pela Unesco, se destacavam Bolívia com 86,5%, Chile com 90,0% e o Equador com 93,5%, o maior percentual na taxa bruta de matrículas entre os países avaliados. Os autores ainda destacam que, em documento de 1995, o Banco Mundial sugeriu para os países da América Latina a criação de instituições não-universitárias e o aumento de instituições privadas, a fim de melhor adequar os sistemas de ensino destes países às necessidades do mercado de trabalho. ZANARDINI, Isaura Monica Souza. RODRIGUES, Fernando Oliveira. A educação superior nos governos Lula e Dilma: compreensão dos pesquisadores. *Argumentos Pró-Educação*, Pouso Alegre, v. 1, nº 3, p. 353 – 369, set. - dez., 2016.

oportunidades de ingresso no ensino superior em instituições privadas, que por sua vez foram subsidiadas pelo governo através de programas como o Prouni e o Fies, e receberam isenções fiscais como parte da negociação²⁶.

Da década de 1960 para cá, muitos projetos e disputas foram acrescentados nessa história das universidades no Brasil, como o gradual fortalecimento das pós-graduações desde a década de 1970; os ataques sofridos por meio das políticas neoliberais dos governos FHC e a política ambivalente de expansão universitária dos governos Lula e Dilma, resultado do Reuni e da continuada expansão do setor privado. Atravessando essas camadas temporais, o cenário era esse em 2014:

É importante destacar, nesse sentido, que a política de privatização da educação superior em curso no País, é evidenciada nos dados do Resumo Técnico – Censo da Educação Superior (2014), com a predominância da categoria privada em 74,9% do total das IES, enquanto as públicas registram apenas 25,1%. Em relação ao quantitativo de matrículas da graduação foi atingido um total de 7.828.013 milhões, sendo que para as IES privadas o total é de 5.373.450 milhões, enquanto que nas IES públicas o total é de 1.961.002 milhões. Outro dado divulgado no resumo está relacionado à organização acadêmica, de que as faculdades totalizam 1.986 estabelecimentos, correspondendo a 83,9%, num total de 2.368 IES, mas concentram 28,6% das matrículas. As universidades representam 8,2% num total de 2.368, mas concentram 53,2% das matrículas, pois elas incluem pesquisa e extensão; já os centros universitários representam 6,2% e concentram 16,5% das matrículas; e Institutos Federais (IF) e Centro de Educação Federal Tecnológica (CEFET), 1,7%, com 1,7% das matrículas²⁷.

De acordo com o censo realizado pelo INEP em 2018, menos de um quarto das atuais matrículas no ensino superior no Brasil são em instituições públicas. Mas também podemos perceber em índices como o número de

²⁶CORBUCCI, P.R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação & Sociedade*, 25(88), pp.698, 2004. PAULA, M.F. Reforma da educação superior do Governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco. *Revista Argentina de Educacion Superior*, 1(1), pp.161, 2009.

²⁷CRUZ, Andreia Gomes da. PAULA, Maria de Fátima Costa de. Capital e Poder a serviço da Globalização: os oligopólios da educação superior privada no Brasil. *Avaliação*. Campinas, vol 23, n.3, pp.851, 2018.

concluintes proporcional, o quantitativo de professores com doutorado, a incidência do regime de trabalho docente em tempo integral e a formação no âmbito da pós-graduação, a preponderância das universidades públicas no cenário educacional brasileiro²⁸.

Caminhos para a democracia e para a Universidade

Em 2003, a 26ª Reunião Anual da Anped²⁹ teve como tema uma pergunta: “Novo governo, novas políticas?”. Naquela oportunidade, Marilena Chauí, proferiu a conferência de abertura, intitulada “A universidade pública sob nova perspectiva”. A filósofa criticou a “Reforma do Estado” brasileiro, empreendida pelo governo FHC, cujas consequências para as universidades públicas foram nefastas, principalmente pelo sucateamento, ausência de concursos públicos e incentivo à privatização deste setor da educação. Uma das conclusões mais contundentes da pensadora brasileira foi a afirmação de que a universidade só pode ser uma instituição social (mantendo seu compromisso com a sociedade, suas demandas e o combate à desigualdade) em um Estado republicano, isto é, um Estado que valorize e se alicerce no entendimento e responsabilidade com a vida pública.

Essa postura intensifica nosso ponto de partida, o desmonte da universidade pública no Brasil, e dialoga com o trabalho de Boaventura Santos. Este nos auxilia política e epistemologicamente. Sem abrir mão de uma pedagogia para a transformação social, o pensador português nos estimula a refletir a partir das “epistemologias do sul”, cuja visão de mundo foi invisibilizada pelo corte abissal que o colonialismo impetrou não apenas sobre a economia mundial, mas também sobre as formas de produção de conhecimento. Em defesa de uma teoria do conhecimento pós-abissal – ou

²⁸Na Pós-graduação *Stricto Sensu* o número de matrículas nas universidades públicas é quase cinco vezes maior do que nas instituições privadas.

²⁹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

seja, capaz de superar o processo histórico de dominação de parte significativa do planeta, como se a forma de compreensão da realidade e as experiências concretas de vida desses milhares de pessoas inexistissem – Boaventura destaca a importância das epistemologias do sul para a superação das desigualdades e a luta por projetos de inclusão que não sejam novas maneiras de acentuar a segregação.

No Brasil, a universidade aparece neste debate sustentando para si uma grave questão: em todo o sistema educacional é no ensino superior que reside o maior grau de exclusão da sociedade. É a ele que a maior parte dos trabalhadores não tem acesso e, quando ingressam em seus cursos, as dificuldades de permanência acentuam ainda mais seu caráter elitista, o que oscila de diferentes formas nos diversos cursos universitários. Mesmo com a criação de políticas afirmativas como a reserva de vagas para o acesso de estudantes negros, indígenas e oriundos de escolas públicas, ainda assim as condições de manutenção desses ingressantes não são satisfatórias. Aqui nos referimos não apenas às exigências materiais (transporte, alimentação, material de estudos), bem como a manutenção da tripla opressão social – exercida pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado – nas relações hierárquicas, nos currículos, nos programas de estudos e nas referências bibliográficas.

Os debates atuais críticos aos currículos de história que mantêm um imaginário histórico eurocêntrico, cristão, androcêntrico, heteronormativo e, como atentou Ewa Domanska, até mesmo demasiadamente antropocêntrico, são um reflexo da luta dentro da universidade contra a exclusão existente no interior da inclusão. Esses sujeitos políticos que não se sentem contemplados pelas aulas, pela bibliografia e por seus temas de pesquisa tem mostrado o quanto a universidade precisa se abrir.

Nessa mesma direção, a professora da UFMG, Marlise Matos, advoga por uma total reformulação no campo das ciências políticas, que possa incluir demandas do movimento feminista, mas também de outros grupos que

sofrem opressões, que ela denomina como: “campo crítico-emancipatório para as diferenças”³⁰. A abertura do debate acadêmico às demandas sociais não deve ser compreendida como um empobrecimento do aparato teórico e científico, mas sim como uma reconfiguração da própria ideia de ciência.

Retomando a conferência de Marilena Chauí, a universidade pública não pode se curvar à lógica operacional, ela não pode permitir sua transformação em produtora de conhecimento, tecnologia e inovação para o mercado, para empresas estrangeiras, para aqueles que manipulam o sistema financeiro como se atrás das cifras não existissem pessoas. A permanência da universidade como pública, hoje, depende de um engajamento e abertura para a sociedade. Isso implica em mudar a seta da produção de conhecimento, deixar de supor que da universidade saem questões para o mundo e, no movimento contrário, aprender a incorporar pautas públicas. Isso sem nunca deixar de ver que nas salas essas vozes e pautas já discursam, já ecoam. Universidade aqui não é um lugar que orienta o mundo, mas um ponto de encontro entre diferentes forças.

O filósofo franco-argelino, Jacques Derrida, defende uma universidade que seja incondicionada, que não sofra constrangimentos científicos, filosóficos, políticos ou econômicos advindos da patrocinadora de suas atividades. Fala de uma universidade fundamentalmente produtora de diferença em sua sociedade: a Universidade como desestabilizadora de sentidos, que atravesse os limites do “como se”, rumo à fronteira inventiva do “e se?”. Essa transição nos permitiria acentuar a concepção da Universidade não como “estabilizadora de sentidos”, carreiras, trajetórias de vidas, ou mesmo de “verdades”.³¹

³⁰ MATOS, Marlise. A Quarta onda feminista e o Campo crítico-emancipatório das diferenças no Brasil: entre destraditionalização social e o neoconservadorismo político popular. *Anais do 38º Encontro Anual da Anpocs*. Outubro de 2014. Acesso em 18 de fevereiro de 2020, em: <http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers>

³¹ DERRIDA, Jacques. *A Universidade sem condição*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

Como também observou Renato Janine Ribeiro, daria lugar a uma universidade que atuasse na sociedade como lócus privilegiado de construção de soluções para nosso mundo através da própria vivência universitária como exercício de mutação e diálogo com o mundo em turbilhão que é o nosso. Em outras palavras, através da valorização da experiência da alteridade³². Naquilo que nos afeta diretamente, atentando para a sugestão da historiadora polonesa Ewa Domanska, por exemplo, observamos um crescente interesse no ensino e na pesquisa da história orientado por debates teóricos que privilegiam “objetos desobedientes”³³. Um diagnóstico possível para esse cenário é: não há mais para onde recuar. E mais que isso, já há um movimento em curso.

A experiência do desmonte, inclusive, tem nos possibilitado um exercício hermenêutico que nos conecta ainda mais com essa dimensão de passado que é presente: a desarticulação dos direitos sociais e civis nos torna mais sensíveis para questões na nossa sociedade que se encontravam soterradas ou silenciadas. Porém, não é de uma vida autônoma e autocentrada que esse movimento nasce. São os movimentos sociais os maiores produtores de uma nova sensibilidade nas universidades, de maneira que a reflexão sobre os ataques sofridos hoje tem despertado nova sensibilidade para o estudo do passado pela presença dessas vozes diversas. Nesse esforço analítico, é o presente que explica o passado, principalmente sobre qual passado devemos escutar e nos orientar. Ao mesmo tempo, o conhecimento deixa de ser algo que acontece numa individualidade, na “perspicácia” de um autor, e ganha contornos cada vez mais coletivos e solidários.

Em outras palavras, o presente não apenas aponta as questões a serem investigadas, mas seria, ele mesmo, a possibilidade de compreender

³² RIBEIRO, Renato Janine. *A Universidade e a vida atual*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2003.

³³ DOMANSKA, Ewa. Para além do antropocentrismo nos estudos históricos. *Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia*. Vol. 4, n.1, Janeiro-Julho, 2013.

experiências passadas que até então estariam dissipadas pela “distância histórica”, uma imagem de que o passado existe enquanto algo perdido ou superado. Quando Djamila Ribeiro fala da condição das mulheres negras, o passado não aparece pela lente da distância (que supõe o passado como superação), mas como uma presença³⁴.

Nesta direção, Homi K. Bhabha reflete sobre a importância de reconfiguração da noção de identidade no cerne das sociedades que vivem e se renovam pela eclosão de movimentos sociais que reivindicam o reconhecimento de vivências plurais:

O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetificação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade³⁵.

A abertura para a diferença, esses “entre-lugares”, desloca a compreensão do que seja conhecimento e do que é autoria. As salas de aula se tornam lugares de construção pelo encontro com as diferenças. Quanto mais diversas, mais potentes. O interesse por autoras como bell hooks³⁶ faz parte dessa movimentação interna que é um dos resultados positivos da política de ampliação do acesso à universidade. hooks³⁷ tem demonstrado como é possível produzir conhecimento sem recorrer a uma linguagem cifrada, o que não implica abrir mão de questões complexas ou da crítica. Assume, nesta direção, uma voz engajada e necessária sobre a prática docente nas universidades sem eximir a responsabilidade de quem está na

³⁴ RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

³⁵ BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998, p. 20.

³⁶ A utilização de apenas letras minúsculas na grafia de seu nome é uma opção da autora.

³⁷ HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2013.

condição de estudante de também pretender romper com os limites de um ensino tradicional. Se “ensinar não é transferir conhecimento” – Paulo Freire é uma referência constante no pensamento da intelectual estadunidense – a hierarquia vivida em sala precisa ser repensada. Não é a voz de quem sabe o que interessa, mas a disposição daqueles que se encontram na sala em se ver como uma comunidade de aprendizagem. Mas isso só é possível pela mudança do lugar do professor e do estudante, na descentralização da voz do primeiro e na postura ativa do segundo. São essas pequenas comunidades que às vezes acontecem em salas de aula o que permite que esse texto exista. São por elas que nós falamos. São com elas que questionamos que a crítica ao desmonte não pode ser uma postura reacionária de retorno ao que está sendo perdido. Resistir não é conservar.

Dando consequência ao que bell hooks coloca, ao ouvir e fazer coro com as vozes e debates em sala, fica evidente que elas alteram percepções de mundo. Como destacou Fernando Nicolazzi, é um movimento “... em que o *falar* para certas plateias cede espaço ao *falar com* determinados públicos”³⁸. Ao fim deste artigo, vamos retomar uma imagem e compreensão do lugar da história na modernidade para pensar como já estamos numa relação com o tempo em que a desilusão com as perdas não é mais o que nos define. Se as expectativas de progresso ainda estão vivas (por exemplo, quando nos espantamos com o retorno do fascismo supostamente superado, mas que, pelo contrário, sempre esteve aí) não é só de modernidade que vivemos hoje. Não se trata de ser pós-moderno ou de pensar que exista uma novidade, mas que, pelas mudanças nas vozes que falam, as formas de narrar e de se relacionar com o tempo necessariamente mudam. A universidade que defendemos não está em crise, pois crise é justamente um conceito que nos coloca no horizonte moderno. Ela está em luta.

³⁸ NICOLAZZI, Fernando. Muito além das virtudes epistêmicas: o historiador público em um mundo não linear. *Revista Maracanã*. Rio de Janeiro, v. 1, p. 32, 2018.

Somos uma historiografia anti-trágica? Sobre como a escrita da história também afeta e é afetada pela historicidade de seu tempo.

A historiadora argentina, María Inés Mudrovcic, nos provoca com as seguintes questões: com a mudança de um regime de historicidade, que tipo de história já não pode ser escrita?³⁹ Por outro ângulo: que história poderia ser escrita anteriormente e agora não mais? Refletindo a partir dessa provocação, poderíamos nos perguntar como essas questões se impõem a nós mesmos, isto é, que histórias não podemos mais escrever desde 2016? Que histórias se impõem como necessárias face ao cenário do desmonte?

A historiadora argentina sublinha a relação estreita entre “modos de ser no tempo” e “os pressupostos temporais que são subjacentes à escrita da história”. Nossa pergunta segue a trilha proposta por Mudrovcic: que tipo de história poderia ser pensada e escrita em uma historicidade como a que predomina em nossa sociedade? E como essa ideia, imagem do passado, se relaciona aos projetos propostos para nosso futuro enquanto uma comunidade?

Ainda em diálogo com a autora, sobretudo em sua análise acerca do “passado histórico” como o passado eleito pelos historiadores e construído a partir de uma complexa teia de significação produzida pela historiografia, apresentamos de maneira mais delineada nossa questão: até que ponto os estudos do passado e a escrita da história no Brasil foram afetados pela emergência de projetos de desmonte das universidades públicas e dos direitos civis? Acreditamos que algumas dessas transformações já estão em curso.

Para pensar essas questões tomamos de empréstimo as reflexões de um querido professor, Ricardo Benzaquen de Araújo, a quem aqui singelamente

³⁹ MUDROVCIC, María Inés. Regímenes de historicidad y regímenes historiográficos: del pasado histórico al pasado presente. *Historiografías*. No. 5, Enero-Junio, pp.11-31, 2013.

homenageamos. A tenacidade de seu pensamento nos ajuda a dar forma a nossa questão. Segundo Benzaquen, a narrativa historiográfica que sustenta o conceito moderno de história adquiriu uma forma anti-trágica ⁴⁰.

Ao sublinhar os elementos que colaboraram na composição da ciência histórica que se consolidou como tal no século XIX, Araújo concluiu que não apenas o método crítico foi fundamental para sua afirmação, mas também o desenvolvimento da dimensão literária do trabalho do historiador. Se por um lado o método era legitimador da pretensão científica, sobretudo em seu afincamento pela autenticidade e correção das fontes documentais, por outro lado, diferentemente das demais ciências, a história passa a se configurar mais e mais como a ciência do singular. Ao passo que as ciências modernas elaboravam discursos abstratos, caminhando do estudo de caso para a proposição da lei, os historiadores se viam cada vez mais mergulhados em um oceano de informações extraídas de suas fontes que por muitas vezes mais se assemelhavam a fragmentos do que à expressão da universalidade, traço distintivo da ciência moderna.

Ricardo Benzaquen asseverou que historiadores do século XIX, como Ranke, Carlyle, Michelet e Burckhardt, além de terem estabelecido o método crítico que nos acompanha até os nossos dias – e que em muitos casos também contribuíram para a constituição de importantes arquivos históricos –, tiveram que lidar com um desafio fulcral. Afinal, como aliar os benefícios do método investigativo, capaz de iluminar uma série de fatos até então desconhecidos sobre o passado, com a exigência, também científica, por um discurso totalizante? Em outras palavras, como dizer sobre o específico dotando tal escrita de pertinência universal?

Como resposta a essa contenda, a dimensão literária do texto historiográfico ganha destaque. Pois para Araújo, o historiador deve recorrer

⁴⁰O artigo "História e Narrativa" foi originalmente concebido como uma palestra, proferida por Ricardo Benzaquen de Araújo no Seminário Fronteiras da História, em 1992.

à narrativa a fim de organizar os elementos aparentemente isolados encontrados nos registros e conferir-lhes sentido. Como nos diz o autor, “trata-se de encontrar uma maneira de totalizar que preservasse a singularidade dos vários fatos encontrados no interior da documentação”⁴¹. Pensar o papel da narrativa nesses termos nos levaria menos a considerá-la como uma mera cronologia, e sim perceber que para atribuir tal sentido totalizante ao seu texto a narrativa elaborada pelos historiadores precisa ser alicerçada em um enredo.

O caráter anti-trágico desta historiografia residiria exatamente na sua inclinação para a normatização das narrativas, isto ocorreria porque a função da narrativa na história moderna consiste em completar o trabalho iniciado com o método crítico, construindo um nexos a partir do emaranhado das fontes e tecendo em sua trama os sentidos atribuídos às partes, a partir do esforço interpretativo do investigador/narrador. Acontece que ao executar tal operação, os historiadores realizariam aquilo que Manoel Luiz Salgado Guimarães chamou de “domesticação do passado”⁴². Essa expressão nos conecta com uma ideia de passado como um território selvagem, uma realidade em caos, e imediatamente remete o trabalho do historiador à “civilização” do passado. Tal domesticação não se encerra na escolha do tema, no enquadramento da cena, no recorte cronológico – que como bem assinalou Antoine Prost⁴³, já é também “um expediente interpretativo” –, na composição lingüística da obra, mas também na tendência à normatização pela conformação das experiências a um resultado previamente estabelecido.

Vejamos a conclusão de Benzaquen Araújo,

⁴¹ ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. História e narrativa. MATTOS, Ilmar Rohloff de. *Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador*. Rio de Janeiro: Access, 1998, p. 241.

⁴² GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Escrever a História, Domesticar o Passado*. LOPES, Antonio Hespanha. *História e Linguagens*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, pp. 45-58.

⁴³ PROST, Antoine. *Os tempos da história. Doze lições de história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, pp. 95-114.

Deste modo, acabamos lidando com um discurso eminentemente anti-trágico, um discurso que não tem espaço nenhum para a casualidade. De fato, se estudarmos os grandes textos históricos do século XIX, veremos que neles quase nada ocorre por acaso. O tempo todo, exatamente porque a conclusão está colocada desde o começo, tudo se articula para um final significativo, tudo que acontece acaba tendo algum sentido⁴⁴.

Mas porque a tragédia é a referência aqui? Na tradição ocidental inaugurada por poetas como Sófocles, Eurípedes e Ésquilo, as tragédias gregas tinham como elemento central a *hybris*, que pode ser compreendida como uma “desmedida”, uma transgressão ou mesmo uma desventura, vivenciada pelo herói trágico. Ocorre que, por força da *hybris*, a história deste herói sofre uma reviravolta e seu caminho é definitivamente transformado pelo confronto entre irreconciliáveis, tais como as leis dos homens e as leis dos deuses, escopo da tragédia de *Antígona*, por exemplo. É a mudança de rumo que possibilita os personagens e também a plateia, que interage com a peça encenada, refletir sobre as escolhas e o destino de cada um. No que interessa ao argumento de Araújo, o mais significativo é destacar o quanto a tragédia como forma possibilita aos indivíduos se colocar em um enredo cujo desdobramento permite grandes mudanças de rumo e a necessidade de o herói trágico de enfrentar um desafio que pode inclusive levar a sua derrocada.

Dada a natureza do texto historiográfico, regido pelo pacto tácito entre o escritor e leitor, segundo o qual a narrativa ali encontrada atestará sobre a veracidade do passado, não é de bom tom, ou de boa estratégia, confundir o interlocutor com peripécias que denotam descaminhos na apresentação da história contada, na atuação dos personagens ou mesmo no sentido geral da trama. Contudo, esse controle da narrativa, cujo objetivo principal seria a manutenção do acordo entre o escritor e o leitor de um texto de história,

⁴⁴ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. História e narrativa. MATTOS, Ilmar Rohloff de. *Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador*. Rio de Janeiro: Access, 1998, p. 246.

acabou por se tornar também um calcanhar de Aquiles. Isso porque, em grande medida, tais narrativas recorrem intuitivamente a uma ideia de história hegemônica, perfeitamente articulada e estável, e que tem sido universalizada através de mecanismos científicos específicos, como por exemplo, o grafocentrismo.⁴⁵

O que nos interessa fundamentalmente é que essa face anti-trágica, incapaz de lidar com a inconstância e contradição, é próxima ao que o conceito de crise mobiliza, principalmente nas implementações de políticas neoliberais. Toda crise nos meios de comunicação pressupõe uma solução que, na prática, não dá voz à diversidade, mas sim a um discurso técnico centralizado em especialistas – não por acaso muitas vezes da área da economia. Toda ação se afirma por um sentido prévio, como se não houvesse alternativa a não ser “cortar os gastos” (para usar uma expressão comum nas mídias). As ações são defendidas por narrativas compostas por personagens imateriais como o mercado ou a economia sem que se fale abertamente sobre o que elas produzem no mundo. A crise – como artifício e narrativa neoliberal – é tanto anti-trágica, quanto anti-democrática.

Neste cenário, tentar refazer o gesto moderno de dar sentido ao passar do tempo, ou melhor, permanecer num registro anti-trágico não nos resolve nem nos resolverá. Este caminho, porém, não é a totalidade do que somos. No limite, quando nos abrimos para a diversidade em movimento – seja em textos acadêmicos ou em salas de aula – o que aparece é outra direção:

A ideia é escrever na história da modernidade as ambivalências, contradições, uso da força e das tragédias e das ironias que a acompanham. É inegável que a retórica e as reivindicações de igualdade (burguesa), de direitos dos cidadãos, da auto-determinação mediante um Estado-nação soberano, em muitas

⁴⁵Ricardo Benzaquen destacou como um dos elementos do conceito moderno de história consiste em um enorme desprestígio da ideia de tradição, sobretudo aquela alicerçada na memória e na oralidade. ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. História e narrativa. MATTOS, Ilmar Rohloff de. *Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador*. Rio de Janeiro: Access, 1998, p. 230.

circunstâncias dão poder em suas lutas a grupos sociais marginalizados (...). Contudo, o que de fato tem importância nas histórias que implicitamente ou explicitamente celebram o advento do Estado moderno e da ideia da cidadania, é a repressão e a violência que são ferramentas tão importantes na vitória do moderno como o poder de convencimento de suas estratégias discursivas. Não existe lugar onde esta ironia – os fundamentos antidemocráticos da “democracia” – seja mais visível que na história da medicina moderna, da higiene pública e da higiene pessoal, cujos discursos foram centrais na localização do corpo do moderno na interseção do público e do privado (tal como fica definido pelo Estado e sujeito às negociações com este). Contudo, o triunfo deste discurso sempre dependeu da mobilização, em seu nome, de meios efetivos de coerção física.⁴⁶

Chakrabarty acrescenta um elemento fundamental ao argumento de Benzaquen: a necessidade de uma escrita sem ambivalências se dá pela necessidade de naturalizar conceitos, como Estado ou liberdade, sem expor por inteiro o que eles implicam. A historiografia ao domesticar o passado naturaliza os limites do Estado como limite da política.⁴⁷ Hierarquiza o que acontece no interior do Estado como política e o que se dá fora dele como apolítico.

Em outras palavras, é com base em uma distinção entre razão e desrazão (paixão, fantasia) que a crítica tardo-moderna tem sido capaz de articular uma certa ideia de política, comunidade, sujeito – ou, mais fundamentalmente, do que abarca uma vida plena, de como alcançá-la e, nesse processo, tornar-se agente plenamente moral. Nesse paradigma, a razão é a verdade do sujeito, e a política é o exercício da razão na esfera pública. O exercício da razão equivale ao exercício da liberdade, um elemento-chave para a autonomia individual. Nesse caso, o romance da soberania baseia-se na crença de que o sujeito é o principal autor controlador do seu próprio significado. Soberania é, portanto, definida como um duplo

⁴⁶CHAKRABARTY, Dipesh. Postcoloniality and the Artifice of History: Who Speaks for "Indian" Pasts? *Representations*. California. No. 37, Winter, pp. 1-26, 1992, p. 24. (Tradução dos autores)

⁴⁷ Durante a revisão deste artigo, tivemos o conhecimento de que o professor Dipesh Chakrabarty foi formalmente acusado de assédio sexual por uma ex-aluna e que no mesmo processo administrativo a Universidade de Chicago, onde ele leciona, foi acusada de omissão. Consideramos importante sublinhar como os desafios para constituição de uma universidade que garanta os direitos de todas e todos a ter acesso e permanência garantidos ainda são maiores do que imaginamos. Segue o link da denúncia pública feita pela professora Christine Fair: <https://shortbustoparadise.wordpress.com/2018/02/23/the-university-chicago-is-okay-with-dipesh-chakrabarty-propositioning-a-graduate-student/> Acesso em 02 de março de 2020.

processo de “autoinstituição” e “autolimitação” (fixando em si os próprios limites para si mesmo)⁴⁸.

Contudo, os limites do nosso olhar não são mais os limites de Estado-Nação ou de um Estado-Destino que muitas das vezes confeririam sentido às narrativas modernas. Especialmente porque se torna cada vez mais evidente que muitas vezes o Estado é o agente que anula a condição de cidadania – com sua dupla face “autoinstituição” e “autolimitação”.

Em *Necropolítica*, Mbembe desloca justamente estes postulados. Se a esperança de cidadania ainda é a busca por “autoinstituição” e “autolimitação” – a polissemia do conceito de cidadania nos currículos de história tem esses eixos como algo em comum –, parte de seu sentido se quebra frente a uma nova soberania que define quem pode viver e a quem se pode matar. A diferença dos corpos submetidos à violência – seja de gênero, raça ou classe – constitui territórios onde o Estado só opera na excepcionalidade. Territórios a serem pacificados.

A produção intelectual da vereadora Marielle Franco⁴⁹ fala da mesma questão: os projetos de ordem e racionalização do Estado são produtores de exclusões que colocam a vida de muitos sob constante risco e tolhem qualquer autonomia. Não há espaço para a “autoinstituição” ou “autolimitação” na pacificação. Seja um Estado/nação, seja uma cidade, os territórios são partidos e fronteiras são postas. O que se dá num local, opera de forma semelhante nas redes de dependência e controle, seja militar, seja pelo capital.

O incrível, porém, é que esse horizonte do que foi e ainda é reprimido ecoa vivo nas universidades hoje, principalmente quando ela se democratiza, o que tem acontecido ainda que timidamente. A produção de

⁴⁸MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. *Arte & Ensaios*. Revista do ppgav/eba/ufrrj, n. 32, dezembro 2016, p. 124.

⁴⁹SILVA, Marielle Franco. *UPP – a redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2014.

conhecimento, na historiografia, mas certamente não só nela, tem aprendido a ouvir e dialogar com estes horizontes. Não é preciso mais escrever um manifesto, na medida em que este caminho já está em curso. Ouvir as vozes que somos é fundamental, inclusive, para que seja possível enfrentar o projeto posto de destruição da universidade moderna – o que ao Sul é muito mais forte. Esvaziar o conhecimento como bem público e investir nos “thinking tanks” têm sido duas atitudes recorrentes do Norte, principalmente o estadunidense, em relação ao Sul.

Para resistir a esse projeto de desmonte, vale saber pelo que estamos agindo. Nesta chave, o discurso da crise pode ser compreendido como mais uma manifestação de um imaginário histórico moderno e de uma atitude anti-trágica face à história. Por isso, nossa sugestão encaminha essa conclusão para a adoção de uma relação com o passado que questione as estradas convencionais, transformadas em normas por uma abordagem eurocêntrica. Neste sentido, o ensinamento vem das salas de aula, das aulas que se escrevem coletivamente e da certeza de que a pergunta fundamental de Gayatri Spivak – “Pode o subalterno falar?”⁵⁰ – tem resposta: os sujeitos subalternizados sabem e querem falar e as universidades públicas devem assumir cada vez mais o compromisso para que essas vozes sejam ouvidas.

O começo é o próprio interior dessas universidades ainda segregadoras. Mas não só isso. As universidades públicas no Brasil precisam assumir sua responsabilidade na transformação social, a fim de que os sujeitos subalternizados que sabem e querem falar possam fazê-lo por meio da produção de conhecimento, do ensino, da pesquisa, do acesso à informação, do acesso à saúde, da formação para vida profissional e da mudança em suas trajetórias. A passividade ou o distanciamento não nos cabe mais. No limite, nunca coube. O que produziu efeito e horizonte, no

⁵⁰ SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

passado e no presente, é a ação. Mas na medida em que não pretendemos normatizar o agir, vale suspender os modelos dados pela capacidade de escutar quem, até pouco tempo, não teve acesso à universidade.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. *Revista de Sociologia e Política*. Vol. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016.
- ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. História e narrativa. MATTOS, Ilmar Rohloff de. *Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador*. Rio de Janeiro: Access, 1998.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.
- CHAKRABARTY, Dipesh. Postcoloniality and the Artifice of History: Who Speaks for "Indian" Pasts? *Representations*. California. No. 37, Winter, p. 1-26, 1992.
- CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. No. 24. Rio de Janeiro, Sept./Dec. 2003.
- CISLAGHI, Juliana Fiuza. A trajetória histórica do ensino superior no Brasil: expansão e privatização da ditadura aos governos do PT. *Ser social*. Brasília, v. 21, n. 44, p. 134 – 151, 2019.
- CORBUCCI, P.R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação & Sociedade*, 25(88), p.677-701, 2004.
- CRUZ, Andreia Gomes da. PAULA, Maria de Fátima Costa de. Capital e Poder a serviço da Globalização: os oligopólios da educação superior privada no Brasil. *Avaliação*. Campinas, vol 23, n.3, p.848-868, 2018.
- CUNHA, Luiz Antônio. Autonomia universitária: teoria e prática. In: VESSURI, Hebe. *Universidad e investigación científica*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Noviembre 2006.
- _____. O legado da ditadura para a educação brasileira. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014.
- DERRIDA, Jacques. *A Universidade sem condição*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- DOMANSKA, Ewa. Para além do antropocentrismo nos estudos históricos. *Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia*. Vol. 4, n.1, Janeiro-Julho, p. 9-25, 2013.
- GUIMARÃES, Géssica. A tragédia ática e o teatro de Schiller. *Revista Ars Historica*. Nº14, p. 80-101, Jan/Jun, 2017.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrever a História, Domesticar o Passado. LOPES, Antonio Hespanha. *História e Linguagens*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, pp. 45-58.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2013.
- INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018.
- KOSELLECK, Reinhart. *Crítica e crise*. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 1999.

- LIMA, Marcelo, MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Rev. Bras. Educ.* vol.23, p. 1 – 25, 2018.
- LUHMANN, Niklas. *Introdução à teoria dos sistemas*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- MANCIBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; SCHUGURENSKY, Daniel. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. *Educ. rev.* Belo Horizonte. vol.32, n.4, pp.205-225, 2016.
- MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. *Estudos Feministas*. Florianópolis, 16(2): 440, maio-agosto, 2008.
- MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios*. Revista do ppgav/eba/ufrij, n. 32, dezembro 2016, p. 123 – 151.
- MENDONÇA, Ana Waleska. A Universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 14Mai/Jun/Jul/Ago, p. 131- 150, 2000.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Vol. 32, nº 94, junho de 2017.
- MUDROVICIC, María Inés. Regímenes de historicidad y regímenes historiográficos: del pasado histórico al pasado presente. *Historiografías*. No. 5, Enero-Junio, pp.11-31, 2013.
- NICOLAZZI, Fernando. Muito além das virtudes epistêmicas: o historiador público em um mundo não linear. *Revista Maracanã*. Rio de Janeiro, v. 1, p. 18-34, 2018.
- OLIVEIRA, João Ferreira de. MORAES, Karine Nunes de. Produção do conhecimento na universidade pública no Brasil: tensões, tendências e desafios. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.32. n.04, p. 73-95, Outubro-Dezembro, 2016.
- PAULA, M.F. Reforma da educação superior do Governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco. *Revista Argentina de Educacion Superior*, 1(1), pp.152-172, 2009.
- PINTO BRITO, Lydia María. CARTAXO DE CASTRO, Ahiram Brunni. Universidades Corporativas: quando o saber construído pela humanidade é substituído pelo conhecimento empresarial. *Innovar*. Bogotá, vol.29, n.72, pp.147-162, 2019.
- PROST, Antoine. *Os tempos da história*. Doze lições de história. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, pp. 95-114.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, Edgardo (Organizador). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, setembro de 2005.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.
- RIBEIRO, Renato Janine. *A Universidade e a vida atual*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2003.
- ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Rev. Bras. Educ.*, vol.17, n.50, pp.283-302, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI*. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Para além do pensamento abissal: das linhas gerais globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*. CEBRAP, no.79, São Paulo, Nov. p. 71- 94, 2007.

SILVA, Marielle Franco. *UPP – a redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VERGER, Antoni. *WTO/GATS and the Global Politics of Higher Education*. Nova Iorque, Londres: Routledge, 2009.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. RODRIGUES, Fernando Oliveira. A educação superior nos governos Lula e Dilma: compreensão dos pesquisadores. *Argumentos Pró-Educação*, Pouso Alegre, v. 1, nº 3, p. 353 – 369, set. - dez., 2016.

Artigo recebido em 18/10/2019 e aprovado em 11/02/2020.