



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA- IP

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**TORNAR-SE REITOR(A) NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: CONTRIBUIÇÕES
PARA UMA OUTRA ÉTICA ACADÊMICA**

Juliana Regina Avelar da Nóbrega

Junho, 2021



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA- IP

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**TORNAR-SE REITOR(A) NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: CONTRIBUIÇÕES
PARA UMA OUTRA ÉTICA ACADÊMICA**

Juliana Regina Avelar da Nóbrega

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação, linha de pesquisa Processos educativos e psicologia escolar.

ORIENTADORA: PROF(a). Dr(a). LÚCIA HELENA CAVASIN ZABOTTO PULINO

COORIENTADOR: PROF. Dr. JORDI GARCÍA FARRERO

Junho, 2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N N754t Nóbrega, Juliana Regina Avelar da
Tornar-se reitor(a) na Universidade de Brasília:
contribuições para uma outra ética acadêmica / Juliana
Regina Avelar da Nóbrega; orientador Lúcia Helena Cavasin
Zabotto Pulino; co-orientador Jordi Garcia Farrero. --
Brasília, 2021.
233 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Psicologia do
Desenvolvimento e Escolar) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Universidade. 2. Tornar-se reitor(a). 3. Psicologia
Escolar. 4. Outra ética acadêmica. I. Pulino, Lúcia Helena
Cavasin Zabotto, orient. II. Farrero, Jordi Garcia, co
orient. III. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof(a). Dr(a). Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Jordi García Farrero – Coorientador
Universidade de Barcelona

Prof. Dr. Santiago Pich – Membro
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof(a). Dr(a). Gabriela Sousa de Melo Mieto – Membro
Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Fátima Lucília Vidal Rodrigues – Membro
Universidade de Brasília

Prof(a). Dr(a). Maria Alexandra Militão Rodrigues – Suplente
Universidade de Brasília

Brasília, junho de 2021

Aos meus pais, por serem tão presentes e fiéis, e
aos meus filhos, por serem meus horizontes e me darem a força
necessária para a conclusão deste trabalho.

*“Devemos todos beber da própria fonte.
Auscultar nossa natureza essencial. Consultar
nosso coração verdadeiro. Essa dimensão
fontal deverá suplantar a desesperança
imobilizadora e a resignação amarga”*

(Leonardo Boff)

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço e dedico esta tese aos meus filhos, Eduardo e Henrique, por entenderem as minhas ausências quando me encontrava imersa em meus estudos e reflexões, por serem sensíveis ao meu momento, e por estarem sempre ao meu lado com um carinho, uma palavra, um cuidado com a mãe.

Agradeço aos meus pais por me darem todo o apoio necessário ao longo desses quatro anos, acreditando na minha potencialidade.

Agradeço ao meu irmão, Ricardo, por ser meu fiel companheiro acadêmico e me ouvir nas horas de maior aflição.

Agradeço à minha avó, Rosa, e ao meu avô, Vivaldo (*In memorian*) por sempre me incentivarem aos estudos e vibrarem com as minhas conquistas, jamais esquecerei.

Agradeço às minhas colegas de doutorado e do laboratório Ágora Psyché, em especial à Rejane Matias e à Elen, por trocarem ideias e compartilharem comigo as alegrias e dores do processo de doutorado.

Agradeço à Glenda, pela amizade e pela parceria de trabalho, de laboratório e de escrita!

Agradeço ao querido professor Jordi, por me mostrar caminhos possíveis e reforçar minha ideia de tese, e à sua amada família, Mari, Theo e Nuno, por me receberem e serem tão cuidadosos comigo em Barcelona, a ponto de eu me sentir em casa.

À professora Fatima Vidal, pelo afeto, pelos aprendizados e oportunidades de trabalho em parceria.

Aos meus colegas de trabalho, pela compreensão na minha ausência de licença e pelo apoio aos meus estudos, reconhecendo a importância destes para o desenvolvimento de meu trabalho na UnB.

À minha querida amiga e parceira Flavita e sua família, por tudo! Inclusive pelo acolhimento em Barcelona, pelo afeto, pela companhia, sempre com muitas risadas e alegria!

Às minhas amigas Nicole, Paty, Michelle, Ro, Renatinha, Marcinha, Taty, Gabi e Thaís, por me apoiarem e acreditarem em mim. E por estarem por perto em todos os momentos de que precisei.

Ao PGPDE, meu programa de doutorado, pela oportunidade e apoio imprescindíveis.

Ao professor Santiago Pich e às professoras Fátima Vidal, Gabriela Mieto e Maria Alexandra Militão Rodrigues, que prontamente se disponibilizaram a compor a banca examinadora e trouxeram importantes contribuições para este trabalho.

Aos participantes desta pesquisa, pela disponibilidade, atenção e contribuições a este trabalho.

À minha orientadora, Lúcia, por me incentivar a realizar o doutorado, por acreditar em mim e na minha carreira, por todo apoio e compreensão, dos quais nunca irei me esquecer!

Resumo

Este estudo visa contribuir para as discussões relacionadas às condições atuais da universidade brasileira, pensada em seu contexto histórico-cultural, tanto em nível mundial quanto nacional. Nesse sentido, foi feita revisão de literatura que nos indicou que a universidade pública brasileira segue pautada por modelos da universidade ocidental que privilegiam uma formação técnica/profissional, mercadológica/mercantil, universal, em detrimento de um paradigma relacionado a uma formação comprometida com uma visão humana contextualizada nas condições geopolíticas e socioeconômicas do país. Levando em consideração a estrutura democrática universitária, coordenada em última instância por um(a) professor(a), foram participantes desta pesquisa os reitores da Universidade de Brasília (UnB) que ocuparam o cargo nos últimos quatro mandatos. A pesquisadora, como psicóloga escolar na UnB, reafirma a atuação da Psicologia Escolar neste contexto, inclusive na mediação da construção de concepções de universidade que o professor compõe em seu processo de tornar-se reitor(a) na UnB, mas também como área de análise, estudos e proposições. A pesquisa teve por objetivo compreender quais concepções de universidade permeiam o processo de tornar-se reitor(a) e sua práxis no referido cargo. Para tanto, os objetivos específicos foram definidos como: identificar as especificidades da trajetória de tornar-se reitor(a) e sua práxis; analisar como o exercício de seu cargo participa da construção dele mesmo e da universidade; bem como identificar suas perspectivas de futuro para a universidade. Foi utilizada como metodologia a pesquisa qualitativa de orientação hermenêutica, conforme Gadamer (2005). Como procedimentos metodológicos foram utilizados levantamento documental e entrevistas semiestruturadas. As informações de pesquisa foram analisadas e construídas por meio de zonas de sentido conforme a Epistemologia Qualitativa de González-Rey (2005). O resultado da análise, articulado ao aporte teórico deste trabalho, possibilitou a construção de uma nova

inteligibilidade sobre o tema da pesquisa. Assim, espera-se, com este estudo, ampliar a compreensão a respeito do tema pesquisado, o que poderá servir como base para se repensar a própria universidade no mundo e mais especificamente no contexto da América Latina, seu papel educativo-social, e, também, inspirar outras possibilidades de estudos e pesquisas nesse sentido.

Palavras-chave: Universidade, Tornar-se reitor(a), Psicologia Escolar, Outra ética acadêmica.

Abstract

This study aims to contribute to discussions related to the current conditions of the Brazilian university, in its historical-cultural context, both globally and nationally. In this sense, a literature review was carried out which indicated that the Brazilian public university continues to be guided by models of the Western university that privilege a technical/professional, market /mercantile performance instead of a paradigm related to an education committed to a human and contextualized vision in the country's geopolitical and socioeconomic conditions. Understanding the university democratic structure, ultimately coordinated by professors, the presidents (*reitores*) of the University of Brasília (UnB) who have held the position in the last four terms of office were the participants in this research. The researcher, as a school psychologist at UnB, reaffirms the role of School Psychology in this context, the mediation of the construction of university conceptions that the professors composes in his process of becoming president (*reitor*) at UnB, and also as an area of analysis, studies and propositions. The research aimed to understand which conceptions of university permeate the process of becoming president and his praxis in that position. Therefore, the specific objectives were defined as: identifying the specifics of the trajectory of becoming president and his praxis; analyse how the exercise of your position participates in the construction of himself and the university; as well as identifying their future prospects for the university. Qualitative research with a hermeneutic orientation according to Gadamer (2005) was used as methodology. As methodological procedures, a documental survey and semi-structured interviews were used. The result of the analysis, articulated with the theoretical contribution of this work, enabled the construction of a new intelligibility on the research theme. The research information was analyzed based on zones of meaning assumed in the Qualitative Epistemology of González-Rey (2005). In the end, it is expected to have a broader understanding of this research topic, which may serve as a basis for rethinking the university itself, in the world and more

specifically in the context of Latin America, its educational-social role, and, also, inspire others possibilities for studies and researches in this regard.

Keywords: University, Becoming university president, School Psychology, Another academic ethics.

Lista de Tabelas

Tabela 1. Quadro de participantes da pesquisa.....	119
Tabela 2. Definição de descrição geral das Zonas de Sentido.....	135

Lista de Siglas

- CAD – Conselho de Administração
- CDS – Centro de Desenvolvimento Sustentável
- CEAD – Centro de Educação à Distância
- CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CEP/CHS – Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais
- CIAC – Centro Integrado de Atendimento à Criança
- CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
- CO – Centro Olímpico
- CONSUNI – Conselho Universitário
- DASP – Departamento de Administração do Serviço Público
- DIV – Diretoria da Diversidade
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ESP – Movimento Escola sem Partido
- EUA – Estados Unidos da América
- FUB – Fundação Universidade de Brasília
- ICC – Instituto Central de Ciências
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP – Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira
- LEDOC – Licenciatura em Educação do Campo
- MEC – Ministério da Educação
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PAS – Programa de Avaliação Seriada
- PPPI – Plano Político Pedagógico Institucional
- PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação das Universidades Federais

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SESU – Secretaria de Educação Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SOE – Serviço de Orientação ao Estudante

SOU – Serviço de Orientação ao Universitário

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TSE – Tribunal Superior Eleitoral

UAB – Universidade Aberta do Brasil

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

UnB – Universidade de Brasília

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNILAB – Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira

WHEC – World Higher Education Conference

Sumário

Resumo.....	ix
Abstract.....	xi
Sumário.....	xvi
Introdução	1
Capítulo I	14
A Universidade Ocidental.....	14
Iniciando os Estudos sobre Universidade	14
Contextualização Histórica da Universidade Ocidental.....	18
<i>Universidade na Antiguidade</i>	<i>18</i>
<i>Universidade Medieval.....</i>	<i>21</i>
<i>Universidade Moderna.....</i>	<i>24</i>
<i>Universidade Contemporânea.....</i>	<i>27</i>
Principais Modelos da Universidade Ocidental	31
<i>Modelo Francês.....</i>	<i>32</i>
<i>Modelo Alemão.....</i>	<i>34</i>
<i>Modelo Inglês.....</i>	<i>35</i>
<i>Modelo Norte-americano</i>	<i>37</i>
Origem da Universidade na América Latina até sua Chegada ao Brasil: Breve Histórico e Considerações.....	40
Capítulo II.....	48
A Universidade no Brasil: Origem e Desenvolvimento	48
Legislação e Números da Universidade Brasileira.....	55

Críticas à Universidade Brasileira de Hoje	58
<i>Sobre a Excelência Universitária</i>	<i>66</i>
Capítulo III	71
Caminhando para uma “Outra” Ética Acadêmica.....	71
Tornar-se Reitor(a)	82
Capítulo IV	84
Psicologia Escolar e a Educação Superior	84
Capítulo V.....	90
Definição do Problema	90
Justificativa	90
Questões Problematizadoras	90
Objetivos	91
Capítulo VI.....	92
Metodologia	92
Pressupostos Metodológicos	93
A Pesquisa Qualitativa de Orientação Hermenêutica	97
Procedimentos Metodológicos.....	101
<i>Contexto da Pesquisa/Instituição Participante</i>	101
<i>A Universidade de Brasília.....</i>	<i>101</i>
<i>O Caminhar da Pesquisa</i>	<i>108</i>
<i>Participantes da Pesquisa</i>	<i>118</i>
<i>Etapas da Pesquisa.....</i>	<i>119</i>

Etapa 1	120
Etapa 2	121
Instrumentos	122
<i>Etapa 1 – Levantamento Documental</i>	122
<i>Etapa 2 – Entrevista Semiestruturada</i>	122
Construção e Análise das Informações	122
Capítulo VII.....	125
Resultados.....	125
Análise do Levantamento Documental.....	125
<i>Plano Orientador</i>	126
<i>Estatuto e Regimento Geral da UnB</i>	128
<i>Projeto Político Pedagógico Institucional da UnB</i>	132
Análise das Entrevistas	134
<i>Zona de Sentido 1: Histórias da/na Universidade de Brasília</i>	136
<i>Zona de Sentido 2: Concepções de Universidade</i>	150
<i>Zona de Sentido 3: Experiências de Gestão na UnB</i>	171
<i>Zona de Sentido 4: Futuro da Universidade</i>	187
Capítulo VIII.....	197
Discussão.....	197
Considerações Finais	204
Referências.....	208
Anexos	225
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	226

Anexo B – Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa	228
Anexo C – Roteiro entrevista semiestruturada	229
Anexo D – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética.....	230

Introdução

Em um tempo em que o conceito de “Educação para todos” trabalhado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1990 ainda se faz muito presente nas discussões internacionais sobre educação (Unesco, 1990), e em que os direitos humanos também estão no centro dessas discussões (Unesco, 1998); onde questões de inclusão se tornam lei, obrigação por parte das instituições de ensino. E, ainda, em um contexto de crise sanitária provocada pela COVID-19, uma doença devastadora, que, além de provocar a morte de milhões de pessoas por todo o mundo, espalhou pânico, cerceou a liberdade de ir e vir das pessoas, gerou transtornos de ordem financeira, econômica, gerou miséria, fome, desempregos. Como a universidade pública brasileira tem atuado? Quais concepções de universidade estão presentes no ambiente universitário público brasileiro e dão forma ao que comumente é chamado universidade? Quais concepções de universidade permeiam a práxis do reitor(a)?

A UNESCO (2021) tem sinalizado a necessidade de uma educação superior preocupada com o desenvolvimento sustentável do planeta, com atenção especial para a crise mundial provocada pela COVID-19 e os consequentes desafios colocados para a humanidade e para o planeta, o que podemos perceber pelo próprio anúncio da próxima conferência mundial, World Higher Education Conference (WHEC) 2021, a ocorrer em Barcelona, Espanha.

No Brasil, hoje acumulamos o número de 500 mil mortes e um aumento de famílias em extrema pobreza para 14,5 milhões (CNN Brasil, 2021). Em meio à pandemia, foram evidenciados problemas de ordem ideológica que comumente impedem o desenvolvimento de ações em prol da melhoria das condições de nossa população e país. Com relação ao governo brasileiro, assistimos a discussões entre os governantes, a divergências na administração, a desvios ou má utilização de recursos, a negligências, a descumprimentos de leis e

recomendações do próprio governo por parte de seus gestores, às chamadas *fake news*, à priorização de demandas não urgentes, à demora nas decisões, entre outras. Com relação à população, assistimos mais ao descumprimento das medidas sanitárias indicadas, à realização de aglomerações e festas e à rivalidades de cunho ideológico, do que a atitudes solidárias, empáticas e comprometidas socialmente. Em resumo, nosso cenário geral é de uma sociedade mal orientada, segmentada, descomprometida e individualista.

Essas infelizmente não são questões que surgem com a pandemia, mas que dizem respeito a um entendimento social, político, econômico, educacional, que formam o nosso país desde as suas bases. Nas últimas eleições, por exemplo, a população ficou visivelmente polarizada, disputas ideológicas tomaram conta do cenário eleitoral, com vitória da extrema direita ultraconservadora e de um candidato que, por suas declarações, mostrou-se extremista em suas posições, indicando, inclusive, uma educação focada em medidas disciplinares e empreendedoras.

À universidade pública ficou reservada uma educação mais técnica e com parcerias com o setor privado. Questões relativas à opção política, ideológica e religiosa do governo também são levadas em consideração ao se definir objetivos e metas para a educação. Outra consideração importante – em uma educação mercantilista sobra cada vez menos espaço para as ciências humanas, que diminuem sua importância nesse cenário, deixam de ser fundamentais para o desenvolvimento social, cabendo a áreas mais profissionalizantes e técnicas esse lugar, desconsiderando as questões de diversidade e dos direitos humanos. Declarações do governo, evidenciam o entendimento de que somente algumas áreas de saúde e exatas é que geram retorno para a sociedade, e que áreas de humanas, como filosofia e sociologia, com isso, poderiam sofrer cortes de investimento (BBC News/Brasil; Estadão; Revista Veja, 2019).

Assim, todo o investimento governamental acaba voltado para afirmar uma educação mercantil, o que gera uma grande perda no que diz respeito à consciência crítica, à criatividade

e ao compromisso social. O bem-estar social é relacionado ao avanço tecnológico, à inserção no mercado de trabalho, ao aumento da riqueza (de poucos), e não a questões básicas relacionais, igualitárias, comunitárias, solidárias etc. Como vimos na proposta do atual governo nas eleições: “As universidades precisam gerar avanços técnicos para o Brasil, buscando formas de elevar a produtividade, a riqueza e o bem-estar da população” (TSE, 2018, p. 46).

A preocupação do governo em seu programa de educação é a de acabar com a “forte doutrinação” nas escolas, o que aponta como “um dos maiores males atuais” da educação. Assim, defende o Movimento Escola Sem Partido (ESP), Projeto de Lei nº 867/2015 em tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal que, vestindo uma bandeira anti-ideológica e apartidária, busca criminalizar o trabalho docente, eliminando a liberdade de cátedra dos professores, e disciplinar os estudantes por meio da ideologia dominante. Isso fica visível mediante algumas ações e declarações de governo – a militarização escolar; a escolha por ministros ultraconservadores para ocupar pastas do governo, como *educação e mulher, família e direitos humanos*, contraditórios ao que as indicações da literatura na área vêm trabalhando e apontando; os ataques aos trabalhos de Paulo Freire, educador respeitado e reconhecido internacionalmente, muito utilizado por profissionais da educação.

No entanto, estratégias voltadas para a valorização da educação, do profissional da educação, da diversidade nesse contexto, da igualdade no acesso e para a formação integral dos estudantes não estão claras ou aparecem em segundo plano.

Isso tem gerado muitas insatisfações no meio acadêmico e educacional, o que não causa surpresa, uma vez que existe a preocupação de estudiosos, especialmente da área de humanas, com a postura do governo em relação ao respeito à diversidade, às diferenças de posicionamento, e ao investimento que será realizado em educação pública e valorização desta no país. A crítica pesada a um autor consagrado no país e internacionalmente, terceiro teórico mais citado em trabalhos pelo mundo, e muito utilizado por professores da área de educação,

gera mais um alerta. A maneira agressiva como Paulo Freire é abordado no programa de governo é uma forte afronta aos educadores em todo o mundo, dificultando o diálogo com esses profissionais.

Mais especificamente em relação às universidades federais, dando continuidade à sua proposta, o atual governo anunciou o programa Future-se (MEC, 2020) às universidades públicas, o que, na opinião de muitos estudiosos da área, levaria ao desmonte do ensino superior público no país, priorizando parcerias com o setor privado, colocando os professores na condição de empresários, e diminuindo a atuação e compromissos do governo para com esta instituição.

Como as consequências da Emenda Constitucional n. 95/2016 alcançaram todo o orçamento federal, vislumbrando um cenário catastrófico para a educação federal e para a área de ciência e tecnologia, o MEC lançou um pacote de medidas denominado Future-se. A ideia-chave é que as instituições devem ser refuncionalizadas como organizações de serviços para que possam iniciar o seu autofinanciamento, desobrigando o Estado federal de custear as instituições públicas sob sua responsabilidade (Leher, 2019, pp. 32-33).

O professor Roberto Leher (2019) nos alerta de que esses problemas são de “inédita complexidade” por não resultarem de uma “sequência linear”: “Existem descontinuidades, mudanças de escala e de intensidade que conformam outras correlações de forças” (p. 17). Essas forças, para o autor, estariam representadas por, além dos representantes de bancos, organizações financeiras (modernas e internacionalizadas), agronegócio exportador e atacadistas; por grupos fundamentalistas “e com adeptos de seitas de difícil definição que estão imbuídas do propósito de destruir o chamado marxismo cultural, tal como ocorrera no fascismo e, mais precisamente, no nazismo” (Leher, 2019, p. 14).

Dentro disso, o panorama nacional tem nos mostrado uma realidade na contramão das discussões internacionais, que buscam ações de caráter mais humanistas, sociais e ambientalistas. Existe também uma total desconsideração de nossas memórias e constituição histórica.

A história de construção da nossa sociedade, miscigenada e muito diversa culturalmente, é marcada por massacres, imposições e perseguições ideológicas, educação coercitiva e impositiva de um modelo hegemônico, usurpações, destruições, racismo. Não houve espaço para se compreender e desenvolver uma cultura realmente nossa e para se estruturar escolas que representassem essa cultura, que proporcionassem uma formação integral, crítica, que pensassem as nossas questões. Foram surgindo sobreposições culturais e não se formando interculturalidade.

A universidade pública brasileira tem suas bases fundacionais voltadas para a mera formação de mão de obra para o atendimento dos interesses de sua classe dominante, com a criação de faculdades isoladas voltadas para essa profissionalização. Com o passar dos anos, esse caráter profissionalizante é mantido, e passa a estar voltado para os interesses mercadológicos e econômicos que regem o nosso país a partir de forças exteriores, deixando de lado uma formação integral que leve em consideração as questões humanas, sociais, comunitárias, culturais e que pense criticamente as questões de nosso país. Com a COVID-19, as universidades tiveram que lidar com questões para as quais não estavam preparadas, como o ensino e o trabalho remoto (o que implicaria em ajustes como treinamento, organização, segurança, qualidade etc.), a disponibilização de recursos à comunidade acadêmica para esse fim, precisaram ser unidades pensantes para trazerem respostas sobre um vírus desconhecido, planejarem ações de combate a esse vírus, proporem soluções, além de cuidarem de sua comunidade e tomarem decisões sobre a continuidade de suas atividades. Tudo isso teve um

impacto muito grande no que diz respeito à sua relação com o governo, com a sociedade e com a sua manutenção.

Em meio a tantos problemas mundiais, tantas insatisfações, incoerências, tragédias e revoltas, vemos a universidade como instituição fundamental, necessária, com o compromisso e a missão de atuar para promover transformações éticas, sociais necessárias ao mundo de hoje, e, dentro disso, pensar em como manter o diálogo e possibilitar encontros que consigam ressignificar essas questões e construir na diferença possibilidades de melhorias sociais e de um país.

Minha trajetória na UnB e nesta pesquisa

O presente trabalho parte de um desejo por uma outra universidade e por uma educação que valorize a sua comunidade em seus conhecimentos e possa trazer possibilidades, criatividade, inserção, felicidade a todos que nela estão inseridos. Parto de minha condição de servidora em uma universidade pública brasileira, de mulher, branca, com filhos, divorciada, filha e neta de nordestinos, com pais que migraram para Brasília nos anos 1960, período de sua fundação. Estudei em escolas particulares por toda a minha vida e pude perceber de perto uma educação elitista, conteudista, profissionalizante, segmentada, alienante. O meu primeiro contato com a universidade se deu na fase adulta, e foi transformador. Chego à Universidade de Brasília (UnB) para duplamente fazer parte de construções: a de um novo *campus* e a de uma práxis relativamente nova, a do psicólogo escolar na universidade. Entro pelo primeiro concurso ocorrido para essa área de atuação da psicologia na UnB. Também chego em um momento histórico, de implementação do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI). Em minha chegada, trabalhei muito próxima à equipe gestora, aos professores, aos técnicos e aos alunos: éramos um *campus* em construção, com uma pequena equipe e apenas uma turma de alunos. A proximidade com a equipe gestora, formada por professores da instituição, mostrou-me muitos dos problemas vivenciados por essa

categoria dentro da universidade: o acúmulo e a sobrecarga de atividades, a falta de apoio e preparo para algumas ações. Entendendo esse ator como fundamental para a mediação dos processos educativos dentro da comunidade acadêmica e, também, para o desenvolvimento de políticas educacionais que contemplem os objetivos e a função da universidade, tinha o desejo de ouvi-lo, de amplificar a voz desse ator, de pensar junto com ele, de compor mudanças. Como esse ator, que muitas vezes ocupava um cargo de gestão pela primeira vez, eu estava me desenvolvendo e me tornando psicóloga escolar naquele ambiente e, assim como o percebia, sentia-me sozinha, confusa, com medos e pressionada a fazer um “excelente” trabalho, sem ao menos ter as condições necessárias para isso. No âmbito da administração da universidade são raros os espaços de formação e diálogo que acolham a diferença de vivências, de experiências, de formação e aprendizagens dos profissionais. Tal fato acredito impactar diretamente no entendimento que vamos construindo sobre o nosso fazer na/a universidade. Como coordenadora do antigo Serviço de Orientação ao Universitário (SOU) pude sentir, na *pele* de gestora, todas as questões relativas ao cargo, que me deram uma visão um pouco mais ampliada da universidade, já que fazia parte de reuniões decisórias com decanos, Câmaras, Coordenações e Direções administrativas e das unidades acadêmicas. Convivendo nos diversos mundos existentes dentro da universidade, desde o atendimento a estudantes aos órgãos colegiados, percebia o impacto que as configurações pessoais, subjetivas dos gestores tinham no entendimento das funções da universidade, na conceituação de universidade, e, com isso, em seus processos internos, na formação dada ao estudante e em seu impacto social. Com isso, entendendo a relevância de seu papel para o desenvolvimento da universidade e de seus educandos, resolvi estudar, a partir das narrativas dos reitores da universidade, as conceituações de universidade que permeiam o ambiente da UnB. Após doze anos de vivência como psicóloga escolar em uma instituição pública de ensino superior, a Universidade de Brasília, muitas foram as angústias, as situações de saúde abalada, as dúvidas e questões com as quais me deparei ao

conversar com docentes gestores, ou observar situações em seus cotidianos. Compreender melhor cada um desses universos, considerações sobre sua prática, angústias, visões de mundo, concepções sobre educação, sobre ser docente, sobre ser gestor, sobre ser estudante, pode ajudar na busca por caminhos mais propositivos para a atuação dos professores gestores para a universidade, a partir de uma outra ética acadêmica.

No início do doutorado, em 2017, compreendi que seria necessário articular os conhecimentos da psicologia com o de outras áreas no intuito de abranger a complexidade da temática deste trabalho. Assim começou a minha busca por outros entendimentos, de outras áreas do conhecimento, fazendo disciplinas na antropologia e na educação. Além da oportunidade de rever e estudar autores como Thomas Hobbes, John Locke e Karl Marx, foi nesse caminhar que conheci alguns autores que trabalhavam com Teorias Decoloniais, como Quijano (2000) e Segato (2013). Poder me aprofundar nesses estudos me trouxe um estranho sentimento de insegurança, mas, ao mesmo tempo, de novidade e de identificação com as causas apresentadas. Me apaixonei por cada leitura realizada e pude vivenciar o poder transformador delas, um caminho sem volta.

Já na metade do doutorado, tive a oportunidade de realizar intercâmbio acadêmico no departamento de História da Educação da Universidade de Barcelona, com o professor Jordi García Farrero, coorientador deste trabalho, que além de ter a hermenêutica como base metodológica em seus trabalhos, tinha como tema de interesse a universidade, em sua construção histórica, o que me foi muito produtivo, esclarecedor e desafiador. Em Barcelona, pude ver uma outra universidade, em termos infraestruturais, mas a mesma no sentido da submissão aos interesses do mercado, da insatisfação, frustração de estudantes e profissionais que dela fazem parte. Ali pude dar continuidade à minha curiosidade e vontade de estudar a universidade em seus primórdios, e pude vivenciar o que nos une e o que nos separa historicamente.

Todo esse percurso, composto por encontros e caminhadas, foi desenhando esta tese. No meio do caminho, entre Brasil e Barcelona, entre minhas experiências como estudante da UnB e como servidora dessa universidade, entre a descoberta de saberes-viveres pluriversais e o já aprendido, o desejo latente de desconstrução conceitual-vivencial, terreno fértil em que essa tese floresce. Antes da ida a Barcelona havia entrevistado alguns professores gestores da universidade. Durante o intercâmbio, senti a necessidade de ouvir os reitores por acreditar que estes tinham um olhar ainda mais ampliado sobre a universidade, inclusive em sua relação direta com a sociedade e com os diversos órgãos do governo. O deslocamento proporcionado pelo intercâmbio acadêmico reverbera outros entre-lugares do pensamento e da vivência. Outras vozes, outros encontros, outras vivências.

Assim, neste estudo busquei ouvir os entendimentos e as conceituações formadas pelos professores em seu tornar-se reitor(a) na universidade. Acredito que as experiências vividas por eles influenciam diretamente no conceito de universidade e nas políticas desenvolvidas por essa instituição, que, por sua vez, impactam na sociedade e em suas questões. No Brasil, ao contrário, por exemplo, dos Estados Unidos da América (EUA), em que são contratados administradores à parte para exercerem cargos no âmbito da universidade ou se realizam concursos específicos para o cargo de gestor, é comum que a administração da universidade seja exercida por professores.

No início da construção deste trabalho realizei uma busca de estudos nessa área temática, o que me trouxe os seguintes resultados. Na literatura nacional, quando se trata de educação, o tema da educação superior não é exatamente o de preferência para os autores da área. Mas encontrei muitos e importantes trabalhos sobre universidade que trazem contribuições a respeito da trajetória acadêmica do estudante, da relação professor-aluno, da avaliação da aprendizagem, da formação docente, da avaliação de políticas públicas de educação, avaliação e expansão de cursos, educação à distância, inclusão, história da

universidade, reformas da universidade e da educação superior, funções e estrutura da universidade, internacionalização da educação superior, entre outros (Barroco & Matos, 2016; Catani, Silva Júnior & Azevedo, 2005; Chauí, 2001; Fernandes, 1979/2020; Mancebo, 2015; Morosini, 2006; Oliveira & Santos, 2005; Santos, 1995; Santos, 2014; Schwartz, 1984; Sguissardi, 2000; Sousa, 2012; Sousa, 2013a; Sousa 2013b; Sousa Junior, 2012; Veiga, 2006).

Porém, ainda são poucos os estudos que falam sobre a constituição subjetiva e profissional do professor universitário, que amplifica sua voz (Fávero & Tonieto, 2009; Goodson citado em Nóvoa, 1992; Unesco, 2004). Estudos que tragam os professores universitários em seus papéis de reitores na universidade então, são raros.

Ao realizar busca no portal de periódicos da Fundação CAPES (2021) de artigos publicados nos últimos dez anos sobre “concepções de universidade”, apareceram apenas seis periódicos sobre esse assunto, sendo estudos mais teóricos, e outros que buscavam o olhar do aluno em relação a essa questão. Em busca sobre “reitor”, encontrei 1.032 artigos, mas com recorte na universidade pública apareceram apenas 358, muitos que nem ao menos tratavam sobre esse integrante da universidade, mas em geral, diziam respeito a entrevistas realizadas com os reitores sobre diversas temáticas do cotidiano universitário, como cotas, orçamento, e alguns estudos sobre seus mandatos. Sobre o “tornar-se reitor” não encontrei nenhum artigo que explorasse o assunto. Quando a busca foi por “gestor universitário”, apareceram 13 artigos, mas poucos tratavam do olhar desse ator universitário sobre a instituição, com indicações mais sobre seu perfil e competências. Já quando a busca foi sobre “universidade pública brasileira”, encontrei 202 artigos de diferentes temáticas, desde uma análise sobre essa instituição, seus valores e objetivos atuais, até questões relacionadas a política de reserva de vagas, perfil de egressos, estudos na área de nutrição, qualidade de vida no trabalho, entre outros. E quando a busca foi por “ética acadêmica” apareceram seis artigos, sendo alguns destinados a questões

de plágio na academia, e quando alterada a busca para “ética universitária”, encontrei mais oito artigos, em sua maioria relacionados ao estudante e sua formação (Fundação Capes, 2021).

Portanto, ainda são poucos os estudos que trazem pesquisas voltadas para escuta e maior compreensão do tornar-se reitor(a), existindo mais entrevistas sobre alguma temática do cotidiano universitário ou estudos que trazem um caráter mais histórico de seu mandato, pouco explorando o seu desenvolvimento e aspectos subjetivos, o seu tornar-se na relação com o cargo exercido. Considerando que o reitor(a) exerce forte influência na constituição da universidade e, conseqüentemente, em suas políticas educacionais que afetam toda a comunidade universitária e também a sociedade, estudos sobre as configurações subjetivas desse profissional e sobre sua práxis possibilitarão um entendimento do que é a universidade para esses profissionais, para que outras práticas sejam pensadas e realizadas no intuito de se ter uma universidade mais condizente com a sociedade na qual estamos inseridos, responsável e comprometida socialmente.

Muito se fala sobre os problemas existentes na universidade e na formação de seus integrantes e surgem indicações para que esses problemas sejam solucionados, mas a maioria no sentido de se fornecer ainda mais informações técnicas a eles para sua atuação. O que queremos aqui não é trazer mais uma oferta do que o reitor(a) precisa em termos de conhecimento para atuar bem. Tampouco o culpabilizar pelos problemas existentes na universidade. Mas entender a sua condição, enquanto sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem e de transformação institucional, e poder, a partir disso, construir *junto com* ele possibilidades em busca de uma “outra” ética universitária.

Várias são as questões envolvidas na práxis do reitor. Desde as relações as quais esse profissional estabelece em sua rotina de trabalho com técnicos administrativos, chefias, estudantes, comunidade, até os recursos que ele tem à mão para o desenvolvimento de suas atividades; sua carreira; suas percepções, sensações e sentimentos; seu nível de

comprometimento com a instituição, com a sociedade, com seus alunos; as atividades que desenvolve e a quantidade delas; a maneira como organiza sua rotina diária, entre outras.

A escolha pela escuta desse integrante específico da comunidade acadêmica está no fato de este ter uma análise ampliada da situação da universidade e por, necessariamente, conviver com os diversos sujeitos que compõem a estrutura universitária, o que não diminui a importância e a necessidade de em novas oportunidades se ouvir outros integrantes da comunidade de maneira a trabalhar as diversas concepções que permeiam o ambiente universitário. Segundo González-Rey (2005):

Quando o modelo tem por objetivo um conhecimento institucional ou comunitário fica evidente que o trabalho com grupos significativos nesses espaços sociais é essencial, porém esses grupos se desenvolvem no curso da própria pesquisa e responderão a critérios essencialmente qualitativos (González-Rey, 2005, p. 110).

Dessa forma, para começar este estudo, no Capítulo 1 trataremos algumas considerações iniciais para o estudo sobre universidade e a contextualização histórica da universidade ocidental, além dos principais modelos dessa instituição e um breve histórico a respeito de sua origem na Europa até sua criação no Brasil. No Capítulo 2 nos dedicaremos à Universidade Brasileira, sua origem, desenvolvimento, reformas, bases, legislações, estrutura e fundamentos. Trataremos também um breve cenário atual da educação superior no Brasil. No Capítulo 3, dedicar-nos-emos à conceituação de uma outra ética universitária, que preza por um desenvolvimento humano que corrobora uma educação para o cuidado e para o Bem Viver. Por último, no Capítulo 4, contextualizaremos a psicologia escolar como área de atuação e mediação dos processos educacionais na universidade, mostrando suas possibilidades de atuação perante os reitores e a comunidade acadêmica.

Em continuidade, apresentamos a Definição do Problema da pesquisa, a partir de algumas questões problematizadoras, que recorreremos ao longo de todo o processo deste

trabalho, e de seus objetivos, sendo o principal compreender quais concepções de universidade permeiam o processo de tornar-se reitor(a) e sua práxis no referido cargo.

No capítulo de Metodologia apresentamos uma breve discussão sobre o percurso histórico da abordagem qualitativa na cena científica, e nossa opção metodológica, a pesquisa qualitativa de orientação hermenêutica, na perspectiva filosófica de Gadamer (2005). Mantendo essa proposta aberta e de muitas possibilidades, para a construção das informações de pesquisa, nos inspiramos nas zonas de sentido apresentadas na Epistemologia Qualitativa de González-Rey (2005). A pesquisa foi dividida em duas etapas, sendo a primeira de levantamento documental e a segunda de entrevistas semiestruturadas com os reitores.

Os Resultados e a Discussão trazem as informações construídas em cada uma dessas etapas na interação com o aporte teórico desenvolvido neste trabalho. As Considerações Finais apontam para a necessidade de uma outra ética acadêmica para a universidade, com enfoque voltado para o humano, tendo como premissa o cuidado e o Bem Viver.

Capítulo I

A Universidade Ocidental

Iniciando os Estudos sobre Universidade

Antes de começarmos uma análise crítica sobre a universidade ocidental, a qual foi e permanece sendo nosso modelo desse tipo de instituição, achamos pertinente abordar o percurso histórico até a sua constituição e trazer algumas considerações iniciais que dão sentido a esse estudo (as necessidades que foram surgindo e que foram levando à sua constituição, qual foi a primeira universidade, as ideias iniciais, o caráter processual do desenvolvimento dessa instituição, as disputas de poder e de espaço e as hierarquizações do saber formadas), entendendo a universidade como forjada pelo ser humano e derivada de seu desenvolvimento, interesses e necessidades.

Assim sendo, perguntamo-nos: como surgiu a universidade? De onde veio essa instituição? Para que ela foi pensada?

Para responder a essas perguntas, tecemos alguns caminhos que acreditamos serem importantes para a reflexão sobre a universidade atual: (a) recorrer à origem da civilização, da filosofia, do conhecimento, da ciência; (b) contextualizar historicamente sua criação e seu desenvolvimento; (c) identificar modelos hegemônicos; (d) questionar essas origens e a forma como foram contadas e identificar trabalhos que contribuem para isso; e (e) analisar criticamente essa instituição e vislumbrar outras possibilidades para ela.

A universidade é uma instituição forjada pelo humano, e para compreendê-la é importante também se fazer um resgate da própria trajetória humana. O ser humano foi traçando a sua existência desde a Pré-História com as migrações humanas a partir do Continente Africano e com o desenvolvimento e evolução de sua espécie a partir de sua interação com o mundo. A partir da caça e da coleta de alimentos, surge a necessidade de

produção de ferramentas. A necessidade de se expressar se mostra na pintura, nas estátuas e mais adiante no surgimento de uma nova modalidade de linguagem/expressão/comunicação – a escrita. Do advento da agricultura e da domesticação de animais surge uma vida mais organizada em vilas e aldeias. E daí o ser humano segue adiante, formando diferentes culturas, a partir de suas necessidades, vontades, interesses, com a criação das grandes civilizações e cidades, rumo a formas mais elaboradas de estruturação econômica, divisão do poder e do trabalho (Andery et al., 2007; Laraia, 1999).

Nesse percurso, é importante notar as disputas e relações de poder que estruturaram a sociedade, por meio de interesses e objetivos traçados a serem cumpridos para a consolidação e afirmação hegemônica. Assim, de uma origem em pensamentos livres, voltados para a compreensão do humano, da natureza e seus mistérios, passamos para um saber organizado, técnico, profissionalizante, até a ciência aplicada (Andery et al., 2007). Os detalhes dessa constituição iremos ver mais à frente na contextualização histórica dessa instituição, que inclui, além de períodos históricos, acontecimentos, principais pensadores e ideias que a embasaram e se fortaleceram em cada época, até o formato atual.

A maneira como a História é contada nos traz uma ideia pouco articulada, muito segmentada dos acontecimentos. Com a história da universidade não é diferente. Ainda é muito questionada qual foi a primeira instituição, havendo diversos apontamentos para isso e tentativas de organização da ordem dos acontecimentos e ideias que culminaram em seu surgimento. É importante percebermos que, no que se refere a acontecimentos históricos, tudo depende de quem está contando essa história, de qual o viés está sendo seguido e a qual contexto social/econômico/histórico pertence e tem acesso.

Assim, torna-se importante questionar essas origens e a forma como foram contadas. Se permitir duvidar – foi realmente assim ou fazem parte de uma narrativa que se tornou dominante? Existem outras formas de se contar essa História? É possível reinventá-la?

Nesse trajeto, encontramos estudos que demarcaram as datas de criação das instituições e, também, a contextualização histórica, econômica e social que influenciaram as universidades de um ponto de vista conceitual e estrutural (modelos de universidade) e seus desdobramentos. Encontramos diversas áreas de conhecimento que se dedicaram ao estudo crítico dessa instituição, em especial a História (ressaltando a trajetória histórica e os principais acontecimentos e documentos relacionados a essa instituição) a Filosofia (a partir de um entendimento conceitual, epistêmico desse tipo de instituição educativa) e a Educação (a partir de uma perspectiva estruturante da instituição). Também autores das mais variadas formações que se dedicaram à análise crítica dessa instituição – Almeida-Filho (2007), Anísio Teixeira (1988/2010), Darcy Ribeiro (1969), Florestan Fernandes (1979/2020), Leonardo Prota (1987), Henry Giroux (2010), Santos (1995, 2004), Schwartz (1984), entre outros. O fato é que nem sempre são estudos de caráter contínuo, representando uma fase de interesse e/ou oportunidade situacional/profissional dos autores, o que não diminui a importância desses trabalhos, que muitas vezes representam as experiências vividas, o período histórico e o reconhecimento do caráter transformador da universidade.

Östling (2018) nos chama atenção para o fato do estudo do gênero “história da universidade” ser um fenômeno antigo, por muitos anos estudado apenas a partir das datas comemorativas de criação das instituições (aniversários acadêmicos), o que ele chamou de “Jubilee Syndrome”, uma necessidade de justificativa para sua existência ou “self-justification” que nos últimos anos passou a ser estudado a partir de sua natureza ou alma mater. Muitos trabalhos são desenvolvidos por pessoas vinculadas àquelas instituições específicas, trazendo uma perspectiva mais individualizada da questão. O autor defende a importância de se estudar esse gênero em sua dimensão crítica, concebendo a universidade não como uma instituição isolada, mas entendendo a instituição como parte do contexto mundial. O autor entende a história da universidade como a história da intelectualidade, recorrendo à história do

conhecimento para organizar e preencher a lacuna existente em sua constituição. O que era considerado conhecimento em cada período e contexto histórico e o que não era.

Writing a history of the university as a history of knowledge implies an important clarification: discussions about the idea of the university are not just part of a public debate on ideas or a national tradition. They represent an aspect of the changing nature and institutional foundations of Knowledge: the kind of work that is worth achieving, the way in which it is generated and mediated, what its organization and structure look like, and so on. (Östling, 2018, p. 28)

Voltando aos primórdios dessa instituição, às ideias e práticas que culminaram em sua criação, reconhecemos logo, como sugere Östling (2018), o seu vínculo direto com a história do conhecimento e com as necessidades que foram surgindo a partir disso, de uma organização escolar, com, entre outras coisas, o intuito de formar os cidadãos a partir de valores e interesses de uma sociedade.

Existe uma questão importante na definição dessa instituição e no estabelecimento de qual seja a mais antiga, em função de diferentes entendimentos sobre universidade, seja ela como um centro de estudos aprofundados independentemente da quantidade de áreas de conhecimento existentes, seja por seu reconhecimento e instituição pelo Estado, ou condicionando seu surgimento a um conglomerado de cursos e a ser reconhecida pelo Estado. Assim sendo, encontramos indicações que a primeira universidade foi criada em Fez, no Marrocos (ano 859 a.C). Temos também referência a Nalanda na Índia (ano 427 a.C) antes da primeira universidade europeia em Bolonha, Itália em 1088. (Santos & Almeida-Filho, 2012).

Para além dessa atribuição de datas, como vimos em Östling (2018), interessa-nos pontuar e reconhecer os povos que anteriormente influenciaram o estabelecimento e criação da universidade ocidental que, a partir da hierarquização e colonização do saber como afirmado por Quijano (2000), veio a dominar o cenário mundial.

Nessa perspectiva, entendemos que existiram e/ou existiriam outras narrativas, caso não houvesse uma hierarquização do conhecimento e do saber. E, com ela, uma dominação intelectual e econômica que ditou as regras de maneira única e unilateral, garantindo a manutenção de um *status quo*.

Contextualização Histórica da Universidade Ocidental

Para melhor visualização dessa história, e para que fatos importantes ocorridos nessa trajetória sejam realçados, em uma tentativa de organização das ideias, dividimos as fases de constituição da universidade ocidental em Universidade na Antiguidade, Universidade Medieval, Universidade Moderna e Universidade Contemporânea. Logo após, iremos apresentar os principais modelos de universidade que surgiram nesse percurso e, em seguida, trazer aspectos contemporâneos dessa instituição em uma perspectiva mais crítica de sua constituição.

Universidade na Antiguidade

É no período compreendido entre 4000 a.C e 476 d.C que temos os primeiros sinais do que hoje chamamos de universidade. Na Idade Antiga algumas civilizações se destacaram por suas contribuições à “Civilização”, por seus saberes e influências, quando articuladas por uma macronarrativa na “órbita de um conceito de História como coletivo singular da História Universal” como trazido por Morales e Silva (2020).

... o foco historiográfico movia-se de um lugar a outro em função da invenção de certos traços civilizatórios; a escrita e a burocracia no Egito e na Mesopotâmia, o monoteísmo na Judeia, a economia mercantil na Fenícia, o racionalismo e a democracia na Grécia, o direito e o cristianismo em Roma. (Morales & Silva, 2020)

Podemos inferir que a origem da ideia que levou à criação da instituição universidade, assim como a concebemos hoje, eurocentrada, tem seus primórdios na Grécia Antiga, a partir de tentativas de explicar racionalmente o mundo, com os pensadores clássicos, especialmente Platão que funda a “Academia” em 387 a.C (escola onde se ensinaria filosofia aos futuros cidadãos, preparando os possíveis futuros governantes) e Aristóteles com seu “Liceu” em 335 a.C (um espaço onde ideias saíssem do plano individual e se tornassem universais) e seus famosos encontros Aristotélicos. Nesse contexto, as *poleis*, cidades-Estado, que compreendiam a cidade em si e as terras ao seu redor que se dedicavam à produção agrícola, se destacavam por sua organização econômica, política e cultural distintas entre si (Andery et al., 2007).

A identidade política e econômica da pólis levou ao desenvolvimento da noção de cidadania e democracia, sendo o cidadão responsável pela participação ativa nas decisões e organizações da sociedade. A noção de cidadania, entretanto, aprofundou também a diferenciação entre cidadãos, de um lado, e escravos, mulheres e estrangeiros, de outro, estes sem poder decisório e sem direito à participação. (Andery et al., 2007, p. 35)

O domínio do império macedônico sobre a Grécia unificou as cidades-Estado e trouxe um novo paradigma para o conhecimento. O museu de Alexandria, fundado entre 305 e 247 a.C por governantes egípcios sucessores de Alexandre, o Grande, também é um forte elemento histórico, visto que:

Tais condições fizeram que, pela primeira vez na história, uma instituição de caráter científico fosse organizada e financiada pelo Estado; as instituições do período anterior – A Academia e o Liceu – eram organizações de cunho particular, em torno de uma pessoa proeminente. O conhecimento do Museu não abordou todas as áreas de conhecimento abarcadas no período clássico, concentrando-se na investigação da natureza. (Andery et al., 2007, p. 122)

Segundo as autoras, as investigações científicas da natureza eram importantes para a expansão e organização do império, que passou a se focar em um conhecimento mais especializado, voltado para aplicações técnicas. Nascia aqui uma nova forma de organização do conhecimento.

O domínio do Império Macedônico sobre a Grécia, vale notar, entretanto, deu origem a uma fusão da cultura grega com a cultura oriental, em que se observam uma expansão da cultura grega para o Oriente e a adoção de características da cultura oriental pelos gregos. Esse período é chamado período helenístico, e foi então que, talvez pela primeira vez, assistiu-se à separação entre ciência e filosofia. Paralelamente ao desenvolvimento do corpo de conhecimento hoje denominado filosofia e, de certa maneira, independente dele, desenvolveu-se uma nova forma de organização do trabalho de produção de conhecimento (início de uma certa especialização, manutenção pelo Estado de uma instituição voltada para o estudo e pesquisa, estabelecimento planejado de uma infra-estrutura necessária à pesquisa) que começou a gerar um corpo de conhecimento que hoje se denomina ciência. (Andery et al., 2007, p. 98)

As escolas filosóficas, nesse período, caracterizam-se por abandonar a preocupação com a política e com a cidade e voltarem-se para o indivíduo (Andery et al., 2007, p. 98).

Ainda na Idade Antiga, como afirmado por Santos e Almeida-Filho (2012), foram criados centros de conhecimento que incorporavam algumas características das quais compuseram séculos depois as universidades ocidentais. Alguns desses centros foram as *madrassah* islâmicas, tendo como primeira instituição a Universidade al-Qarawiyyin, criada por Fatima al-Fihri no ano 859, em Fez, no Marrocos. Também tivemos como destaque, segundo os autores, a Escola de Nalanda na Índia, criada no ano 427.

Importante destacar nesse período o início de um enfoque mais especializado, individualista, técnico, segmentado e profissionalizante da educação, que vai perdendo sua característica contemplativa, desinteressada.

Universidade Medieval

Na Idade Média (476-1453) houve a criação das primeiras universidades ocidentais. A razão era usada como apoio às unidades de fé. A Igreja tinha o domínio da instituição universidade, que era regida pelos princípios divinos, religiosos e marcada pelo conservadorismo, pela tradição e pelo domínio religioso. O universo era visto como hierarquizado e estático (Andery et al., 2007).

A universidade, tal qual a conhecemos atualmente, elitista, conceituada e reconhecida a partir de um ponto de vista eurocentrado, surge nesse período, tendo como grande expoente São Tomás de Aquino da Universidade de Paris, o “príncipe da escolástica”, influenciado pelas ideias de Platão e Aristóteles. São Tomás de Aquino concilia os objetos de estudo da Teologia e da Filosofia, fé e razão, em um movimento de afirmação da existência de Deus (Andery et al., 2007, p. 152).

Segundo Minogue (1973/1981):

No século XII, um conjunto de esforços intelectuais – editando, coletando, sistematizando – culminou com o estabelecimento do *studio generalia* por grupo de estudiosos. Eram locais de aprendizagem que, em virtude da fama de seus professores, puderam atrair estudantes de toda Cristandade: foi precisamente este significado universal que tornou tal *studia* também *generalia*. Os dois centros que se tornaram modelos para as fundações posteriores, por mérito de sua considerável distinção, foram Paris e Bolonha; mas a eles se sucederam, rapidamente, muitos outros centros, de

maneira que uma rede destas instituições se espalhou em breve pela Europa, desde a Espanha, de um lado, até a Polônia e Boêmia, de outro. (Minogue, 1981, p. 15)

Segundo Santos e Almeida Filho (2012), a universidade foi reinventada na Europa Ocidental, sendo Bolonha (1088), Paris (1090 ou 1170) e Oxford (1096):

... os centros urbanos medievais onde se organizaram essas primeiras instituições, que tinham uma estrutura semelhante nos seus estudos básicos ou propedêuticos, da filosofia (ou das artes liberais): o *trivium*, estudos dedicados à linguagem, representados pela gramática, pela lógica e pela retórica, e o *quadrivium*, constituído pela aritmética, pela geometria, pela astronomia e pela música. A estrutura curricular desses estudos gerais (*studium generale*) dava continuidade a uma tradição que se iniciou na Academia de Platão e era complementada pelos cursos de Direito, de Teologia e, posteriormente, de Medicina, que constituíam o nível superior de ensino. (Santos & Almeida Filho, 2012, pp. 30-31)

Nesse período, a atividade econômica ainda era focada na subsistência, com o sistema feudal – a posse de terra e as relações eram os princípios que ditavam as regras nesse sistema.

A capacidade associativa desse tipo de instituição, segundo Minogue (1981), era algo que a distinguiu das demais instituições e que também deu a ela a característica necessária para sobreviver, no tempo e no espaço, a tantas mudanças históricas e sociais.

Esta natureza associativa das universidades é tão importante, sob vários aspectos, quanto a sua distinção intelectual, porque é aqui que podemos encontrar o segredo da longevidade surpreendente, da capacidade de decair e ressurgir que tem mostrado a universidade como distinta de quaisquer outras instituições de ensino de outros tempos e de outras civilizações. (Minogue, 1981, p. 15)

Sua difusão e perpetuação se deve ao poder Papal, que via nessa instituição o dogmatismo necessário para se manter no poder.

É no início do século XIII que as universidades se consolidam e se difundem. Graças ao poder papal e imperial (ou régio), que inicialmente interveio para regulamentá-las. Em seguida, esse mesmo poder tomou a iniciativa de criar novas universidades, tais como as de Salamanca, Roma, Nápoles, Viena, Praga, Cracóvia e outras cidades. Mas, originalmente, as universidades resultaram da confluência espontânea de clérigos de várias origens para ouvir aulas de algum mestre famoso. (Piletti & Piletti, 2016, p. 57)

Segundo os autores Piletti e Piletti (2016) assim se constituíram as universidades, a partir da busca por conhecimento dos clérigos vagantes: “Eles, de início, constituíram associações denominadas *societates scholarium* (associações de escolares). Essas, em seguida, tornaram *universitates*, isto é, associação de todos (*universi*) os *scholares*, juridicamente reconhecidas.” (Piletti & Piletti, 2016, p. 58).

Segundo Santos e Almeida Filho (2012) a expansão das universidades foi tamanha, que ao final do século XIII já havia quinze instituições espalhadas pela Europa Medieval.

Em 1500 esse número chegava a cinquenta. Inicialmente destinadas a guardar e a proteger os valores da civilização (cristã, na sua origem europeia), elas se viram essa função, reinterpretada pelo tempo, transformar-se em princípio instituinte, no quadro do qual a educação superior se assumiu como a sua *primeira missão*. (Santos & Almeida Filho, 2012, p. 32)

No último período da Idade Média, temos a marginalização da ciência e pouca relevância dada à produção científica, apesar da consolidação da “universidade” como instituição prestigiada. Com a queda do Império Romano do Ocidente e a tomada de Constantinopla pelos turcos-otomanos, temos o fim do período considerado como Idade Média e o início da Idade Moderna.

Universidade Moderna

Na Idade Moderna, período compreendido entre 1453-1789, processou-se uma quebra de paradigma na universidade representada pela desvinculação de seu caráter sacro e marcada pelo racionalismo e o empirismo. Isso porque muitos movimentos e novas estruturas sociais ocorreram, o que influenciou diretamente nos rumos dessa instituição. O conhecimento passou a ser centrado no indivíduo (nas ideias que ele tinha sobre o objeto) e as disputas de poder ocorridas culminaram em uma classe emergente, a burguesia, e na repercussão de suas ideias na sociedade.

O Movimento Reformista teve seu início a partir do monge agostiniano Martinho Lutero, formado pela Universidade de Erfurt, e de suas *95 teses*, em que questionou as indulgências e a concentração de riqueza e de poder da Igreja Católica. Aliado à insatisfação de nobres que não se conformavam com a excessiva cobrança de impostos da população por parte dessa Igreja e da concentração de poder Papal, além da evidente ascensão das penínsulas itálica e ibéricas em contraposição a outras regiões da Europa Ocidental, que eram pobres e enfrentavam dificuldades econômicas, como a Alemanha, esse movimento ganhou força e se espalhou por todo o contexto europeu (Andery et al., 2007).

Em resposta ao Movimento Reformista, a Igreja Católica inicia o movimento contrarreformista, que teve como marco principal o Concílio de Trento em 1545, que reafirmou a fé católica, enrijeceu o controle ao que era considerado heresia mediante o retorno dos Tribunais de Santo Ofício, com proibição de livros, entre outros, e um movimento de expansão da doutrina com a Companhia de Jesus e a catequização de novos povos, por meio das grandes navegações (com o pioneirismo de Portugal, depois acompanhado de outros países europeus como Espanha, França, Inglaterra e Holanda), como foi o caso da colonização do Brasil (Andery et al., 2007).

O Iluminismo no século XVIII foi um movimento otimista que acreditava que a partir da razão seria possível reorganizar o mundo (Aranha & Martins, 2003). Foi um período de forte intelectualidade, contra dogmatismos e a favor da ciência e racionalidade crítica no questionamento filosófico, a discussão sobre os métodos dominava a cena nesse período. Uma nova sociedade começou a surgir.

O racionalismo e o empirismo do século XVII (Descartes, Locke e Hume) dão o substrato filosófico dessa reflexão. Descartes justifica o poder da razão de perceber o mundo por meio de ideias claras e distintas. Locke valoriza os sentidos e a experiência na elaboração do conhecimento. Hume coloca em questão a validade universal do princípio da causalidade. (Aranha & Martins, 2003, p. 134)

O Iluminismo também foi responsável por incentivar o liberalismo econômico e político, e teve forte influência da revolução científica levantada por Galileu, em que:

... o método experimental recém-descoberto tem a técnica como aliada, fazendo surgir as novas ciências, as quais, por sua vez, aperfeiçoam ainda mais a tecnologia. Com o seu poder aumentando, o ser humano não mais se contenta em contemplar a harmonia da natureza: quer conhecê-la para dominá-la. (Aranha & Martins, 2003, p. 134)

A Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra em 1760 reforçou todos esses movimentos de transformação social, sendo um divisor de águas no que se trata do foco dado às ações da universidade, pois nesse período, a sociedade saiu de uma produção manufatureira para um grande desenvolvimento tecnológico representado pelo surgimento das indústrias e, conseqüentemente, de novas relações de trabalho, que consolidaram o movimento econômico capitalista.

A preocupação na época girava em torno de uma instituição que atendesse aos novos anseios da sociedade de classes, capitalista, e da divisão de trabalho. A formação valorizada passou a ser a de especialistas nas áreas. Não se tinha mais uma grande preocupação com

memória, história e reflexões. Passou a ser formação prática e profissionalizante que impulsionasse o modelo econômico em desenvolvimento e atendesse aos interesses sociais e políticos de uma nova classe emergente, a burguesia.

Com a Revolução Industrial e a consolidação do modo de produção capitalista, surgiram exigências de especializações e técnicas que se ajustassem à nova divisão social do trabalho” (Wanderley, 1994, p. 15).

Foi nessa universidade que se formaram importantes teóricos, que trouxeram contribuições em diversas áreas do conhecimento e que viriam a influenciar mundialmente autores de diversas gerações até os dias atuais. Como vimos anteriormente, é o caso de René Descartes (1596-1650), o “pai da filosofia moderna”, também conhecido por seu nome latino *Cartesius*, do qual deriva o fato de seu pensamento ser considerado “cartesiano”. Descartes tem duas obras principais que tratam do problema do conhecimento: *O discurso do método* e *Meditações Metafísicas*. Formado na Universidade de Poitiers, na França, o filósofo “tem como ponto de partida a busca de uma verdade primeira que não possa ser posta em dúvida; por isso converte a *dúvida* em *método* (Aranha & Martins, 2003). É dele a famosa frase, “Penso, logo existo”.

Santos e Almeida Filho (2012) afirmam que reflexões teóricas levaram ao que se poderia chamar de período de reforma universitária já no final do século XVIII, com uma obra de Immanuel Kant, *Conflito das Faculdades*, em que o autor denuncia ingerências do Estado na autonomia das universidades e “resquícios do caráter sacro da universidade” (Santos & Almeida Filho, 2012, p. 37).

Immanuel Kant (1724-1804) é um teórico de considerável importância para esse período, pois em sua obra *Crítica da razão pura* questiona se é possível uma “razão pura”, a partir de seu método analítico conhecido como criticismo (Aranha & Martins, 2003).

Em resumo, como nos trouxe Andery et al. (2007):

Essa nova ciência – a ciência moderna – surgiu com o surgimento do capitalismo e a ascensão da burguesia e de tudo o que está associado a esse fato: o renascimento do comércio e o crescimento das cidades, as grandes navegações, a exploração colonial, o absolutismo, as alterações por que passou o sistema produtivo, a divisão do trabalho (com o surgimento do trabalho parcelar), a destruição da visão de mundo própria do feudalismo, a preocupação com o desenvolvimento técnico, a Reforma, a Contra-Reforma. A partir de então, estava aberto o caminho para o acelerado desenvolvimento que a ciência viria a ter nos períodos seguintes. (Andery et al., 2007, p. 178)

Universidade Contemporânea

No período compreendido entre 1789 até os dias atuais, a sociedade mundial vivenciou inúmeros acontecimentos e mudanças. O início desse período, ainda no século XVIII, é marcado pela Revolução Francesa (1789-1799), com a crise do regime absolutista, trazendo os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Outros pontos de destaque para essa época foram: a burguesia em contínua expansão e o conseqüente domínio dos ideais iluministas; a continuidade e intensificação da Revolução Industrial em suas variações e momentos; a consolidação do sistema capitalista e o cientificismo marcado por uma ciência aplicada, aliada à técnica; a noção de tempo, que toma outra conotação. Esses fenômenos promoveram modificações profundas no ambiente humano nesse período.

Nessa perspectiva, sob influência direta das ideias liberais da época, no século XIX surge a Universidade de Berlim, em 1810, organizada a partir dos princípios do Relatório Humboldt, a maior expressão da universidade no período e permanecendo nesse lugar durante muitos anos.

Pela reforma humboldtiana, orientada por um forte espírito de liberdade individual de professores e de alunos, a pesquisa afirma-se como eixo de integração do ensino

superior e fonte de credenciamento do que deve ser ensinado. A universidade chama a si o mandato institucional e político sobre a responsabilidade da produção do conhecimento, que passa a constituir sua *segunda missão*. (Santos & Almeida Filho, 2012, p. 40)

O positivismo de Comte (1798-1857) em oposição às formas teológicas ou metafísicas de explicação do mundo ajuda a estruturar esse novo momento social. O idealismo alemão refletido nas ideias de Hegel, em que o autor entende o conhecimento a partir de um processo dialético, em um movimento complexo, histórico e constante a que está submetida toda a realidade (Andery et al., 2007) e sua influência nos estudos de Marx, defensor do movimento operário de sua época e um forte colaborador na luta política pela transformação social, a partir de uma visão materialista do mundo, dão movimento à cena científica, política e social deste período. Como encontramos em Andery et al. (2007), para Marx: “O homem é um ser social e histórico e o que leva esse homem a transformar a natureza e, neste processo, a si mesmo, é a satisfação de suas necessidades” (Andery et al., 2007, p. 407).

No século XX temos, segundo Aranha e Martins (2003), uma severa crítica à filosofia moderna a qual, para Kierkegaard (1813-1885), desconsiderava a existência do ser humano, assumindo-o como abstração, negando a subjetividade e reduzindo o conhecimento à realidade objetiva. Os trabalhos de Nietzsche (1844-1900) também ganham expressividade nesse período, com o deslocamento do problema do conhecimento para a interpretação, atribuição de sentidos, afirmando a impossibilidade de lidar com o caos provocado pela modernidade pelo pensamento racional, como vimos em Harvey (1995/2014). Freud (1856-1939), pai da psicanálise, levanta a hipótese do inconsciente, desmentindo “as crenças racionalistas de que a consciência humana é o centro das decisões e do controle dos desejos” (Aranha & Martins, 2003, p. 149).

Outro teórico que merece destaque é Michel Foucault (1926-1984) por estabelecer a relação entre o saber e o poder.

Ao contrário da tradição moderna, pela qual o saber antecede o poder, para ele, a verdade não se encontra separada do poder que gera o saber. Propõe então o processo genealógico pelo qual busca descobrir como a verdade tem sido produzida no âmbito das relações de poder. (Aranha & Martins, 2007, p. 149)

A fenomenologia de Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty e Jean-Paul Sartre que pressupõe a intencionalidade do sujeito, contrapõe-se ao positivismo de Comte. Surge a Escola de Frankfurt, fundada em 1923, com sua *Teoria Crítica*, a partir de teóricos como Adorno, Horkheimer, Marcuse e Walter Benjamim, que “afastam-se do cientificismo materialista, da crença na ciência e na técnica como condição de emancipação social, representando uma forte manifestação intelectual desse período” (Aranha & Martins, 2007, p. 150).

Em 1968, movimentos estudantis na França que traziam, entre outros motivos, a insatisfação com a estrutura universitária e com o sistema econômico capitalista, iriam marcar decisivamente os rumos dados à universidade e trariam à tona várias questões sociais e econômicas até então encobertas. Alguns dos desdobramentos do maio de 68 foram a reforma do sistema educacional francês, o protagonismo das lutas sociais pelo mundo, além de estímulo à diversas transformações ético-políticas, artísticas, entre outras. (Thiollent, 1998; Chauí, 2001; Varela & Della Santa, 2018).

Todos esses novos pensamentos, movimentos e teóricos vão dando forma à universidade, que se universaliza. A instituição nessa época tem como marcas essenciais, segundo Dias Sobrinho (2005):

... a institucionalização dos estudos da ciência e a consolidação de um modelo científico de produção de conhecimentos, uma relação por vezes muito estreita e muito conflituosa com o desenvolvimento social e econômico, de acordo com as motivações

hegemônicas na sociedade, e a definição de um *ethos acadêmico*, que constituem as relações de professores e estudantes com o saber, com a sociedade, com as profissões. (Dias Sobrinho, 2005, p. 65)

O fenômeno da globalização, entendido por Dias Sobrinho (2005) como um processo multidimensional, trouxe implicações de várias ordens na economia, nas finanças, no mercado, na política, nas relações sociais, na educação. Resultado da internacionalização da cultura e da economia por meio das grandes navegações e da transnacionalização a partir de mecanismos, empresas cuja sede não é exclusiva de uma nação, conduziu mudanças positivas e negativas de grande impacto na humanidade.

Essa nova mentalidade, nova ética mundial traz ao cenário do século XX a discussão em torno de um novo conceito, o de pós-modernidade. De acordo com Chauí (2001):

Por ser a ideologia da nova forma de acumulação do capital, o pós-modernismo relega à condição de mitos eurocêntricos totalitários os conceitos que fundaram e orientaram a modernidade: as ideias de racionalidade e universalidade, o contraponto entre necessidade e contingência, os problemas da relação entre subjetividade e objetividade, a história como dotada de sentido imanente, a diferença entre natureza e cultura etc. Em seu lugar afirma a fragmentação como modo de ser da realidade; preza a superfície do aparecer social ou as imagens e sua velocidade espaço-temporal; recusa que a linguagem tenha sentido e interioridade para vê-la como construção, desconstrução e jogo de textos. (Chauí, 2001, pp. 22-23)

As universidades também vão aos poucos sendo pressionadas a ampliar o acesso aos filhos da classe média, como forma de ascensão social. Segundo Wanderley (1994): “Pouco a pouco, elas se transformaram no lugar apropriado para conceder a permissão para o exercício das profissões, através do reconhecimento dos títulos e diplomas conferidos por órgãos de classe e governamentais” (Wanderley, 1994, p. 16).

A partir da reconstituição do caminho histórico percorrido para a criação dessa instituição encontramos os principais modelos que surgiram e serviram de base para a criação das demais instituições, entendendo a complexidade envolvida e chamando a atenção para a história contada a partir de um ponto de vista eurocentrado.

Principais Modelos da Universidade Ocidental

Prota (1987) descreve bem quatro principais modelos de influência sobre as universidades no mundo. O autor apresenta inicialmente dois fatos que marcaram a universidade no final da Idade Média: a marginalização da ciência e pouca relevância dada à produção científica; e a consolidação e o prestígio dessa instituição. Dessa forma, descreve a universidade francesa; a universidade alemã; a universidade inglesa e a universidade norte-americana, como veremos a seguir. Apoiado em Ben-David (1974), o autor aponta dois fenômenos que se processaram no seio da universidade e que foram a base para o surgimento da Ciência Moderna como campo intelectual independente: o papel especializado do professor universitário (fruto da separação entre a revolução intelectual e a político religiosa); e a divisão do trabalho.

Apesar de estes terem sido processos que ocorreram dentro da universidade, o autor nos mostra que foi fora dela que as bases sociais para a consolidação da Ciência Moderna foram encontradas.

Nessa perspectiva, isto é, tomando como referência a Ciência Moderna, podemos distinguir dois caminhos pelos quais enveredou a Universidade: 1. Colisão com a ciência, de que resultou a sua destruição ou a minimização de seu papel; 2. Desvinculação do aristotelismo e adoção do humanismo de inspiração renascentista, circunstância que viria permitir a subsequente incorporação da Ciência Moderna. (Prota, 1987, p. 70)

Ainda segundo o autor:

O primeiro caminho, de colisão com a ciência, produziu o exemplo mais expressivo na Universidade francesa.

O segundo caminho, de preservação e desenvolvimento da cultura clássica, permitiu que florescessem, no século XIX, os seguintes modelos de universidade:

1. Centro de formação geral, abrangendo simultaneamente a pesquisa científica, restrito à elite. É o caso da Universidade alemã.
2. Centro de formação geral, com ênfase no preparo das elites. É o caso da Universidade inglesa.
3. Centro de formação geral, com ênfase na difusão da cultura. É o caso da Universidade americana. (Prota, 1987, pp. 70-71)

Modelo Francês

Segundo Prota (1987), as instituições educacionais francesas permaneceram mais ou menos intactas até 1789, quando começou a negativa pelo antigo regime de base religiosa, a laicização da educação juntamente com a obrigação pela obediência e fidelidade ao Estado. Compreendia faculdades profissionais sem universidade: “Desde o tempo napoleônico, as faculdades encontram-se isoladas, como hoje, ignorando a unidade orgânica que deveria ser a característica de toda Universidade” (Prota, 1987, p. 86).

Napoleão Bonaparte criou a Universidade Imperial na França, instituição de ensino profissional e de caráter ideológico, com a função geral de *conservação da ordem social* pela difusão de uma doutrina comum. A universidade napoleônica abrangia, além do ensino superior, as escolas primárias, os liceus, os colégios, as instituições, as pensões, conforme estabelecido pelo art. 5º do Decreto de 17 de março de 1808 (Prota, 1987, p. 78). Era um

complexo que compreendia um pluralismo de ações de utilidade do Estado, em que a pesquisa tinha uma participação mínima.

Na reforma napoleônica, a idéia de Universidade como uma comunidade autônoma de professores e estudantes, voltada para a investigação livre da verdade, mudou completamente de sentido; Universidade é uma corporação que tem o monopólio da instrução pública, criada e mantida pelo Estado, onde professores e funcionários exercem sua autoridade com severidade férrea, como prolongamento da autoridade do próprio Estado, para formar os quadros dirigentes da nação. (Prota, 1987, p. 79)

Jacques Drèze, citado em Prota (1987), observa que a *napoleonização* das consciências, essa difusão de uma doutrina comum, só é possível quando o Estado dispõe de uma corporação de professores perfeitamente submissos, mantendo o monopólio do ensino superior (p. 79). É a ideia da criação de um exército, com doutrina comum e mentalidade geral idêntica, não havendo espaço para a liberdade e autonomia acadêmicas.

Ainda em relação ao sistema francês, Prota (1987) nos mostra que:

O sistema de ensino superior francês difere fundamentalmente daqueles dos outros países ocidentais; na França, aliás, há dois sistemas de ensino superior (as universidades e as Grandes Escolas) e dois sistemas de pesquisa (a Universidade e o CNRS – Centro Nacional de Pesquisas Científicas). (Prota, 1987, p. 81)

Para Schwartz, citado em Prota (1987), o pluralismo do ensino superior na França não é de fato possível, pois o sistema é hipercentralizado administrativamente. Para ser possível, deveria haver colaboração entre os sistemas, priorizando a flexibilidade e diversidade, irremediavelmente separados. Encontramos a análise de Darcy Ribeiro sobre o sistema francês em Prota (1987), em que o autor o chama de sistema obsoleto, centralizado em Paris e voltado mais para exames do que para o ensino.

Modelo Alemão

A Ciência Moderna tem o seu modelo mais expressivo na Universidade de Berlim, fundada em 1810 por Wilhelm Humboldt. Uma estrutura organizada e burocratizada de educação superior, com ênfase na pesquisa científica. De acordo com Prota (1987), a Faculdade de Filosofia ali tinha o mesmo peso das faculdades tradicionais de Teologia, Direito e Medicina, além de ser onde as atividades de pesquisa eram mais intensas, o que segundo o autor abriu caminho para o desenvolvimento da universidade moderna. Outro diferencial apontado pelo autor: “Criaram-se, ao mesmo tempo, os seminários, que, reunindo professores e alunos para pesquisa, se tornaram efetivamente fórum da formação acadêmica das diferentes faculdades universitárias” (Prota, 1987, p. 88).

Segundo Östling (2018):

When the Berlin universität opened in October 1810, it inaugurates a new era in the history of the university. The man behind its creation was the Prussian official, linguist, and educational reformer Wilhelm von Humboldt. In a famous manifesto, he drew up the guidelines for the new institution. Here, Building and scholarship were more important than mechanically teaching long established material; here was a dynamic connection between the production and the dissemination of Knowledge; here academic freedom was given a broader and firmer meaning. The first modern university had been born. (Östling, 2018, pp. xii-xiii)

A nova universidade, segundo Östling (2018), traz a ideia de reforma baseada na união entre pesquisa e educação, que se tornou um princípio adotado primeiro pelas universidades na Europa Central e nas demais universidades desse continente, e depois pelos Estados Unidos da América. A liberdade, proporcionada aos estudantes e aos professores dessa instituição nos processos acadêmicos, e, também, por meio da autonomia em relação ao Estado; a importância

dada à relação professor-aluno em função da ciência; a importância dada à solidão na formação de caráter e como clima necessário para o estudo.

Nóbrega, citado em Prota (1987), avalia que a concepção do Relatório Humbolt trazia uma completa independência da universidade em relação ao Estado e que, depois de implantada “a Alemanha reergueu-se e agigantou-se perante o mundo, como consequência da política de Bismark. Contrastando com isto, depois das restrições à liberdade universitária impostas por Hitler houve a hecatombe de 1945.” (Nóbrega, citado em Prota, 1987, p. 98).

Prota (1987), em sua obra realizada nos anos 1980, afirma que a universidade alemã, mais de um século após a instituição da Universidade de Berlim, ainda mantinha seus ideais:

Finalizando, pode-se perceber que os ideais de Humboldt estão ainda presentes na Universidade alemã. Suas características: liberdade acadêmica, autonomia, isolamento das tecnologias em escolas técnicas, des-dobramento das principais cátedras em instituições com orçamento próprio, e, como fundamento, a preocupação com a pesquisa científica. (Prota, 1987, p. 106)

Modelo Inglês

A Universidade de Oxford, primeira universidade inglesa e segunda mais antiga na Europa, surge em 1096. Com as disputas existentes entre estudantes e habitantes locais da cidade de Oxford, alguns acadêmicos se mudam para Cambridge, onde criam a Universidade de Cambridge, em 1209. As duas universidades têm o histórico de serem muito competitivas entre si, e seguem disputando o título de melhor universidade inglesa.

A necessidade de expansão do sistema universitário inglês surge com as demandas da própria Revolução Industrial no século XVIII e pressionados e estimulados pelo prestígio alemão no campo da ciência, que trouxe a necessidade de formação de técnicos e pesquisadores de alto nível, o que fez com que as duas universidades, antes abertas apenas à formação de

nobres e filhos da alta sociedade para ocuparem cargos no governo, abrissem suas portas para a classe burguesa. A partir dessa necessidade, também foram criadas universidades com fins mais utilitários, para estudantes da classe média, para a formação de médicos, engenheiros, agrônomos e comércio. O crescimento das universidades foi gradativo, obedecendo a uma dinâmica interna, a partir de acontecimentos de ordem política, social que foram provocando transformações nessas instituições. No período da Primeira Guerra Mundial, intensificou-se a relação de cooperação governo-universidade, que ampliou os investimentos às instituições e seus laboratórios, fortalecendo o campo da pesquisa. Entre 1800 e 1945, adicionam-se a Oxford e Cambridge (instituições de origem na Igreja Católica), universidades civis como a Universidade de Londres. Segundo encontramos em Prota (1987), esta última, foi fruto de um movimento iniciado em 1825 por Thomas Campbell, ao lado de inconformistas do predomínio das outras duas na Inglaterra.

Segundo Prota (1987), esta universidade merece destaque pelo elevado número de alunos à época, de 38 mil internos e 35 mil externos. À Universidade de Londres ficou reservado o lugar de conceder os diplomas.

Não existe um modelo único de universidade na Inglaterra. Cada universidade possui plena liberdade e autonomia para traçar seu destino.

Segundo Prota (1987), a instituição inglesa passou por várias reformas, mas progressivamente conseguiu consolidar sua estrutura. Mesmo após a Segunda Guerra Mundial de 1945, foram criadas mais e novas universidades na Inglaterra:

As universidades na Inglaterra não só recebem apoio governamental, mas também do setor industrial. Universidades e indústrias vivem na mais estreita colaboração, devido à necessidade de a indústria contar com técnicos bem formados. Aliás, é precisamente essa aliança – Universidade, Governo e Indústria – que faz do ensino universitário na Inglaterra um dos mais desenvolvidos do mundo. (Prota, 1987, p. 126)

Modelo Norte-americano

Segundo Santos e Almeida Filho (2012), nos Estados Unidos as primeiras universidades surgem no século XVII, já no início da colonização: “Os primeiros *colleges* não eram réplicas de Oxford ou Cambridge, mas escolas utilitárias que buscavam atender as necessidades educativas das comunidades locais e preservar os seus valores religiosos, de diferentes denominações protestantes” (Santos & Almeida Filho, 2012, p. 42).

Ainda segundo os autores, a partir de uma reforma da educação superior em 1860, o ensino superior se dividiu em duas vertentes: a primeira, representada pela Universidade de Harvard e pela Universidade John Hopkins, com professores em sua maioria americanos formados pelo modelo alemão de universidade; e a segunda, com dois tipos de instituição, os *junior colleges* e os *land-grant colleges*, sendo o primeiro com duração de quatro anos e focado na preparação profissional e elevação do nível de cultura geral e o segundo voltado para as ciências, artes e algumas carreiras profissionais, respectivamente.

No século XX, enquanto os EUA apresentavam um forte crescimento e se afirmavam no cenário mundial do capitalismo industrial, viu-se a necessidade de análise da educação superior do país, o que levou ao Relatório Flexner, que traz implícita consigo a reorganização de todo o sistema universitário norte-americano. Essa nova estruturação tinha um forte espelhamento no modelo universitário alemão, de orientação mais humanística e aplicada da investigação científica, mas diferenciava-se deste por sua estrutura e forma de organização mais flexível, o que torna esse modelo de grande importância e maior relevância no contexto mundial contemporâneo. Como trazido por Cowen (2004): “Atualmente o sistema de educação superior dos Estados Unidos é um dos mais admirados no mundo. Particularmente, sua “universidade voltada para a pesquisa” é tida como um sólido modelo do que uma boa universidade deve ser” (Cowen, 2004, p. 272).

O novo formato organizado das bases da universidade alemã tornou o modelo dos EUA o de referência, inclusive para as tradicionais universidades europeias:

A pesquisa científica iniciou na Alemanha, mas seu crescimento foi detido pela rigidez da estrutura universitária; nos Estados Unidos, os institutos de pesquisa tiveram maior desenvolvimento, onde a criação de estudos de pós-graduação nas disciplinas científicas e humanísticas básicas, bem como o apoio ativo de pesquisa orientada para problemas na instrução profissional reduziram a barreira contra a pesquisa organizada. O êxito obtido na universidade norte-americana, levou a Europa a imitar parcialmente esse modelo. (Prota, 1987, p. 129)

Para a sua população, as universidades representam um instrumento de promoção social e inserção no mercado de trabalho, porém – e apesar disso – seu acesso ainda é muito desigual e seletivo.

Vislumbrando outras possibilidades. A filosofia e a própria antropologia vêm trabalhando e se questionando sobre as diversas origens, da humanidade (hipótese de origem única ou multirregional), da civilização, do conhecimento. Algumas teorias consideram a existência de outras possibilidades e formas de se contar a História, que não a hegemônica adotada, reconhecendo que por detrás dessa História contada existe uma hierarquização de saberes e ideias. Um bom exemplo dessa tentativa de se recontar a História são as teorias decoloniais que têm como alguns de seus expoentes autores como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Walter Dignolo, Maldonado Torres e Enrique Dussel. Nessa perspectiva, Dussel (2005) nos chama a atenção para a Europa inventada como centro, para garantir uma história de domínio europeu sobre os demais povos, o que não quer dizer que não coexistiram outros povos, outros saberes e outras formas de conhecimento que talvez não estejam no rol hierarquizado e de valores estabelecidos por esse viés. Também chama atenção para o fato de, com isso, não haver empiricamente uma História Mundial:

Propomos uma segunda visão da “Modernidade”, num sentido mundial, e consistiria em definir como determinação fundamental do mundo *moderno* o fato de ser [seus Estados, exército, economia, filosofia, etc.] “centro” da História Mundial. Ou seja, empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 [como data de início da operação “Sistema-mundo”]. Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna “o lugar” de “uma só” *História Mundial* [Magalhães-Elcano realiza a circunavegação da Terra em 1521]. (Dussel, 2005, p. 28)

A partir desse outro entendimento da maneira como a História Mundial ainda se apresenta para nós, países do Sul Global, aliamos-nos às *Epistemologias do Sul* propostas por Santos & Meneses (2013) que “são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos”, este último bem como citam os autores, proposto por Santos (2006) como “ecologias de saberes”.

O professor Renato Noguera, doutor em filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), por exemplo, trabalha vislumbrando uma sociedade mais simétrica e igualitária a partir da desconstrução desse paradigma dominante e do reconhecimento de novas formas de saber: “Por fim, a proposta de uma sociedade mais simétrica e multipolar passa pelo reconhecimento, pela difusão e pelo incentivo da produção filosófica africana e afrodiaspórica – aqui denominadas sob expressão genérica de pensamentos filosóficos afroperspectivistas” (Noguera, 2014, p. 99).

A periodização histórica que foi aqui levantada teve a intenção de construir o caminho percorrido até a constituição da instituição universidade, tal qual a conhecemos, reconhecendo o viés eurocentrado em que essa história foi contada, mas também reconhecendo as outras

histórias que não foram contadas, mais e para além disso, reconhecendo a possibilidade de se construir uma história outra, uma universidade outra. Sabemos da impossibilidade de se afirmar datas tão claras e definidas por entendermos que o conhecimento é algo muito dinâmico, cíclico, não acontecendo de maneira tão linear e fácil de se apropriar.

Concentramo-nos no surgimento e desenvolvimento da Europa Ocidental pelo simples fato de esta ser inegavelmente a grande influenciadora da criação e gestora das ideias de universidade que circulam até o presente nas universidades brasileiras. Como reconhecido por Andery et al. (2007), vimos a presença das contribuições orientais na sociedade feudal ocidental e, além disso, a coexistência de outros povos e outros saberes que não foram incluídos na narrativa histórica conhecida mundialmente. Afinal, a universidade, a ciência, as criações humanas estão a serviço de que/quem? Deveriam estar a serviço do homem, do humano, mas parecem estar a serviço da manutenção de um sistema criado por poucos e que não reflete a realidade e muito menos as necessidades humanas, nem está a serviço e em benefício da humanidade. É interessante perceber nesta breve análise histórica da universidade como esta é uma instituição fundamental seja qual for o período histórico que estamos tratando. A partir dela ideias foram surgindo e foram mudando o percurso da humanidade. Também é importante destacar como as ideias surgem por alguns autores e como elas vão sendo apropriadas pela sociedade, de maneira a nem sempre refletir o que foi tratado originalmente. Às vezes inclusive sendo reutilizadas para a manutenção da ordem vigente àquela época.

Origem da Universidade na América Latina até sua Chegada ao Brasil: Breve Histórico e Considerações

Importante aqui ressaltarmos a questão do conhecimento e de sua construção em sua relação com o processo de colonização ocorrido na América Latina e, mais especificamente, no Brasil.

Com o processo de colonização, surgiram as primeiras universidades no contexto das Américas. Ao propor um olhar para esse conjunto, Ribeiro (2010) expõe que, na área de colonização espanhola, a universidade surgiu cedo – a primeira universidade foi a de São Domingos, criada em 1538. Depois vieram as universidades de San Marcos no Peru, fundada em 1551; México, em 1553; Bogotá, em 1662; Cuzco, em 1692; Havana, em 1728; e Santiago em 1738 (Gomes, 2002). Nas áreas de colonização inglesa e portuguesa, essa instituição surgiu tardiamente.

No Brasil, país de colonização portuguesa, a primeira universidade surgiu em 1920, quase quatro séculos após o surgimento da primeira universidade em São Domingos. Nos Estados Unidos da América (EUA), a primeira universidade surgiu em 1636.

Porém, diferentemente do processo dos países de colonização predominantemente ibérica, nos EUA, com o movimento de independência, rapidamente o número de universidades se multiplicou e reforçou o desenvolvimento autônomo e econômico da antiga colônia.

A América Latina, submersa em um regime neocolonial de atualização histórica, ficou atrás em condições de dependência com relação aos Estados Unidos. Mesmo contando com uma tradição universitária própria e secular, viu-se recolonizada culturalmente pelos modelos franceses de universidade e mesmo a estes, conseguiu realizar, apenas, mediocrementemente. (Ribeiro, 1969, p. 78)

Com essa condição em mente, para abrir a discussão sobre o conceito de universidade na América Latina, sentimos a necessidade de escolher alguns autores que podem nos ajudar na discussão a respeito da criação/construção dessa instituição nesse contexto geopolítico.

Dessa forma, inspiramo-nos em Aníbal Quijano (2000) e sua noção de colonialidade do poder, em que o autor nos afirma que, mesmo com o marco histórico do “fim do colonialismo”, este permanece influenciando as esferas político-econômico e sociais até os dias de hoje.

Sobre a criação da América, em que nasce o moderno sistema mundial, Quijano e Wallerstein (1992) afirmam: “La creación de esta entidad geosocial, América, fue el acto constitutivo del moderno sistema mundial. América no se incorporó en una ya existente economía-mundo capitalista. Una economía-mundo capitalista no hubiera tenido lugar sin América” (Quijano & Wallerstein, 1992, p. 583).

Nesse processo também tivemos consequências culturais, e a etnicidade foi uma delas. As grandes categorias que hoje conhecemos (índios, negros, brancos, mestiços, europeus, criolos) foram criadas a partir da modernidade, antes não existiam: “Son parte de lo que conformó la americanidad. Se han convertido en la matriz cultural del entero sistema mundial” (Quijano & Wallerstein, 1992, p. 584). Como colocam os autores, “La etnicidad fue la consecuencia cultural inevitable de la colonialidad” (p. 585).

Ainda segundo os autores, em situações de conflito, os grupos étnicos eram reduzidos, porém, em situações de expansão econômica, as categorias também se expandiam como forma de garantir uma melhor divisão de trabalho (Quijano & Wallerstein, 1992).

Quijano e Wallerstein (1992) afirmam que a etnicidade foi sustentada por um consciente e sistemático racismo. Na América Latina, o racismo pôde ser dissimulado pela hierarquia étnica. O racismo, ainda segundo os autores, refugiou-se nos conceitos de universalidade e meritocracia. Esteve sempre implícito na etnicidade, e as atitudes racistas foram parte e propriedade da americanidade e modernidade desde o início. Essas questões, ainda muito presentes em nossa sociedade, são fatalmente refletidas no ambiente universitário.

Pelo relato de Segato (2013), vimos como questões ligadas ao difícil conceito de raça podem passar despercebidas e gerar problemas sérios de ordem social. A autora traz a esse respeito a seguinte constatação:

Quero enfatizar lo siguiente: a pesar de que había llegado como profesora a la Universidad de Brasília em 1985, trece años después, se levantó um velo que ocultaba,

a mis ojos y por mi posición, de clase y de raza, un Brasil que anteriormente no había percibido. El que he vivido antes y después de esa lucha no es el mismo país: uno es el de la tarjeta de visita, la imagen de exportación como nación, cordial y siempre festiva; el otro es visto desde abajo, por la población no blanca y periférica con relación a los polos de poder. (Segato, 2013, p. 269)

Para a autora, “raça” possui papel central e determinante em nossa sociedade. A partir do evento colonial e da ordem de colonialidade que dali advém, ela passa a estruturar a sociedade hierarquicamente, a atribuir valores, prestígio e autoridade ao mundo de formulação de ideias, bem como sua influência e divulgação.

Segato (2013) traz a preocupação de nos apropriarmos de um conceito de raça já estabelecido e baseado em outros países, sendo que temos uma construção própria e uma história sobre esse conceito na América Latina.

Por isso a importância de desenvolver esse conceito a partir de nossa constituição histórico-cultural enquanto nação. Nossos dispositivos racistas são peculiares e obedecem a histórias regionais e nacionais, segundo a referida autora. Daí temos um conflito: compreender sobre raça para combater o racismo ou a partir do combate do racismo é que irá se compreender sobre o conceito de raça.

Segato (2013) diz que é precisamente ao combater o que ela chama de “orden de cosas” referindo-se ao conceito de raça que passamos a compreendê-las bem. A autora traz um relato pessoal em que reprovou um estudante: “primer estudiante de doctorado negro, de origen modesto, acentuada tonada nordestina, y dotado de una delicadeza femenina” (p. 269). Segato diz que a partir desse evento, ou seja, de uma situação prática vivida, que ela pode perceber o que não havia percebido em anos como professora da Universidade de Brasília – o caráter racista da sociedade e da academia brasileiras. Desse evento, diz emergir sua luta e discussão em torno dessa temática.

Movimentos e lutas sociais aliados a discussões acadêmicas sobre a temática do racismo estrutural ajudaram a criar a atmosfera necessária para uma consciência racial na sociedade brasileira. Disso, se desenvolveu a implantação de cotas para negros em instituições de ensino superior brasileiras e também um programa do governo, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), de financiamento para estudantes carentes em instituições privadas de ensino superior.

Acreditamos que, a partir do debate sobre racismo, o tornamos visível, promovemos uma consciência racial. Ao democratizar o acesso à educação superior, democratizamos também o acesso ao caminho dos espaços da República, às decisões que repercutirão em todo o território nacional e também a transformação do que hoje é considerado elite no país. É por meio da universidade que se tem ascensão a ponto de se chegar aos espaços de decisão (Segato, 2013).

Segato (2013) nos chama a atenção para a força política que os termos raça e racismo passaram a ter a partir de expostas a sua relevância e capacidade nominativa. A autora se viu enquanto uma voz solitária, fora do movimento negro, que ia contra a representação dominante no Brasil como país sem racismo, de convivência pacífica, cordial.

Falando um pouco sobre propriedade intelectual e construção de saberes, é fato que a produção intelectual dos países do Norte é sempre colocada em superioridade com relação a dos países do Sul. Enquanto a deles é tida como parâmetro, eixo, guia, a outra é desvalorizada nesse sentido, devendo ser orientada pelo que já está posto ou sendo desenvolvido pelos países do Norte. A posição geográfica, e o fator colonizador-colonizado, tornam os primeiros os distribuidores de modelos teóricos adaptados por nós (Segato, 2013). O fato de ocuparmos a posição geográfica do Sul já nos torna, apesar de nossa linhagem biológica ou de ocuparmos uma posição social de “brancos” em nossa sociedade, “não brancos” em uma perspectiva biopolítica. Somos racializados a partir do cenário geopolítico ao qual pertencemos.

Assim, temos um modelo de universidade que reproduz, que serve, mas que não produz e que não traz soluções para nossos próprios problemas.

Segato (2013) propõe quatro brechas decoloniais para democratizar a educação, que são: acesso e permanência à educação; a educação em direitos humanos como parte indissociável dos conteúdos desta; a adesão ao pluralismo e o respeito aos direitos dos membros da comunidade acadêmica, nas suas diferenças, nas práticas institucionais das escolas e faculdades; o controle social dos conteúdos e métodos da educação por parte das comunidades que são sua clientela, incluindo sempre o estudo e a manutenção da memória das lutas e demandas coletivas que impulsionam o processo de democratização da educação (Segato, 2013).

Segato (2005) nos apresenta uma proposta da qual ela e José Jorge Carvalho em 1999 fizeram parte, e que veio a ser aprovada no conselho máximo da Universidade de Brasília em 2003 – a reserva de vagas para estudantes negros e indígenas. Essa proposta levantou uma série de discussões em todo o país.

Propostas como essa ajudam não só a garantir direitos a minorias historicamente prejudicadas pelo sistema, mas também a rever nossas bases e preconceitos adquiridos conseqüentemente. Só com esse processo de clarificação, de lucidez, podemos pensar em um movimento de transformação.

Nossa trajetória de educação, que foi se constituindo no Brasil Colônia, impacta no conceito que temos de universidade e no trabalho desenvolvido dentro dessa instituição.

Darcy Ribeiro (2016) nos trouxe um importante questionamento no que diz respeito ao nosso país, com o qual gostaríamos de iniciar a discussão da próxima parte deste estudo: “Qual é a causa de nosso atraso e pobreza? Quem implantou esse sistema perverso e pervertido de gastar gente para produzir lucros e riquezas de uns poucos e pobreza de quase todos?” (Ribeiro, 2016, capa).

O Brasil, em termos territoriais, é o maior país da América do Sul e Latina e é considerado o país de maior influência econômica da América Latina, por possuir o maior PIB entre os países-membros (IBGE, 2021). A América Latina, entre outras características, é um conjunto de países que têm em comum aspectos culturais, sociais, pelo fato de terem sido colônias de países europeus, como Portugal, Espanha e França. A América Latina é uma unidade geopolítica e de poder, e assim precisa ser vista por seus países-membros, com potencial de independência sociocultural, política e econômica.

A crise política e econômica que o Brasil tem enfrentado desde 2018 tem trazido consequências para a união entre os países latino-americanos, como maior abertura econômica para a China por países como México, Chile, Peru, Colômbia e Argentina, e diminuição de parcerias entre esses países e destes com o Brasil, enfraquecendo essa aliança. É de suma importância trazer essa contextualização para entendermos o quanto nos afastamos de uma concepção cultural própria enquanto sucumbirmos aos países líderes da economia mundial. (Folha de São Paulo, 2018).

No Brasil, o atual governo tem parceria firmada com os Estados Unidos e é responsável por declarações e ações que demonstram pouco interesse no fortalecimento dessa aliança latino-americana.

Como apontado por Trindade (2012):

Hoje, a luta pela construção de uma universidade pública, democratizada e comprometida por um projeto de Nação, se traduz por outra linguagem, mas guarda sua inspiração básica: a construção de uma universidade latino-americana que busque realizar, de forma permanente, o equilíbrio dinâmico entre *qualidade acadêmica*, *relevância social* e *equidade societal*. (Trindade, 2012, p. 100)

Sabendo do importante papel do reitor(a) como agente nos processos educativos dessa instituição, questionamo-nos: como ele(a) poderá contribuir para esse ideal de universidade?

Um ponto importante é a capacidade de o(a) reitor(a) se olhar e se reconhecer em suas limitações e potencialidades, em seus conhecimentos e na falta deles, em se perceber como pertencente à comunidade universitária, pertencente a uma sociedade, a um espaço geopolítico, a um país com demandas próprias.

Capítulo II

A Universidade no Brasil: Origem e Desenvolvimento

...a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado. Não serve e existe contra uma educação que ele, não obstante dominado, também possui como um dos seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura. (Brandão, 1986, p. 11)

No Brasil, fora as escolas superiores isoladas que passaram a existir desde 1808, a primeira universidade de que se tem notícia foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), criada já no século XX, em 1920 (Gomes, 2002). Segundo Santos e Almeida-Filho (2012) por muitos anos a Universidade do Brasil foi citada como a primeira universidade nacional, mas, os autores explicam que em 1930 iniciou-se finalmente um processo efetivo de implantação de projetos institucionais pensados e articulados para a universidade: sendo em 1934 criada a Universidade de São Paulo e em 1935, no Rio de Janeiro, a Universidade do Distrito Federal.

Com o breve resgate histórico realizado, evidencia-se que todas as universidades na América Latina surgem com o movimento de colonização, trazendo em suas bases históricas forte influência advinda do modelo europeu de universidade. A história da universidade brasileira é tardia e voltada ao atendimento das necessidades de formação de uma elite a governar o Brasil. São cursos isolados voltados para a exploração e manutenção de poder e de uma ideologia dominante, europeia. Não foram pensados como forma de desenvolvimento de um país e muito menos de conhecimento para o povo nativo. Como afirmado por Prota (1987), a ciência foi absorvida pelos portugueses no Brasil como ciência aplicada, e não em sua própria natureza, que era a de busca pela verdade. Antônio Paim, citado em Prota (1987), define o

“momento pombalino” como um período de forte influência cultural no Brasil pelos ideais da elite daquele tempo (pp. 10-11).

Prota (1987) sugere que a concepção de universidade no Brasil deva ser analisada a partir da Reforma Pombalina em 1772, em que a “Única preocupação da Universidade, reformada, é a profissionalização, a formação técnica, e é essa preocupação que é transplantada no Brasil, com a mudança da Corte para o Rio de Janeiro em 1808”. (Prota, 1987, p. 15).

Ainda segundo Prota (1987):

A geração formada pela Universidade Pombalina que acompanhou Dom João VI para o Brasil, e depois fez a Independência, estava preocupada exclusivamente com a formação técnica, portanto prescindia da ideia de universidade. Sendo profissional o ensino, pode dar-se de forma isolada. (Prota, 1987, p. 16)

Criaram-se cursos isolados que não permitiam uma formação crítica e criativa, apenas a reprodução de ideias e do que já se encontrava estabelecido. Com a independência do Brasil, surgiram vários projetos com o intuito de fundar a primeira universidade brasileira, mas sempre com o fim de formação profissional, e de faculdades isoladas inspiradas no modelo francês das *Grandes Escolas*. A instituição universidade surgiu como um aglomerado de cursos, mas não com a ideia de unir pensamentos, de discutir questões e de desenvolver projetos que pensassem soluções para melhorias no país ou trouxessem inovação. Como afirma Darcy Ribeiro (2016), instituição que corroborava com a ideia de um Brasil que disponibiliza os recursos necessários a países líderes, um país na aba do outro.

Nossa trajetória de educação nos remete inicialmente ao Brasil Colônia, e impacta no conceito que temos hoje de universidade e no trabalho desenvolvido por essa instituição. Tivemos uma educação inicial teocrática, voltada para a disseminação da fé católica e dos interesses da classe dominante. Não havia uma preocupação com a formação crítica do nosso

povo. Apenas a apropriação e reprodução dos modelos de nossos colonizadores, no caso, o modelo europeu do conhecimento.

A educação superior era exclusiva para os filhos dos aristocratas que tinham interesse em ingressar na classe sacerdotal. Para as demais áreas de interesse, estudariam na universidade de Coimbra, e assim voltariam ao Brasil para administrá-lo.

Porém, mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a instauração das Aulas Regias, a situação não mudou, pois o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos. (Marçal-Ribeiro, 1993, p. 16)

Não aprendemos a ser críticos, criativos. Aprendemos a importar o conhecimento e a reproduzi-lo. Negamos as nossas raízes para nos apropriar de uma cultura que estava sendo imposta. “Da educação estava excluído o povo, e graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma educação voltada para a formação da elite dirigente” (Marçal-Ribeiro, 1993, p. 16).

As universidades serviam à educação da elite e seu conseqüente acesso aos postos políticos e burocráticos.

No Brasil, a dependência cultural perpassa toda a história do ensino superior, desde o período colonial em que tudo se resumia em copiar o que se produzia nas universidades europeias, passando pelas ideias liberais e positivistas que formaram a ideologia de muitos estudantes e professores e que influenciaram os setores progressistas das classes dominantes e médias. As escolas superiores livres transferiram modelos didáticos estrangeiros. As instituições católicas seguiam orientações doutrinárias do exterior. Os livros-texto eram de autores e métodos utilizados em outros países, sem a necessária correspondência com a nossa realidade. E houve a influência do modelo norte-

americano, que marcou decisivamente a reforma universitária estabelecida depois de 1964. (Wanderley, 1994, pp. 33-34)

Em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, constituído por, entre outros integrantes, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, educadores conceituados na sociedade brasileira, a educação passa a ser pensada para todos, de maneira gratuita e com qualidade. Nesse período existia uma grande disputa entre o Estado e a Igreja pelo protagonismo na educação brasileira. Segundo informações do Ministério da Educação (2021): “O Manifesto propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita”. Ainda segundo esse Ministério, com a Constituição Federal de 1934 a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, o que foi uma grande vitória para os educadores liberais que compunham o movimento. O Manifesto foi muito importante no sentido de se começar a pensar uma educação voltada para as questões e para os interesses brasileiros.

Daqui em diante começa um processo de idas e vindas rumo a esse outro e novo entendimento de educação no Brasil, a depender de quem estava no poder e de quais posições ideológicas assumia. Com o Estado Novo, em oposição às ideias apresentadas pelo Manifesto, e com a nova Constituição Federal em 1937, dá-se um caráter de maior controle e centralização da educação pelo governo central, rejeitando o projeto de um plano nacional de educação. Com o fim do Estado Novo, e com a nova Constituição em 1945, retomam-se as ideias da Carta de 1934.

No Governo Vargas (1950-1954), segundo Oliveira (2013), temos a federalização dos estabelecimentos de ensino superior e com isso um “boom de expansão”, com o aumento das instituições e facilitação do acesso das camadas médias da população a este nível de ensino, processo este que tem continuidade nos demais governos da República Populista.

Em 1961 foi instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), que em seu Título IX, “Do Ensino Superior”, art. 66, traz-nos a seguinte redação: “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário”. De acordo com Oliveira (2013):

O projeto de LDB aprovado em 1961 é extremamente decepcionante para aqueles que desejavam uma educação pública democrática libertadora; a LDB concede um tratamento igualitário às escolas públicas e particulares, por parte do Estado. No entanto, a descrença para com o projeto de LDB aprovado e a crescente efervescência ideológica fortalece ainda mais as organizações que trabalham com a promoção da cultura popular, a desanalfabetização e a conscientização da população sobre a realidade dos problemas nacionais. (Oliveira, 2013, p. 280)

O Decreto Lei n. 464 de 11 de fevereiro de 28 de novembro de 1969, estabeleceu normas complementares à Lei n. 5.540 de 1968, que fixava normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dava outras providências. No Decreto destacamos seu Art. 2º que condicionava a autorização para funcionamento das universidades ao atendimento das “exigências do mercado de trabalho”.

O período da ditadura, de 1964 a 1985, foi devastador para a universidade brasileira. Repressão, professores perseguidos, exilados, acervos queimados, alunos presos, torturados. Sem liberdade de expressão, e com um modelo rígido a ser seguido, muito se perdeu em termos de criatividade e de potencialidade cultural no Brasil.

Os movimentos estudantis em maio de 1968 na Europa viriam trazer à tona várias contradições que seguiam implícitas no cenário social. Ao mesmo tempo, no Brasil, a reforma universitária de 1968 surge como um novo sistema “estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de

demandas do mercado educacional” (Martins, 2009, p. 17). De acordo com Chauí (2001): “Paradoxalmente, no Brasil, a explosão estudantil dos idos de 68 punha em questão o ideário liberal e autoritário, indo na direção de uma universidade crítica (“rebelde”). Porém, segundo a autora, ao ser reprimida pelo Estado conduziu a “uma reforma modernizadora da universidade, que deveria, com 12 anos de atraso, levar aos mesmos resultados da Europa de 1968” (Chauí, 2001, p. 45).

Momentaneamente convertida em problema político e social prioritário, a universidade será reformada para erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 64 e reclamava sua recompensa. (Chauí, 2001, p. 48)

Como nos traz Wanderley (1994), os projetos de reforma universitária são diferenciados em dois modelos amplos – os projetos tecnocráticos e os projetos autonomistas. Nossa experiência no Brasil, apesar de mais voltada a um projeto tecnocrático, parece não ter alcançado nenhum desses projetos. A universidade encontra-se em crise.

Com as novas diretrizes e bases para a educação nacional, estabelecida pela Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, temos a tentativa de trazer uma educação superior menos elitista, a diversificação de instituições e cursos superiores no país.

Em 2007, o Decreto nº 6.096 instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), um marco importante para a universidade pública brasileira, “com o objetivo de 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”. Período de grande investimento e destinação de recursos às universidades federais, em que foram criadas novas instituições, novos cursos, novas vagas e contratações de novos profissionais. A exemplo disso, e de novos modelos universitários, que levassem em consideração a

interdisciplinaridade, a interculturalidade, a internacionalização e os novos métodos pedagógicos, tivemos a criação de universidades como a Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB), em 2008, e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em 2010.

Por outro lado, no plano internacional, tivemos um marco importante para a educação superior, com a Declaração de Bolonha, ocorrida em 1999, que deu início a um processo no qual 29 países à época estabeleceram objetivos comuns, metas e calendários a serem cumpridos de maneira a garantir um espaço “transnacional” da educação superior nas universidades europeias. Como trazido por Mello (2011): “O processo de Bolonha não é uma indução reformista meramente formal-burocrática das universidades europeias. É um ato político de considerável envergadura” (p. 28).

O processo de Bolonha traz a ideia de unidade na diversidade e, apesar das aspirações por uma convergência europeia, “reverberam as finalidades de uma operação política mais ampla e ambiciosa... comprometida em produzir capital humano a serviço da competitividade econômica e, assim, fazer da Europa a economia baseada no conhecimento mais competitiva do globo” (Mello, 2011, p. 29).

Esse processo reafirma a ideia de um domínio intelectual, cultural e mercadológico a outros continentes, com uma clara intencionalidade de manutenção de um modelo hegemônico ao qual há anos nos vemos submetidos.

Mello (2011) nos mostra com essas colocações históricas os desafios postos para a educação superior no Brasil e na América Latina.

O continente latino-americano não pode ser reduzido apenas a um “MERCOSUL”; uma simples (ainda que complexa) unidade de negócios, que na sua racionalidade não é capaz de enamorar um povo... Por isso, precisa também – e sobretudo – se transformar

numa *unidade cultural (unidade na diversidade)*; numa unidade civilizatória plasmada pela combinação da diversidade de seus povos e tradições; (Mello, 2011, p. 265)

Assim, segundo o autor, à América Latina cabe um “amplo e sistemático trabalho educativo”, o que, inclusive, contribuirá para a abertura de possibilidades, oportunidades e benefícios para o mercado desse rico e grande continente.

A universidade em nosso país foi sempre intimamente ligada às políticas e entendimentos governamentais sobre educação. Se temos um país submisso ao mercado e a outras nações, um país que não valoriza sua cultura, que pouco investe em pesquisas sobre seu próprio território, seu próprio povo, seus elementos e sua cultura diversa, um país apenas pronto a atender o outro, como podemos realmente pensar e resolver nossas questões, nossos problemas? Enquanto não resolvermos os nossos próprios problemas, não olharmos para nossas próprias questões, não nos compreendermos e nos percebermos como parte de um contexto geopolítico, não conseguiremos nem ao menos avançar rumo à tão discutida internacionalização ou à tão sonhada posição nos *rankings*, em pé de igualdade, em uma posição crítica em relação ao outro, nos manteremos, assim, mesmo aderindo a todos esses planos, projetos, submissos e desvalorizados.

A partir dessa trajetória histórica levantamos aspectos críticos comparativos sobre a ideia original de universidade e essa mesma instituição atualmente, seus objetivos e serviços prestados. Questionamos também a ligação dessa instituição com sua comunidade, sociedade e período histórico em que se encontra, e seu papel dentro dessa realidade. Notoriamente é uma instituição que precisa se reinventar e se repensar constantemente.

Legislação e Números da Universidade Brasileira

Além das legislações internas que normatizam a universidade, existem as legislações superiores às quais dão as diretrizes para o encaminhamento das ações nesta instituição, e

determinam como se dará seu acompanhamento e avaliação. Trataremos aqui, então, brevemente, alguns pontos que gostaríamos de destacar da Constituição Federal de 1988 e da Lei de nº 9394 de dezembro de 1996 que determina as diretrizes e bases da educação nacional. De acordo com a Constituição Federal brasileira, em seu Capítulo 3, Seção I “Da Educação”, a educação, como direito de todos, é dever do Estado e da família, promovida e incentivada pela sociedade, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O ensino segue alguns princípios, do qual destacamos: garantia do direito à educação ao longo da vida; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, gestão democrática do ensino público; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; garantia de padrão de qualidade.

Encontramos na Constituição Federal de 1988, em seu art. 207, que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Em complemento à Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, em seu Capítulo IV, dos arts. 43 ao 57, trata “Da Educação Superior” e expõe seus princípios, suas diretrizes, bem como estabelece como se dará a avaliação das instituições e de seus cursos. Nesse capítulo, em seu Art. 43, encontramos a definição de uma educação superior que tem por finalidade, entre outras coisas: o estímulo à criação cultural e ao desenvolvimento do espírito científico; a diplomação em variadas áreas do conhecimento para inserção profissional e participação no desenvolvimento da sociedade brasileira; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica de maneira a formar cidadãos críticos; promover a divulgação de conhecimentos culturais; promover a extensão; atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica.

Além disso, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) é responsável pela divulgação dos Censos, estudos sobre a Educação Superior no

país. Em 1998 o Censo divulgado já demonstrava uma fase de aceleração do crescimento e diversificação desse nível do ensino no país. Nos anos 2000, o sistema seguiu em crescimento e o percentual de matrículas, antes concentrado na região Sudeste do país, foi mais intenso nas regiões Norte (21,9%) e Centro-Oeste (20,3%). Outro dado significativo nesse período foi o aumento no número de matrículas em cursos sequenciais, que representou a busca social por cursos superiores mais flexíveis e ágeis.

O Censo de 2009 apontava para uma expansão na modalidade de educação à distância. Apesar da expansão das universidades federais nos anos 2008 e 2009, as instituições privadas seguiam liderando os números.

Em 2014, as *Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior 2014* (INEP/MEC, 2016b), mostravam um cenário de crescimento, pois o número de matrículas havia aumentado após desaceleração e tendência à estabilização apontada pelo Censo da Educação Superior de 2013 (INEP/MEC, 2016a). O número de ingressos crescia em todos os graus acadêmicos. Foram ofertadas mais de oito milhões de vagas de graduação, sendo 78,5% de vagas novas e 21,1% de vagas remanescentes. Foram disponibilizados 32.878 cursos de graduação por 2.368 instituições de educação superior em nosso país. O número de concluintes na rede pública teve aumento de 39,6% em relação a 2003, sendo 3,1% só entre os anos de 2013 e 2014.

O Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2019, último Censo divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos mostra uma expressiva expansão da modalidade de Ensino à distância no país. Do total de Instituições de Ensino Superior (IES), 88,4% eram privadas, 11,6% públicas (5,1% estaduais, 4,2% federais e 2,3% municipais). O Censo revelou um aumento de 6,5% no número de cursos de graduação ofertados em comparação ao Censo de 2018, sendo que, desse total, 88,8% representam cursos de graduação na modalidade presencial e 11,2% na modalidade à distância. Predominam cursos de bacharelado (60,3%), seguidos de tecnológicos (20,9%) e por último as

licenciaturas (18,8%). Nas públicas as duas maiores áreas em termos numéricos são educação e Engenharia. Nas instituições privadas: negócios, administração e direito; saúde e bem estar. Em relação aos números anteriores, as instituições públicas apesar do crescimento de matrículas no período, tiveram um decréscimo no número de matrículas, ao contrário das instituições privadas, em contínua ascendência, sendo responsáveis pelo maior número de estudantes no país.

Críticas à Universidade Brasileira de Hoje

O presente estudo será desenvolvido em uma Instituição de Ensino Superior (IES) da rede pública federal do Distrito Federal do Brasil, a Universidade de Brasília (UnB). Em função disso, iremos focar a nossa discussão em torno desse tipo de instituição, a universidade pública brasileira.

Para além de uma preocupação apenas em aumentar o acesso à universidade a partir da geração de novas vagas e oportunidades, tem-se a preocupação com a qualidade do ensino que é ofertado nesse nível da educação e com as condições de trabalho e de formação às quais os profissionais que trabalham nesse contexto são expostos diariamente. Para se promover uma educação integral, que trabalhe múltiplos aspectos do desenvolvimento, como autonomia, criticidade, cidadania e responsabilidade social, é preciso se repensar várias práticas e diversos processos educacionais que ocorrem dentro da universidade.

Como exposto por Silva Júnior e Catani (2013), desde o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, a cultura institucional universitária brasileira vem sofrendo mudanças significativas em função das opções político-financeiras adotadas. Sofremos fortes influências internacionais, no sentido da expansão e mercantilização da educação superior. O processo de Bolonha contribuiu muito nesse sentido, e vem sendo questionado como uma simples adaptação ao mercado quando uniformiza a educação com o intuito de gerar empregos,

mobilidade e maior competitividade europeia coloca em xeque a natureza da educação superior. Como nos traz Östling, ironizando a quantidade de funções delegadas à universidade (2018):

In our time, the university is the bearer of many promises. It is expected to provide education for today and tomorrow, engender knowledge and learning, stimulate regional and national economies, serve as a critical authority, and be a fórum for fresh ideas. (Östling, 2018, p. 17)

Como consequência desses processos, temos a perda da autonomia universitária e uma nova relação entre universidade e setor empresarial. Assim, a pesquisa aplicada, os cursos superiores de curta duração, tecnólogos, os cursos de educação à distância, a avaliação, a regulação e o controle externos ganham destaque nesse momento.

Nesse sentido, e como forma de controle e regulação em busca de eficiência, em 1994 surge o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Apesar de, em seus objetivos constarem preocupações em torno da qualidade de ensino ofertada, do compromisso social das instituições, e da autonomia e identidade institucionais, consta também uma indicação de avaliação no sentido de meritocracia e valoração das instituições no que diz respeito às suas atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação (INEP/MEC, 2016c). Esse princípio de competitividade diretamente ligado ao conceito de produtividade impede que a preocupação com a qualidade do ensino seja o foco do trabalho. Dessa forma, temos uma longa discussão sobre a qualidade da instituição de ensino superior, e como colocam Lima et al. (2013):

Vivenciamos a docência sucumbida pela produtividade. Fazemos muito e vivemos o cotidiano da vida acadêmica, que se torna corrida devido ao acúmulo de atividades necessárias para atingir as metas e os indicadores das avaliações. Entretanto falta-nos

tempo para refletir, pensar, estudar e produzir um conhecimento duradouro, que contribua para a melhoria da vida das pessoas. (Lima et al. 2013, p. 97)

Giroux (2010) nos mostra a crise mundial do ensino superior, que perde cada vez mais seu caráter e compromissos públicos quando se alia a valores e poderes corporativos. Ele entende a necessidade de se retomar a universidade, renovando a luta por justiça social e democracia. Ainda que o caso do Brasil seja diferente, pois apesar de algumas tentativas a universidade brasileira nunca teve de fato sua autonomia respeitada, o autor nos traz importantes contribuições em torno das reflexões sobre essa temática.

A universidade foi reorganizada sob a força dos princípios do mercado e os modos de lideranças e, assim, professores, alunos e funcionários foram retirados das relações de poder de autonomia democrática. Essas relações de poder e esses modos de governos têm de ser recuperados se a universidade se prepara para uma luta contra as estruturas disciplinares em curso, que visam a produzir uma universidade neoliberal. (Giroux, 2010, p. 35)

Giroux (2010), ainda, nos relembra alguns reconhecidos teóricos e educadores como Hannah Arendt, John Dewey, Cornelius Castoriadis e C. Wright Mills que já alertavam sobre as investidas do mundo empresarial em modelar a educação, reduzindo a autonomia das instituições e exercendo poder corporativo sobre elas.

Todos esses intelectuais de atuação pública partilham uma visão comum e um projeto de se repensar o papel que a educação poderia desempenhar ao proporcionar aos estudantes hábitos de pensar e formas de atuação que lhes permitam identificar e abordar os mais graves desafios e os perigos que o mundo cada vez mais dominado por um modo de pensamento instrumental e tecnológico enfrenta, o qual é moralmente e espiritualmente falido. (Giroux, 2010, p. 29)

Diante dessa realidade, coloca-se em xeque o que se espera da universidade pública, para qual fim e objetivos ela deve se destinar, e logo surge a pergunta: que universidade queremos ter?

Almeida Filho (2007) levanta a necessidade de transformação da universidade no Brasil, apontando que esta não traduz o nosso contexto e necessidades.

Por que mudar? Temos que superar os velhos modelos de universidade simplesmente porque estes são velhos e se referem mais aos contextos sociais e históricos que os engendram. Os modelos conhecidos – a universidade da cultura, a universidade de pesquisa, a universidade da excelência, para usar a tipologia de Bill Readings (2002) – não são capazes de responder às novas demandas, reais, imaginárias e simbólicas, impostas por uma sociedade cada vez mais inquieta e inquietante. (Almeida Filho, 2007, p. 67)

O autor, ainda, diz que:

Somente uma universidade reestruturada em termos físicos e ambientais poderá viabilizar sua recriação pedagógica, científica e cultural. Entre nós isso significará construir uma UFBA de fato renovada como instituição de criação e pesquisa, consciente de sua missão civilizatória, profundamente comprometida com a produção crítica do conhecimento enquanto elevado valor humano. (Almeida Filho, 2007, pp. 67-68)

Com relação ao futuro da universidade o autor diz: “Queremos, no futuro, uma UFBA efetivamente integrada como universidade – priorizando as demandas do alunado e o compromisso social da instituição – e não um mero somatório de faculdades isoladas, organizadas primariamente a partir dos interesses do corpo docente” (Almeida Filho, 2007, p. 68).

O professor Almeida Filho (2007) traz três lições que disse ter aprendido a partir do contato que teve com o povo do Curuzu, que remete ao movimento de a universidade sair de sua estrutura fechada e onipotente e ir até a sociedade, até o povo, ou descer de sua torre de marfim, quebrando torres e saindo das cascas:

Primeiro, a universidade cultiva uma visão do povo e da sociedade baseada em estereótipos, variando do preconceito ao romantismo. No registro do preconceito, Gramsci (1967) há muito dizia que a ideologia dominante costuma representar a classe proletária como primitiva e obtusa e que, por isso, os produtos culturais que se destinam aos pobres são simplificados e empobrecidos. No registro do romantismo, intelectuais orgânicos, por culpa ou má-consciência, supervalorizam a cultura popular e o saber empírico como fontes absolutas de verdades e belezas.

Segundo: não podemos esperar que o povo se comporte da mesma maneira como as burguesias resolveram sua nostalgia de um mundo aristocrático que não viveram. O estereótipo de se escutar música erudita com ar contrito e enlevado, contendo o gozo para apoteoses finais, numa coreografia cortesã, é totalmente pequeno burguês. Os jovens do Curuzu, da Liberdade e de toda a periferia de Salvador conhecem muito melhor o ambiente de festas de largo e guetos culturais, onde a fruição de sons e movimentos se faz de modo coletivo e compartilhado.

Terceiro, para uma instituição universitária, a maneira mais decente e ética de estar perto do povo é fazendo muito bem o que ela sabe de fato fazer. Por isso a universidade social e politicamente responsável que queremos tem de ser, antes de tudo, competente e, no que puder, excelente. De nada adiantará ser pública, aberta e bem-intencionada se for improdutiva, incompetente e desvalorizada. (Almeida Filho, 2007, pp. 73-74)

A partir do que foi trazido pelo autor, novamente nos vemos na encruzilhada da excelência universitária medida pelos *rankings* internacionais e pelo olhar do outro, que decide quem vai ser valorizado ou não, competente ou incompetente, produtivo ou improdutivo.

Entendemos que para continuar nosso diálogo, é importante lançarmos mão do conceito de ideologia trazido por Chauí (1992/2017):

De fato, um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as ideias elaboradas e a capacidade ou não que elas possuem para explicar a realidade que as provocou. (pp. 7 e 8).

Para Chauí (1992/2017), “a ideologia é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política” (p. 3.). A autora afirma que atualmente confundem ideologia com ideário, no momento que caracterizam-na como “um conjunto sistemático e encadeado de ideias” (p. 3). Assim, a universalização de concepções, ideias, como se fossem verdadeiras para todos os tempos e lugares estão simplesmente produzindo uma ideologia.

Fernandes (1979/2020) nos fala como a tentativa de *controle ideológico* nas universidades busca assegurar uma tutela “sobre a composição, a estrutura e funcionamento da universidade brasileira”, mantendo os “interesses e valores de certos segmentos da sociedade” (Fernandes, 1979/2020, p. 67).

Trata-se de um desígnio reacionário, porque pressupõe uma volta ao passado e, o que é pior, a práticas adulteradas que nele não encontravam nem poderiam encontrar eco. Deste ângulo, é fácil avaliar-se a inconsistência, o teor destrutivo e o caráter inaceitável das manipulações desencadeadas, verdadeiramente incompatíveis com o ideal de universidade que estávamos formando no Brasil e com qualquer ideal de universidade digno desse nome. (Fernandes, 1979/2020, p. 67)

Leher (2019) identifica duas narrativas principais do atual governo que reforçam esse entendimento, na tentativa de desqualificar a universidade brasileira: (1) a crítica ideológica; e (2) a acusação de que gastam demais e que não são reconhecidas como universidades de excelência porque para isso deveriam estar entre as cem primeiras universidades nos *rankings* internacionais.

Especificamente quanto aos *rankings*, Leher (2019) esclarece:

Todos os que conhecem a história das universidades no Brasil e no mundo sabem que a tentativa de desqualificar as universidades brasileiras a partir da leitura dos *rankings* internacionais denota incrível desconhecimento dos critérios utilizados na classificação, como a publicação em um pequeno grupo de revistas, prêmios Nobel nas instituições, dirigentes de organismos internacionais e de grandes corporações. (Leher, 2019, p. 30)

Apesar desse entendimento, essa questão do *ranking* ainda gera crise e frustração às instituições brasileiras, e ainda é motivo para o direcionamento das ações universitárias. A questão da competência é olhada como a necessidade das universidades se adaptarem às exigências das organizações empresariais, o diploma concedendo o título de especialista e de “competente”. A ideia de “vencer na vida”, como sujeitos individuais e não sociais, nos condiciona a uma forma de nos relacionarmos com o mundo e com os outros. É a partir de suas conquistas e méritos (individuais) que você vai ter sucesso na sua vida. Por outro lado, como apontado por Dias Sobrinho (2007):

Apesar de todas as crises e dificuldades, não se pode negar que a universidade tem sido historicamente, dentre as instituições sociais, uma das principais, talvez mesmo a mais importante para a preservação e o aprofundamento do humanismo e seus valores no mundo ocidental. (Dias Sobrinho, 2007, p. 102)

Porém, como nos traz a professora Chauí (2001):

...modernizar neoliberalmente a universidade significa destruir o mais moderno dos valores conquistados, pelas artes, pelas ciências e humanidades: o trabalho autônomo ou a autonomia criadora. (Chauí, 2001, p. 167).

A maneira como as políticas universitárias têm sido conduzidas no Brasil atual dão um caráter de inessencialidade das humanidades, o que nos deixa cada vez mais distantes de uma formação abrangente crítica, contextualizada histórica, social e culturalmente, de uma sociedade mais humana. A universidade está fadada ao fechamento se passar a ser uma universidade de serviços, local de exclusão, anti-democrático, em que o lucro impera. Chauí (2001) nos mostra a realidade em que se encontra a universidade, mas acredita que o incômodo que acomete a todos que se implicam em sua defesa é importante para que outras possibilidades e ações aconteçam:

Como se vê, estamos enredados em não poucas confusões e aflições, Confusões teóricas, confusão pedagógica, confusão administrativa, confusão quanto à finalidade das humanidades, confusão quanto aos caminhos para recuperar a essencialidade perdida. O fato, porém, de estarmos aflitos é positivo. (Chauí, 2001, p. 169).

Vale notar que, se fôssemos um espaço geopolítico fortalecido, poderíamos criar outras formas de valorização das nossas instituições e outras formas de entender suas contribuições para as sociedades das quais fazem parte. Entender o conhecimento a partir das concepções trazidas por nossos povos originários e ampliarmos suas vozes, abarcando sua longa tradição de luta, também é um movimento de (re)existência ao colonialismo, ao patriarcado, ao capitalismo, assim como trazido por Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018).

Sobre a Excelência Universitária

Esse é um termo muito comum de ser ouvido nos espaços universitários. Vários reitores, docentes, pessoas envolvidas na administração da universidade costumam utilizá-lo. Mas do que se trata a excelência universitária?

O termo é utilizado para se referir ao objetivo máximo da instituição universitária – a busca por excelência. Mas se analisarmos detalhadamente as situações em que esse termo é referido, são normalmente ligadas à questão comparativa, do *ranking* universitário. A excelência universitária é alcançada a partir da comparação de uma instituição universitária com as demais, estando a primeira em liderança em relação às outras, alcançando a tão sonhada, desejada e perseguida excelência. Outra questão em evidência e diretamente relacionada à definição do termo excelência é a qualidade da instituição universitária. Qualidade educativa, como apontado por López-Calle et al. (2018), não é um termo fácil de ser definido, pois sua complexidade abrange múltiplas interpretações.

Aunque muchas cosas se hacen en nombre de la calidad educativa y pareciese como si todos entendieran lo que significa, la verdad es que calidad educativa cobija concepciones incluso contradictorias. Es un término que de tanto uso ha terminado por tener significados diferentes, es decir, es un término polisémico. Además, no es neutral, por el contrario, detrás de él se encuentran diferentes concepciones de desarrollo, sociedad, ser humano, educación, así como posturas axiológicas, éticas y epistemológicas; es un concepto que incluso puede esconder cargas ideológicas. (López-Calle et al., 2018, p. 93)

Os autores, em revisão bibliográfica sobre o assunto, encontraram que muitas investigações não estabeleciam uma conceituação nominal e operativa da qualidade educativa, apesar de abordarem-na como tema central; e, também, muitas traziam uma visão economicista de qualidade da educação. Destacam o trabalho de Harvey e Green (1993) como o mais citado

acerca do tema, em que esses autores definem cinco formas de entender a qualidade: qualidade como excepcionalidade; qualidade como perfeição ou coerência; qualidade como adequação a uma finalidade; relação qualidade-preço (value for money); e qualidade como transformação.

Por fim, afirmam que:

Asimismo, entender la educación desde la perspectiva de los derechos o la perspectiva de mercado influye en la noción que se tenga de calidad. Además, es importante, como enfatiza la UNESCO, que la calidad esté ligada con la pertinencia social, para evitar que la educación superior responda únicamente al mundo del mercado. (López-Calle et al., 2018, p. 100)

Segundo Minogue (1981):

A visão funcional predominante das universidades é parte de uma depreciação geral da palavra “educação”. Ela costuma aludir aos arranjos pelos quais os jovens podem ser levados a reconhecer uma certa qualidade de vida, como resultado do contato com formas de estudo tradicionalmente estabelecidas. (p. 9).

Minogue (1981) questiona o fato de a universidade não se assumir nem em seu modelo medieval (teoria) nem em sua origem grega (prática) por meio da tentativa de poderes obscuros atuais de manipular a real situação, dissolvendo a dicotomia original e trazendo uma ideia de intelectualidade e racionalismo vinculados à pesquisa acadêmica, trazendo poder e limitando a capacidade imaginativa das pessoas.

A universidade, como se apresenta hoje no Brasil, está em crise, assim como trazido por Boaventura de Sousa Santos (1995). O autor já previa essa condição que a universidade pública enfrentaria. Em trabalho desenvolvido nos anos 1990, ele nos apresentou três tipos de crise que a universidade pública se confrontava: (1) crise de hegemonia: em que a universidade passou a lidar com contradições entre suas funções tradicionais e as exigências que vinham lhe sendo atribuídas. Seu objetivo de promover uma formação científica, humanística e de

produção de alta cultura passa a dar espaço para uma formação de mão de obra qualificada; (2) crise de legitimidade: falência de seus objetivos coletivamente assumidos, que se tornam socialmente visíveis. Assim, a antiga hierarquização dos saberes que promovia uma restrição do acesso à universidade passa a dar lugar à democratização do acesso e à igualdade de oportunidades; (3) crise institucional: sua especificidade organizativa não responde mais às exigências da época e novos modelos considerados mais eficientes em outras instituições passam a ser exigidos. Isso restringe a autonomia da universidade em definir seus próprios objetivos e valores em detrimento de exigências empresariais por produtividade e das sociais por maior responsabilidade social.

Há mais de vinte anos, Boaventura de Sousa Santos fez essas considerações, e surpreendentemente elas continuam muito atuais, pois ainda estamos vivenciando a crise tal como o autor a descreveu. Como Santos (2004) afirmou em outro texto: “Cumriu-se mais do que eu esperava a previsão que fiz há dez anos” (p. 7).

A globalização mercantil da universidade aliada à falta de priorização do Estado nos investimentos concedidos a ela, levam-na à perda de autonomia e da capacidade de pensar objetivos mais comprometidos e responsáveis socialmente.

Para mais da metade da população mundial, a globalização está significando mais miséria, mais fome, mais violência, mais exclusão, mais desemprego, mais concentração de rendas, mais insegurança...A sobrevalorização do econômico e tudo que faz parte da lógica mercantil produz um enfraquecimento de valores públicos e, em contrapartida, o fortalecimento da ideologia do individualismo e de tudo que possa gerar mais sucesso individual, em detrimento do sentido social da vida. (Dias Sobrinho, 2005, p. 52)

A globalização traz significados ambivalentes. Se de um lado ela representa desenvolvimento, notáveis avanços nos domínios técnicos e científicos (maior longevidade,

ampliação da capacidade de produção de alimentos, democratização das comunicações), de outro ela “ela tem produzido efeitos perversos, especialmente do ponto de vista ético; de modo particularmente agudo, em relação à justiça social, à equidade, ao respeito à diversidade, aos direitos cidadãos” (Dias Sobrinho, 2005, p. 52).

Na medida em que a universidade se enreda cada vez mais intensamente nas teias do capitalismo, o seu envolvimento com o colonialismo e o patriarcado também vai se tornando cada vez mais visível. (Santos, 2019, p. 336).

Santos (2019) ainda nos aponta outras formas de dominação que se integram ao capitalismo e ao colonialismo, como o autoritarismo político e religioso. Como forma de descolonizar a universidade o autor nos indica algumas áreas de intervenção: acesso de estudantes à universidade; acesso de docentes a uma carreira universitária; investigação e conteúdos pedagógicos; disciplinas do conhecimento; métodos de ensino-aprendizagem; estrutura institucional e governação universitária; relações entre a universidade e a sociedade em geral. O autor entende que o sul das epistemologias do Sul é epistêmico e político e não geográfico entendendo que deva haver uma descolonização dos materiais e métodos pedagógicos em todas as sociedades.

A transnacionalização neoliberal da universidade e a conversão paralela da educação superior num bem de consumo estão criando um sistema universitário global altamente fragmentado e desigual. (Santos, 2019, p. 339).

Como alternativa, o autor apresenta as “ecologias dos saberes”, a co-presença de diferentes conhecimentos, a partir da ampliação da consciência da incompletude e da pluriversidade, das diferenças através da tradução intercultural, tornando-se possível pensar em múltiplas formas de ser contemporâneo.

... nesse processo, poderão ser criados novos tempos-espacos, produzindo cosmopolitismos subalternos, parciais, emergentes e insurgentes que resultam das sinergias potenciadas (Santos, 2019, p. 344).

Santos (2019) defende uma universidade polifônica, através da pluriversidade e da subversidade, que longe de ser neutra, se empenha nas lutas sociais contra a ideologia dominante, do patriarcado, colonialismo e capitalismo, mas distingue esse movimento da militância, no sentido dessa última “ser política e acriticamente leal a qualquer força política que se apresente como defensora do interesse nacional e que tenha o poder de exigir partidarismo da universidade” (p. 346). A pluriversidade no sentido de se reconhecer outros saberes e da convivência das ambivalências, incoerências e forças dentro da universidade e subversidade no sentido de uma pedagogia outra, de uma universidade popular, contra-hegemônica, “uma educação para um tipo de subjetividade que submete a repetição do presente a uma hermenêutica de suspeição, uma educação que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão, vendo-os como resultado de escolhas inaceitáveis.” (p. 351).

Diferentemente disso, a universidade que defendemos é produtora de transformação social, comprometida e responsável socialmente, promotora de autonomia, de cidadania, de criticidade e de criatividade em seus membros. É uma universidade que promove igualdade de oportunidades, inclusão, solidariedade, que se repensa internamente, e repensa a sociedade. Que respeita o tripé pesquisa, ensino e extensão, trabalhando em todas as dimensões para alcançar o seu objetivo, que deve estar focado nesse comprometimento, no comum, no ser humano e em seu desenvolvimento, e não pautado por interesses mercadológicos. Entendemos também que a universidade pública deve ser fomentada pelo Poder Público para assim se manter focada nos objetivos sociais.

Postas essas reflexões, falaremos um pouco dessa condição de humano, de como se dá o seu desenvolvimento e da relação deste com a educação para o cuidado e para o Bem Viver.

Capítulo III

Caminhando para uma “Outra” Ética Acadêmica

Assim como a floresta amazônica produz vapor, oxigênio, água e essa maravilha que é a chuva, que viaja para cá pelos rios voadores, a ideia do Buen Vivir também voou de lá dos Andes para cá. (Krenak, 2020, p. 11)

A universidade ocidental foi uma instituição que promoveu discriminações, elitista, privilegiou algumas classes em detrimento de outras, promoveu a hierarquização de saberes e consolidou a partir de alguns de seus principais expoentes muitos dos valores que geraram a decadência humana e contribuíram processualmente para a crise mundial na qual nos encontramos hoje. Atualmente, a lógica universitária gira em torno de questões técnicas e utilitárias.

A clássica função de conhecimento geral, preservação da cultura e da erudição, de formação do pensamento reflexivo, de transcendência civilizacional da universidade se depara agora com as tendências de fragmentação, da rapidez, da utilidade ou do valor econômico, da aplicabilidade, do instrumental e organizacional. (Dias Sobrinho, 2005, p. 33)

Apesar disso, o seu lugar privilegiado de análise e discussão de temáticas, e de influenciadora de transformações sociais não pode ser desqualificado ou desvalorizado. O que nos parece fundamental é que esta instituição passe a funcionar a partir de uma outra ética de mundo. Inspirados por Chauí (1992/2017), reforçamos a importância de se compreender a construção das ideias a partir de suas raízes históricas para assim podermos analisar criticamente a realidade de onde surgiram e a situação atual.

Assim, partimos do entendimento de que em uma universidade, instituição criada pelo humano, as atividades, as ações, precisam ali estar para promoverem melhorias a este ser.

Melhorias no sentido do respeito às diversidades, do foco nas transformações sociais que promovam igualdade de condições, respeito/cuidado para com o meio ambiente e para com as relações humanas e as subjetividades. Acreditamos que com o foco nessas premissas, e com os cursos superiores organizados a atendê-las, poderemos vislumbrar um futuro mais feliz e harmonioso para nossa sociedade. Em uma universidade assim, não existe hierarquização de saberes, todos eles são considerados necessários e se complementam. As subjetividades são respeitadas, os sentidos de vida são valorizados e estimulados a serem buscados. As relações são entendidas como fundamentais para o desenvolvimento institucional, pessoal e profissional e para a construção de uma identidade comunitária. Orientada por essa ética, suas ações serão trabalhadas de maneira a verdadeiramente alcançarem resultados que possam considerar as questões sociais e beneficiar a nossa sociedade, o nosso país. E assim poderem servir como inspiração para reaquecer o cenário mundial em busca de uma outra ética de vida.

Heidegger, em *Ser e tempo*, traz-nos uma antiga fábula que traz a compreensão ontológica de “cura”, ou seja, o cuidado e a presença como condição do ser.

Certa vez, atravessando um rio, Cura viu um pedaço de terra argilosa: cogitando, tomou um pedaço e começou a dar-lhe forma. Enquanto refletia sobre o que criara, interveio Júpiter. A Cura pediu-lhe que desse espírito à forma de argila, o que ele fez de bom grado. Como a Cura quis então dar seu nome ao que tinha dado forma, Júpiter a proibiu e exigiu que fosse dado o nome. Enquanto Cura e Júpiter disputavam sobre o nome, surgiu a também a Terra (*tellus*) querendo dar o seu nome, uma vez que havia fornecido um pedaço de seu corpo. Os disputantes tomaram Saturno como árbitro. Saturno pronunciou a seguinte decisão, aparentemente equitativa: “Tu, Júpiter, por teres dado o espírito, deves receber na morte o espírito e tu, Terra, por teres dado o corpo, deves receber o corpo. Como porém, foi a Cura quem primeiro o formou, ele deve pertencer

a Cura enquanto viver. Como, no entanto, sobre o nome há disputa, ele deve se chamar Homo, pois foi feito de húmus. (Heidegger, 1927/2015, p. 266)

Partindo do entendimento de cura como cuidado, percebemos por meio da fábula que ao humano, em sua existência ou presença, é intrínseca a condição do cuidado.

Acreditamos, como Boff, que precisamos de uma outra ética mundial para que transformações significativas ao humano possam acontecer. Segundo Boff (2017): “...no cuidado se encontra o *ethos* fundamental do humano. Quer dizer, no cuidado identificamos os princípios, valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir.” (pp. 9-10). A crise de saúde mundial ocasionada pela COVID-19 nos traz ainda mais a necessidade dessa revolução no que diz respeito às relações estabelecidas socialmente e aos objetivos da humanidade. Segundo Santos (2020) esta situação torna-se propícia para se pensar outras alternativas ao modo de viver, conviver, produzir e consumir, do contrário poderemos enfrentar pandemias ou outros problemas ainda mais letais do que estamos vivendo.

A pandemia e a quarentena estão revelando que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando isso é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. (Santos, 2020, p. 30).

Mais do que nunca se evidencia um problema – o de que nós, humanos, pouco sabemos viver nossas relações, pouco compreendemos nossas emoções e sentimentos, furtando-nos a essas necessidades básicas, parte da própria constituição humana, quando dos nossos fazeres e ações. Ainda segundo Boff (2017): “O cuidado serve de crítica à nossa civilização agonizante e também de princípio inspirador de um novo paradigma de convivialidade” (p. 11). Muito comum no ambiente acadêmico se ter um clima de intensa competitividade, produtividade superficial (muitos trabalhos e pouca profundidade), pouca solidariedade e ausência da sensação de pertencimento a uma comunidade. Felicidade, amor, dor são palavras ridicularizadas, banidas desses ambientes, como se fosse possível separar de suas atividades

profissionais algo que todos sentem, buscam e de que necessitam, trazendo uma falsa ideia de neutralidade que encontra sustentação no hegemônico modelo positivista. Inclusive, alguns princípios da administração pública reforçam esse entendimento, desumanizando o humano, quando, por exemplo, propõem impessoalidade e eficiência desconsiderando a própria condição humana.

À universidade caberia essa busca pela ética do cuidado, de forma que essa prática permeasse toda e qualquer ação dentro da instituição. Não uma ação isolada, para se dizer que a universidade pensa sobre essas questões, mas que todas as ações da instituição estejam situadas, orientadas por essa ética. Isso, por exemplo, estaria refletido nas ações pela retomada do trabalho diante da crise mundial ocorrida, compreendendo a diversidade de situações, dando suporte e apoio ao desenvolvimento dos trabalhos, não se apontando o dedo buscando culpados, mas entendendo que o problema é de todos, compreendendo as situações particulares que uma crise como essa provoca (desde perdas de pessoas a perdas econômicas, a fome, a miséria e/ou a inúmeros problemas de saúde mental) que nunca serão iguais.

Que todos, como parte de uma comunidade maior, estejam sensíveis e implicados, avaliando e contribuindo da maneira que for possível, naquele momento. Medir forças, fazer comparações pessoais, de sofrimento, não favorecem em nada a crise nesse momento, mas nunca favoreceram ou favorecerão em nenhum momento de vida. Esses problemas apenas nos saltaram aos olhos a partir da crise mundial provocada pela COVID-19, indicando que estamos caminhando na direção errada. Que todos os avanços tecnológicos, industriais, econômicos não dão conta das questões humanas, das básicas às mais complexas, por vezes inclusive nos prejudicando e gerando transtornos irreversíveis. Esses avanços não podem ser pensados de maneira isolada, precisam ter como foco principal essas questões, e a universidade é uma instituição chave nessa busca e organização.

À universidade brasileira também está reservada uma necessária revolução, nos termos de Fernandes (1979/2020). Segundo o autor, em relação à necessária revolução universitária “...o volume das exigências quantitativas e o alcance das mudanças que precisariam ser introduzidas para atender às exigências qualitativas indicam que estamos diante de um processo de revolução educacional” (Fernandes, 1979/2020, p. 120). “Portanto, as conexões possíveis da universidade com o desenvolvimento têm de ser encaradas como matéria de política educacional e cultural” (Fernandes, 1979/2020, p. 135).

Nesse sentido, inspiramo-nos na sociedade do Bem Viver assim como trazida pela Constituição Política equatoriana, como vimos no trabalho de Villagómez e Campos (2014) para se começar a pensar essa “outra” ética que acreditamos ser fundamental para acompanhar a necessária revolução educacional na universidade brasileira. De acordo com os autores, em uma sociedade del *Buen Vivir* a educação é voltada para a prática de interculturalidade e ocupa papel central no desenvolvimento e alcance de seus objetivos, no sentido de práticas pedagógicas que permitam “vivir la diferencia com igualdad y dignidade” (Villagómez & Campos, 2014, p. 8).

Não podemos falar na ética do Bem Viver, *Sumak Kawsay*, ou em uma educação para o Bem Viver, sem fazermos uma introdução explicativa que dá o devido reconhecimento às resistências, lutas e conquistas dos povos indígenas, originários. Segundo Krenak (2020):

A origem do Bem Viver tem uma importância tão grande, pois ela chegou para a maior parte de nós, aqui no Brasil, que temos uma língua, que é o Português, mediada por uma outra língua, que é o Espanhol ou Castelhana, fazendo referência a uma prática ancestral dos povos que viviam nessa cordilheira dos Andes. Eles são os nossos parentes Quechua, Aymara, uma constelação de povos...que tinham, em comum uma cosmovisão, em que a cordilheira viva, cheia de montanhas e vulcões, todos

aparentados uns dos outros, tem um significativo nome de *Pachamama*, Mãe Terra, coração da Terra. (Krenak, 2020, p. 6)

Como visto em Lacerda e Feitosa (2015), Pablo Dávalos identifica cinco importantes fissuras ou rupturas (cesuras) que afetam principalmente os povos do Sul global: (a) a fragmentação e separação do ser humano em relação à natureza, herança do advento do modelo racional cartesiano; (b) a ruptura com a ética, na medida da incompatibilidade natural desta com a ideia de desenvolvimento e crescimento econômico; (c) a ruptura com a história e cultura própria dos povos, dada a preferência do capitalismo pela homogeneidade; (d) a ruptura causada pela própria economia na medida em que o seu crescimento importa em mais exclusão e desigualdade; e (e) por último, a ruptura causada pela colonização epistêmica, que impede os povos de enxergarem alternativas ao sistema (Dávalos citado em Lacerda & Feitosa, 2015, p. 7).

Conforme Dávalos, em entrevista a Sbardelotto (2010), a ética indígena do Bem Viver é “alternativa ao modo capitalista de produção, distribuição e consumo”, não nega os avanços tecnológicos e em produtividade, apenas fornece um outro princípio moral de uso e convivência, inclusive considerando a natureza, *Pachamama* na Constituição equatoriana, como sujeito portador de direitos.

O *Sumak Kawsay* é a proposta para que a sociedade possa recuperar as condições de sua própria produção e reprodução material e espiritual”, ou seja, “uma nova visão da natureza, sem ignorar os avanços tecnológicos nem os avanços em produtividade, mas sim projetando-os no interior de um novo contrato com a natureza como parte de sua própria dinâmica, como fundamento e condição de possibilidade de sua existência no futuro. (Dávalos citado em Sbardelotto, 2010, p. 5)

O economista equatoriano e ex-vice-ministro de Economia também faz considerações, denúncias a respeito do mau uso da função das universidades e faculdades como vimos em entrevista a Sbardelotto (2010):

Até centros universitários como a FLACSO (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais) e a Universidade Andina, por exemplo, se converteram mais em espaços que replicam o colonialismo epistemológico do Norte, do que em centros que podem ajudar nos processos políticos de emancipação de seus próprios países. (Sbardelotto, 2010, p. 6)

A interculturalidade ocupa lugar central nas Teorias Decoloniais e também na ética do Bem Viver. Walsh (2019) apresenta a noção de “interculturalidade epistêmica”, como prática política e contrarresposta à hegemonia geopolítica do conhecimento:

Mais que a simples ideia de inter-relação (ou comunicação, como geralmente se entende no Canadá, Europa e Estados Unidos), a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política. (Walsh, 2019, p. 9)

A autora nos sugere que a partir desse entendimento e do compromisso firmado com sua causa e com “sus prácticas insurgentes y sus haceres-pensares-actuales”, estaremos em um movimento de (re)existir y (re)vivir, a partir de um trabalho conjunto diverso e plural, presentes em uma Terra Viva, Abya Ayala, “entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial” (Walsh, 2017).

As importantes considerações feitas pelos teóricos do Bem Viver nos ajudam a compreender o fenômeno do desenvolvimento humano de uma maneira ainda mais ampliada, colocando a interculturalidade, a ancestralidade, as cosmopercepções como fundamentais nesse processo. Assim, ajudam-nos a pensar também em uma universidade para o Bem Viver,

inspirada em seus princípios de “fortalecimento comunitário, preservação da natureza, relações econômicas não exploratórias e respeito aos conhecimentos ancestrais”, como vimos em Gonçalves (2018). Segundo Krenak (2020), em um convite para repensar a nossa relação com o nosso Planeta, nos apresenta uma educação para o Bem Viver, que forma “seres humanos para habitar uma Terra viva, para a gente escapar do que o Bruno Latour chama de necropolítica” (p. 19).

Reconhecemos também neste trabalho o papel revolucionário de teóricos soviéticos como Vygotsky, Luria e Leontiev para a educação, os quais compreenderam o desenvolvimento humano em seu caráter processual, dinâmico, e como fruto das relações interpessoais e do contexto em que ele ocorre. Abordaram o desenvolvimento humano adulto em sua relação com o contexto histórico-cultural e evidenciaram o trabalho e as relações que derivam dele como parte essencial para esse desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (2007), a maturação é um processo secundário no desenvolvimento humano, não podendo descrever fenômenos complexos, como as funções psicológicas superiores, que são definidas pela “combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica” (p. 56). A relação do homem com o mundo é mediada, e as funções superiores são formadas sempre nas inter-relações humanas.

Vygotsky (2007) nos traz o entendimento de que o processo de internalização ocorre a partir de uma série de transformações sofridas pelo ser humano ao longo de seu desenvolvimento. Assim, uma operação inicialmente externa é reconstruída e passa a ocorrer internamente e um processo interpessoal é transformado em intrapessoal. A partir do processo de internalização, podemos perceber de maneira mais clara o caráter histórico e social do desenvolvimento humano.

O método dialético utilizado por Vygotsky traz a compreensão de que o ser humano se desenvolve de maneira processual, constituindo-se ao longo da história no interior de uma determinada cultura, transformando o ambiente e sendo transformado por ele.

Pulino (2016a) descreve o método dialético de Vygotsky enfatizando a condição do humano de ser biológico e cultural, racional e emocional, subjetivo e objetivo ao mesmo tempo. Baseada em Vygotsky, traz-nos o entendimento de que o processo de se tornar humano se dá na relação com o outro, ou seja, é um processo solidário, que acontece no encontro com o outro e pela condição da infância, da abertura ao novo do ser humano.

Luria (2008) também nos trouxe uma importante contribuição quando realizou pesquisa com 55 pessoas com idades entre 18 e 65 anos, sendo vinte e seis deles camponeses dos vilarejos, dez ativistas de fazendas coletivas que haviam feito cursos de pequena duração, sete jovens estudantes e outros doze jovens que haviam frequentado a escola por até dois anos e trabalhavam em fazenda coletiva. A partir dessa pesquisa, assim como Vygotsky, ele afirma o caráter dinâmico, processual, social e histórico do desenvolvimento cognitivo, assim como podemos ver a seguir:

Os fatos demonstram de maneira convincente que a estrutura da atividade cognitiva não permanece estática ao longo das diversas etapas do desenvolvimento histórico e as formas mais importantes de processos cognitivos – percepção, generalização, dedução, raciocínio, imaginação e auto-análise da vida interior – variam quando as condições da vida social mudam e quando rudimentos de conhecimentos são adquiridos. (Luria, 2008, p. 215)

O entendimento de que o desenvolvimento humano não acaba na adolescência, de que ele é contínuo e que a experiência social é capaz de trazer novas motivações são conquistas da pesquisa de Luria (2008). “As características básicas da atividade mental humana podem ser

entendidas como produtos da história social – elas estão sujeitas a mudanças quando as formas de prática social se alteram; são portanto sociais em sua essência” (p. 218).

Luria (2008) reafirma que novas motivações são construídas, entre outros fatores, no processo de coletivização do trabalho e no planejamento conjunto do trabalho.

Pulino (2016b) mostra o trabalho como exercendo papel crucial no processo de produção da existência humana, ocupando um lugar de sobrevivência para o adulto, para o alcance das necessidades básicas de subsistência. Porém, esse meio de subsistência envolve outras pessoas com as quais esse adulto precisa se relacionar.

O trabalho, que é a forma intencional de ação no mundo, visando à produção de bens necessários à sobrevivência, exige, portanto, uma organização, uma divisão, de modo a se distribuírem, entre as pessoas envolvidas, atividades específicas que, articuladas, possam vir a beneficiar a todos os envolvidos. (Pulino, 2016b, p. 130)

Essa informação é fundamental para os fins a que se destina este estudo, já que entrevistaremos adultos, em contexto de trabalho, e de forma a se privilegiar a dialogicidade entre os sujeitos da pesquisa para a construção de novos saberes, novas possibilidades.

Defendemos aqui uma conceituação de educação inspirada nas ideias de Paulo Freire (1996), em que a pessoa é vista em sua totalidade, e não como uma tela em branco que deve ser preenchida. Do ponto de vista freiriano, todo ser humano carrega consigo conhecimentos que foi adquirindo ao longo de sua vida, e estes devem ser valorizados, e não negados. A construção de autonomia, a valorização de cada educando enquanto sujeito único e inspirador, o entendimento de que não há docência sem discência, de que o ato de ensinar exige ética, criticidade, rejeição a qualquer tipo de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, entre outros, são pontos evidenciados pelo autor. E também a ideia de que ensinar não é mera transferência de conhecimentos, mas criação de possibilidades para sua construção, a ideia do

inacabamento do ser humano e de que ensinar exige alegria, esperança e curiosidade, entre outras (Freire, 1996). O referido autor diz: “Onde há vida, há inacabamento” (p. 50).

Em contradição a essas ideias, Freire (2005) nos aponta que uma *educação bancária*, utilizada como instrumento para manter as estruturas de poder, constrói *seres para o outro* e não *seres para si*: “Este não pode ser, obviamente, o objetivo dos opressores. Daí que a ‘educação bancária’, que a eles serve, jamais possa orientar-se no sentido de conscientização dos educandos” (Freire, 2005, p. 70).

Freire (2005) nos mostra os problemas de uma *concepção bancária* de educação, que reflete as estruturas de poder, nega o diálogo e promove a desumanização. A libertação desse paradigma é primordial para que tenhamos uma educação que respeite a condição humana do cuidado, que tenha de fato seus processos humanizados, que não separe o homem do mundo mas que o envolva no mundo e nas suas relações com o outro.

Nesse sentido, pensando a universidade que temos hoje, com foco na profissionalização do adulto, a sua condição humana de abertura para o novo e seu desenvolvimento contínuo, integral, muitas vezes não são considerados, ou mesmo, são esquecidos. Assim, sentimos necessidade no presente estudo de retomar o conceito de infância, trazido por Pulino (2016a):

Falar-se da infância, é falar-se das possibilidades do humano, das possibilidades de nascer, ser, criar, fazer-se único, dentro das múltiplas possibilidades limitadas pela história, a cultura, a história pessoal, as relações no contexto institucional e social. É assumir-se a infância como período inicial da vida de cada um e a infância de todas as pessoas que, a cada dia, a cada momento, estamos nos reinventando, nos transformando e transformando o mundo. (Pulino, 2016a, pp. 117-118)

Pulino (2003) faz uma crítica à educação afirmando que esta vem historicamente tentando dissolver a infância que há em nós, ou seja, nossa abertura a possibilidades,

criatividade, flexibilidade de pensamentos, espontaneidade, substituindo-a por regras enrijecidas, adaptacionistas, que moldam o pensamento.

Ao contrário disso, pretende-se neste estudo resgatar a condição de infância, como tratado anteriormente, de forma a olhar o adulto em sua condição de abertura para o novo, de possibilidades, de originalidade e criatividade. O adulto, aqui, é visto em sua condição de *ser humano*, de *tornar-se humano*, de ser desconhecido, original, no sentido de termos muito a compreender e de nos surpreendermos com ele, sempre em processo de transformação e mudança.

Com esse entendimento, a educação se torna “outra”, de maneira que potencializa os saberes dos educandos, e os vê como sujeitos de possibilidades, com potencial transformador, prioriza uma “outra” ética, a do cuidado, do Bem Viver, *humanizando* e fortalecendo as relações. Nesse sentido, a universidade poderia ser, assim como proposto por Pulino (2011), um “Lugar de infância”, entendendo e experienciando uma educação em processo, que leva em conta a condição de inacabamento/de infância do humano, aberta para a escuta do outro e acolhimento do diferente, do novo (Pulino, 2016a).

Tornar-se Reitor(a)

Os conceitos que formamos em nossas vidas têm relação com tudo o que nos faz ser o que somos. Ou seja, eles estão relacionados aos nossos contextos de vida, ao que aprendemos ao longo de nosso desenvolvimento, ao que já “éramos” antes de nascer, e ao que fomos nos tornando no decorrer de nossas convivências, experiências, significações e ressignificações. O contexto histórico, social, familiar, educacional, relacional são determinantes nos nossos processos de internalização e subjetivação.

Não obstante, temos toda essa trajetória de vida do(a) professor(a) reitor(a) que foi sendo formada, e num dado momento, esta se conjuga à sua trajetória profissional. Os

professores não são apenas professores, antes disso são humanos. Antes de uma frase “piegas”, isto quer dizer que foram se constituindo enquanto seres humanos na relação com o mundo, e essa constituição de sujeito o(a) faz/fez ser o(a) professor(a)/reitor(a) que foi/é. A partir das concepções que tem do que é ser um(a) professor(a) universitário(a) e do que representa ser um(a) reitor(a) na universidade.

Toda essa trajetória pessoal/profissional vai formando sua concepção do que seja a universidade, de sua natureza e objetivos, e das ações que necessitam ser realizadas para o alcance desses objetivos, e, assim, de que tipo de gestão esta necessita. Interessante pontuar que esse não é um processo finito e sim contínuo, assim como trazido por Pulino (2010). Pensando o contexto universitário a partir das discussões trazidas pela autora, os membros da comunidade universitária estão sempre em processo de se tornarem serem humanos, compartilhando valores, ideias, afetos, sensações e ações. Processo este marcado pela singularidade da experiência de cada um.

A experiência de se tornar único, singular, e, ao mesmo tempo, tornar-se um mesmo em relação a uma cultura num momento histórico, nos mostra que nossa condição, mais que um registro da identidade do humano, caracteriza-se por ser uma abertura para a mudança, a invenção de novas possibilidades para nossa experiência. (Pulino, 2010, p. 193)

Assim sendo, quem é o professor(a) reitor(a) universitário(a)? Como ele(a) se desenvolveu, quais os contextos históricos, educacionais fizeram parte de sua trajetória pessoal/profissional?

Guardemos essas perguntas para tratar agora do espaço de pesquisa que está sendo construído por uma psicóloga escolar na universidade. Como a psicologia escolar pode atuar para possibilitar melhorias à universidade? O que já temos na literatura a respeito da relação dessa área da psicologia com a educação superior?

Capítulo IV

Psicologia Escolar e a Educação Superior

A psicologia escolar no Brasil tem seu início influenciada pelo modelo educacional trazido por nossos colonizadores e com a necessidade de se padronizar os educandos e trabalhar diretamente com o fracasso escolar. Ela surge enquanto área de trabalho e de estudos a partir da regularização da própria psicologia em 1962.

Barbosa e Souza (2012), após realizarem entrevistas com os pioneiros da história da psicologia escolar no Brasil, trazem uma proposta de periodização do histórico dessa área em nosso país. Trataremos das ideias trazidas após a regularização da profissão no Brasil, em 1962. Assim, temos, segundo as autoras, a fase da *Psicologia educacional e psicologia “do” escolar* entre os anos 1962 e 1981, em que vemos uma psicologia educacional e escolar voltada para a classificação, orientação e tratamento das crianças-problema. O foco individual é a marca da área para esse momento. Entre 1981 e 1990 surge o *Período da crítica*, em que o foco sai do individual e do aluno e passa a se ter um novo conceito de escola, educação e psicologia. De 1990 aos anos 2000, temos a *Psicologia educacional e escolar e a reconstrução*, com a ressignificação dos trabalhos teóricos e práticos dessa área, de temáticas variadas, e uma preocupação com os processos educativos e rede de relações no interior da instituição educativa. E, por último, dos anos 2000 até a atualidade as autoras trazem *A virada do século, novos rumos?* (2000-).

Com base em Morosini e Sguissardi (1998), Bariani et al. (2004) afirmam que nos anos 1980 e 1990 houve aumento substancial de produções na literatura brasileira geral sobre o ensino superior. Em pesquisa bibliográfica realizada pelas autoras, tomando como base o período compreendido entre 1995-1998, foram encontrados apenas 34 estudos, entre artigos de

revistas, teses e dissertações que abordavam as temáticas de corpo discente, docente e processo ensino-aprendizagem no ensino superior em psicologia escolar/educacional.

Nos anos 2000, ainda encontramos poucos trabalhos voltados para esse cenário de atuação, apesar de ter havido nítido crescimento nos últimos anos do interesse dos profissionais de psicologia escolar em escrever sobre essa temática, o que tem gerado crescimento contínuo dos estudos a esse respeito. Nessa interface psicologia escolar e educação superior, encontramos alguns autores e diferentes e diversos apontamentos, seja em uma perspectiva mais política ou mais estruturante dessa atuação. Atualmente, as políticas educacionais na universidade, a compreensão acerca da atuação e as perspectivas de atuação do psicólogo nesse nível de ensino têm sido foco de discussão.

Moura e Facci (2016) nos trazem uma crítica a respeito da conduta neoliberal das políticas educacionais para o ensino superior que, por um lado, trazem uma preocupação com a expansão e ampliação de vagas e, por outro, flexibilizam as práticas pedagógicas e precarizam o trabalho docente.

Marinho-Araújo (2009) nos fala do importante papel do psicólogo nesse contexto no sentido de favorecer a conscientização da comunidade acadêmica para as contradições que permeiam os processos educativos da instituição, proporcionando mudanças nos processos subjetivos e na intencionalidade dos envolvidos para que sejam competentes e responsáveis e comprometidos ética, política e socialmente. A autora nos chama a atenção para a necessidade de se rever a formação desse profissional a fim de que atenda às exigências atuais da psicologia e da psicologia escolar e também para a constante necessidade de atualização e formação. Salienta a atuação do psicólogo escolar no ensino superior no viés institucional, na gestão de políticas, programas e processos educacionais; propostas pedagógicas e funcionamento dos cursos; e perfil do estudante.

Sampaio (2009) destaca a atuação desse profissional em prol do corpo docente e de melhorias na convivência universitária, evidenciando as dificuldades e experiências dos estudantes, em especial dos mais vulneráveis, e promovendo o respeito à diversidade no interior das instituições de ensino superior.

Pedroza e Maia (2016) nos mostram as políticas públicas como possibilidade de atuação para o psicólogo escolar no ensino superior, de maneira que, a partir dessa inserção profissional, o psicólogo, assumindo seu papel de educador, desenvolva propostas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, saindo de um modelo naturalizante e mecanicista de entendimento dos processos educacionais.

Acreditamos nesse potencial da psicologia escolar em trazer novidade, em criar, inovar, em refletir sobre e repensar os processos educacionais com todos os membros que compõem a comunidade escolar, assim como proposto por Corrêa (2011):

O psicólogo, nesta proposta, seria aquele educador aberto à escuta dos educadores, não só em suas questões técnicas, mas em suas colocações pessoais, que expressem seus desejos, seus temores, seus sonhos e perspectivas... Trata-se, enfim, de se pensar e praticar a Psicologia Escolar como uma atuação reflexiva e transformadora que, para além de atender a demandas colocadas para ela, cria novas demandas que possam apontar para novos horizontes da educação. (Corrêa, 2011, p. 22)

À psicologia escolar, como área que estuda o desenvolvimento humano em sua relação com o ensino-aprendizagem, com todas as considerações históricas e estruturais sobre universidade já pontuadas neste trabalho, cabe a criticidade em relação aos padrões atuais da educação superior, buscando objetivos mais voltados para o humano e resgatando o lugar de protagonismo das Ciências Humanas quando o assunto é educação, especialmente em meio à pandemia da COVID-19, em que essa natureza se encontra em questionamento e/ou crise. Hoje temos uma distorção dos valores da universidade e da educação, colocando-as a serviço de um

mercado com foco em inovação tecnológica. Não que essas não sejam questões importantes para a educação na atualidade, mas o foco não pode ser esse. Isso deve entrar como questão secundária, pois estamos primeiro falando de ser humano e do atendimento de suas necessidades para a convivência harmoniosa com o mundo em que vivemos.

Por que a psicologia escolar deveria pensar no caráter histórico, resgatar memórias, trabalhar o entendimento da origem da humanidade, e das instituições, como a universidade, que foram forjadas a partir da necessidade e dos interesses humanos? Levando em consideração esta como uma área de estudos sobre o desenvolvimento humano, subjetividades, ensino-aprendizagem, como bem nos trouxe Martin-Baró (2006) e Guzzo e Lacerda Jr. (2009), reforçando suas ideias, seria uma forma de trabalhar as injustiças sociais, que, no caso, se dão dentro dos espaços universitários, influenciando subjetividades, currículos, impedindo a criatividade, dificultando o desenvolvimento identitário.

Cabe ao psicólogo escolar ser um profissional crítico e se utilizar do conhecimento de diversas áreas, como antropologia, filosofia, história, educação, entre outras, para que possa atuar de maneira significativa nas instituições. E o que o diferencia dos demais profissionais em educação? O profissional que tem em sua formação de base a psicologia foi desenvolvido para ser sensível ao outro, às questões sociais, à escuta clínica, a entender a constituição do humano e de suas subjetividades, das relações interpessoais e, também, para analisar criticamente e contextualmente essas situações. Incluindo em sua formação as áreas acima pontuadas, e procurando sempre estar atendo às mudanças históricas e sociais, ele se torna um importante e fundamental profissional para a constituição da universidade, ajudando na análise crítica contínua e necessária para o desempenho de seu papel.

O fato de a pesquisadora ser psicóloga escolar na universidade, contexto desta pesquisa, permite que esta possa falar do lugar da experiência de atuação e de sensações e percepções desse profissional nesse local. Na UnB, não diferentemente da trajetória histórica apresentada

pela psicologia escolar no país, a inserção da psicologia se deu por meio de um serviço de orientação ao estudante, o famoso SOE, que por muito tempo se configurou em um serviço de atendimento ao estudante, trabalhando numa perspectiva muito individualizada, normalmente solicitado a solucionar questões relativas ao fracasso escolar.

A psicologia escolar é vista neste estudo como área de conhecimento e de atuação capaz de contribuir para melhor compreensão da realidade da universidade e do professor gestor universitário, e de construir novos entendimentos, de problematizar questões, de proporcionar discussões, a fim de que novas possibilidades, novas propostas de trabalho possam surgir na construção coletiva, por meio de espaços de diálogo constituídos por seu profissional. Como Wolff (2009), acreditamos que “A Psicologia que resgata a história e quer entender o ser humano em seu contexto se confronta com aquela que individualiza o psicológico, o comportamento e o sofrimento humanos”. Percebemos como de grande importância para o desenvolvimento dessas ações a contextualização histórico-social-política da universidade em nosso país, e, assim sendo, o conhecimento e a mediação por parte do profissional de psicologia escolar dessas questões, de forma a trazer contribuições aplicáveis ao contexto em que vivemos.

Estamos atentos neste trabalho ao que Martín-Baró (2006) nos apontou como problema para a psicologia em suas diferentes áreas, com as seguintes e importantes colocações:

Mi tesis es que el quehacer de la Psicología latinoamericana, salvadas algunas excepciones, no sólo ha mantenido una dependencia servil a la hora de plantearse problemas y de buscar soluciones, sino que ha permanecido al margen de los grandes movimientos e inquietudes de los pueblos latino-americanos. (Martín-Baró, 2006, p. 7)

Assumimos o compromisso da psicologia escolar em situar o objetivo desta pesquisa em nossa condição geopolítica, de maneira a contribuir significativamente para as questões sociais que se apresentam em nosso país.

Dessa forma, importa-nos localizarmo-nos enquanto uma sociedade latino-americana, no Brasil, país colonizado assim como nossos países vizinhos, que tem um histórico de educação a partir dessa colonização, com o modelo trazido de seus países colonizadores, mas nunca de um desenvolvimento crítico e a partir de suas próprias experiências, assim como acreditamos que deveria ser. Só a partir dessa conscientização podemos nos permitir à criação e ao desenvolvimento contextualizado de educação que nos traga progresso, libertação e melhorias sociais. Queremos contribuir neste trabalho para uma conceituação latino-americana de universidade, uma universidade em *Abya Yala*, que considere sua existência, inspirados pela ética do cuidado de Boff (2017) e pela ética do Bem Viver.

Em termos de ações, o psicólogo escolar poderia efetivamente trabalhar com a análise crítica de documentos que fundamentam a atuação da universidade e pensar em maneiras que estes sejam revisitados e repensados pela comunidade universitária, de maneira democrática. Propor ações de encaminhamento dessas análises, seja dentro da estrutura universitária ou até mesmo à sociedade, ao governo. Simultaneamente, ele pode atuar em ações micropolíticas, com grupo de estudantes, grupo de servidores, grupo de professores, no intuito de trocar/construir ideias que possam contribuir para compor essa universidade crítica, comprometida socialmente com nossas questões latino-americanas e brasileiras, formar grupos que repensem e promovam atividades de desconstrução cultural. Propor e apoiar a organização de seminários de troca entre as instituições de ensino brasileiras e latino-americanas em um movimento contínuo de análise, reflexões e proposições.

Capítulo V

Definição do Problema

Justificativa

Após a exploração da literatura pertinente e de todas as informações conseguidas no que diz respeito à instituição universidade e seu desenvolvimento no mundo e no Brasil, vimos uma forte influência do modelo europeu no desenvolvimento das universidades pelo mundo, o que não foi diferente em nosso país. Além do reconhecimento de que o modelo de uma região não poderia ser disseminado e aplicado como única e melhor opção a outras, considerando o momento histórico e social em que vivemos, a universidade parece não estar atuando dentro das necessidades que a sociedade atual vem apresentando. A universidade parece estar trabalhando com foco máximo no mercado econômico e de trabalho, e não no ser humano e em suas necessidades. Sendo assim, resolvemos compreender no contexto escolhido para esta pesquisa, a partir das narrativas dos reitores (suas experiências, vivências, práticas, sensações, percepções, visões, sugestões) encarregados de liderar, organizar as informações, administrar a instituição, o que pensam essas pessoas que acreditamos ser influenciadoras diretas do modo de ser e fazer da universidade a fim de identificar possíveis concepções de universidade que circulem nesse ambiente, e pensar em possibilidades conceituais e práticas para esta instituição.

Questões Problematizadoras

A partir do resgate de algumas ideias e reflexões já realizadas anteriormente no texto, propomos a este trabalho as seguintes questões problematizadoras: como a universidade pública brasileira tem atuado? Quais as memórias e histórias da/na universidade? Que tipos de concepções permeiam o ambiente universitário público brasileiro e dão forma ao que chamamos universidade? O que pensa a esse respeito o(a) reitor(a) universitário(a)? Quem é ele(a)? Quais as suas experiências no cargo? Como isso se reflete em sua práxis? Como o(a)

reitor(a) universitário(a) se sente diante das demandas atuais de sociedade/universidade? Quais as suas perspectivas para o futuro da universidade?

Com essas questões em mente, formulamos os objetivos da pesquisa, como apresentados a seguir.

Objetivos

O objetivo principal deste estudo é compreender quais concepções de universidade permeiam o processo de tornar-se reitor(a) e sua práxis no referido cargo.

Para tanto, busca, por meio de seus objetivos específicos: (a) identificar as especificidades da trajetória de tornar-se reitor(a) e sua práxis; (b) analisar como o exercício de seu cargo participa da construção dele mesmo e da universidade; bem como (c) identificar suas perspectivas de futuro para a universidade.

Capítulo VI

Metodologia

A história da pesquisa científica nos remete a uma dicotomia intensa entre abordagem quantitativa e abordagem qualitativa, com a inserção desta última ao final do século XIX em oposição ao positivismo, enfoque hegemônico à época. Essa discussão é antiga, mas ainda muito atual. Segundo Gil (2009), Husserl (1859-1938) propõe no enfoque fenomenológico a libertação das proposições, das explicações em leis e deduções. O que se procura aqui é “resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado” (p. 15).

Ainda segundo Gil (2009):

Do ponto de vista fenomenológico, a realidade não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado como um conhecimento que privilegia explicações em termos de causa e efeito. A realidade é entendida como o que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno. A realidade é o compreendido, o interpretado, o comunicado. (Gil, 2009, p. 14)

Segundo Alves et al. (2014), entre a Segunda Guerra Mundial e a década de 1970 as “ciências do espírito” foram profundamente criticadas em suas bases epistemológicas por seu caráter “contemplativo e descritivo” e “por reduzirem a hermenêutica a uma mera história do pensamento”. Mas, com “o renascimento da filosofia anglo-saxônica... e dos movimentos sociológicos fundamentados no pragmatismo e na fenomenologia”, a ideia de “compreensão” é recolocada como tema central nas teorias sociais (p. 182).

Na América Latina, a pesquisa quantitativa era o enfoque dominante até que, no final da década de 1970, a pesquisa qualitativa começou a ganhar espaço segundo Lara e Molina (2011). No Brasil, segundo Ferraro (2012), a partir da década de 1980 a área específica de pesquisa em educação começou a se desencantar e afastar de todo e qualquer método quantitativo. Os autores trazem uma crítica em relação a essa dicotomia entre as abordagens e

nos mostram o quanto pode ser problemático o reducionismo e a tentativa de hierarquização entre elas. Ferraro (2012) traz a dialética marxista como possibilidade de avanço na discussão dessa relação entre quantidade e qualidade na pesquisa. Não pretendemos neste estudo buscar uma hierarquização entre as abordagens citadas, mas reconhecemos a distância ainda existente do reconhecimento de uma pesquisa de ordem quantitativa a uma pesquisa de abordagem qualitativa. Esta última ainda passa por muitos questionamentos em relação à validade de seus métodos e conteúdos advindos destes.

Pressupostos Metodológicos

Neste trabalho, em que iremos adotar uma pesquisa qualitativa pelo foco a ser dado durante todo o processo, não temos a intenção de nos aprofundarmos nessa questão, mas nos propomos, a partir das importantes críticas já realizadas, a nos empenhar em justificar cada uma das escolhas metodológicas, de maneira a fortalecer a atividade de pesquisa numa abordagem qualitativa. Muitos são os desafios que esse tipo de pesquisa ainda enfrenta para que alcance o reconhecimento da categoria científica. Isso porque ainda vivemos em uma cultura de valorização das exatas, de números, de resultados numericamente mensuráveis, o que sabemos não necessariamente trazer a profundidade e complexidade necessária de determinadas temáticas.

A reflexão a respeito das escolhas teóricas que fazemos no momento de definir a metodologia de pesquisa é fundamental para que, compreendendo os limites e as possibilidades, estejamos conscientes, inclusive, das contradições existentes na pesquisa científica. Essa é uma questão essencial quando tratamos do significado dado à pesquisa qualitativa. Acreditamos que autores clássicos, como Vygotsky (2004), e contemporâneos, como González-Rey (2005), nos trazem muitas contribuições para reafirmar o lugar da pesquisa de base epistemológica qualitativa e também com indicações importantes que

precisam ser cuidadas e trabalhadas pelo pesquisador que pretende se utilizar desse tipo de pesquisa. Vygotsky (2004) já dizia que o método é central em todo o processo de pesquisa.

Marisa Zavalloni, na apresentação do livro de González-Rey (2005), afirma que o positivismo criou um império a partir de sua defesa da cientificidade. Segundo a professora, isso é repassado inclusive aos estudantes de psicologia, de maneira a reproduzir regras realizadas por profissionais da medicina, como se fosse possível coletar e mensurar fenômenos psicológicos. “Seguindo essas regras, o mistério da psicologia seria, um dia, resolvido” (p. vi).

Vygotsky (2004), partindo do entendimento do ser humano como representação de um modelo de sociedade, defende o direito da psicologia em considerar a singularidade humana, mas afirma que esse direito deve ser conquistado a partir do rigor científico. “Nesse sentido, podemos dizer que cada pessoa é em maior ou menor grau o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais” (Vygotsky, 2004, p. 368).

Para esse Vygotsky (2004), a unidade pode ser entendida como uma superação das teorias subjetivistas, abstratas, e das teorias objetivistas, reducionistas. Assim como coloca Molon (2008): “Ao afirmar a unidade entre singular e coletivo, entre subjetivo e objetivo, entre biológico e histórico, entre cognitivo e afetivo, entre o social e cultural, a abordagem sócio-histórica não elimina as diferenças e as especificidades de cada um” (p. 57).

O entendimento a partir dessa perspectiva é o de que essa superação não retira ou nega o passado, apenas supera-o, e contempla o devir.

Por entendermos a alta complexidade dos fenômenos educativos e não termos o intuito de reduzi-los, não pretendemos aqui contabilizar, mensurar esses fenômenos, mas sim, construir sentidos, a partir de várias possibilidades, como diálogos com os sujeitos de pesquisa, análises de documentos-chave, realização de diários de bordo, entre outros instrumentos de pesquisa que forem se fazendo necessário ao longo do processo. Como colocado por González-

Rey (2005), não precisamos definir os instrumentos de maneira padronizada, anterior ao processo de pesquisa, mas à medida que fomos caminhando nesse processo, vamos definindo as necessidades e prioridades.

O pesquisador aqui tem papel determinante – ele é concebido enquanto sujeito e tem participação ativa na pesquisa. Os seus processos de pensamento, desejos, especulações são determinantes para a composição do processo de pesquisa.

A preparação do pesquisador anterior aos processos de pesquisa é essencial para que ele saiba realizá-la dentro dos princípios da epistemologia qualitativa e para que não se perca ou caia em armadilhas que o levem à forma positivista, paradigma tradicional nos meios científicos.

Segundo Lara e Molina (2011), temos dois enfoques na pesquisa de epistemologia qualitativa: os subjetivistas-compreensivistas (que privilegiam os aspectos subjetivos e conscienciais dos participantes) e os críticos-participativos (que buscam conhecer a realidade para transformá-la).

O que buscamos nesta pesquisa é compreender mais a respeito dos sujeitos e do contexto pesquisados e, a partir disso, criar possibilidades, pensar em melhorias para a universidade perante esses sujeitos. O que nos diferencia de um enfoque crítico-participativo é apenas o objetivo principal, que é o de compreender a realidade antes de criticá-la, e também chegar a possibilidades de maneira conjunta, e não com uma ideia já definida a fim de impor essa ideia ao ambiente pesquisado. A transformação do ambiente, caso ocorra, é consequência da atividade de pesquisa, e não um fim determinado a ser alcançado. Buscávamos algo que nos desse mais liberdade de fala e escuta, que proporcionasse reflexão e autorreflexão. Encontramos na hermenêutica de Gadamer (2005) essa possibilidade. Sem a necessidade de uma postura rígida e focada na mudança do outro, mas focada na experiência, no encontro e no devir.

Como nos traz Larrosa (2010) ao descrever a busca de Rousseau por si mesmo: “Buscando uma identidade substancial, estável e sem falha, encontrará uma identidade narrativa, aberta e desestabilizadora” (pp. 40-41). O autor chega ao que ele chama de moral a partir do entendimento da nossa incompletude, inquietação, falta de destino e da nossa necessidade de narrativas sobre nós mesmos:

O homem se faz ao desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desfazer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva da certeza de si, prende a atenção ao que inquieta, recorda que a verdade costuma ser uma arma dos poderosos e pensa que a certeza impede a transformação. (Larrosa, 2010, p. 41)

E é a partir desse entendimento que nos lançamos nessa aventura de caminhar em busca de construir algo a partir da compreensão que aquele momento, aquela realidade (a partir da interação com o outro), que sabemos ser momentânea e estar em contínuo processo de transformação, nos traz. Entendendo que essa construção nos permite ver olhares diferentes e pensar em outras e novas possibilidades. É como nos traz Ferrero (2015) ao explorar os vários pontos de vista da palavra caminhar, dos quais nos parece pertinente destacar:

Caminar es una experiencia genuinamente humana que reconcilia la vida contemplativa y la de acción porque da pie a la interpretación; al pensamiento; a la conversación; al disfrute del tiempo y del aire libre; al aprendizaje de lo que se observa; a la comprensión del otro; al diálogo con textos y autores; a la liberación del peso de las obligaciones y de las preocupaciones. (Ferrero, 2015, posição 338)

A Pesquisa Qualitativa de Orientação Hermenêutica

Nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, iremos adotar uma orientação teórica hermenêutica como base para todo o processo de construção de conhecimento.

Hermenêutica é uma palavra de origem grega, associada ao deus Hermes, que tinha o hábito de traduzir tudo o que a mente humana não compreendesse, o deus-intérprete. Assim, está relacionada à arte de descobrir o sentido de um texto, interpretar de maneira a alcançar o simbólico, para além do texto puramente expresso. É uma abordagem utilizada especialmente por áreas como a jurídica e a filosófica. Na educação, vem aos poucos conquistando espaço e, com isso, trazendo novas possibilidades de se fazer pesquisa e de criação para a área.

Ao estudarmos o histórico e origem da hermenêutica, percebemos que esta tem três diferentes abordagens que são: “hermenêutica teológica (*sacra*), hermenêutica filosófico-filológica (*profana*) e a hermenêutica jurídica (*juris*)” (Braida citado em Schleiermacher, 2015). Braida ainda traz que a hermenêutica de Schleiermacher foi colocada por W. Dilthey como:

... fundamento geral das ciências humanas ou ciências do espírito, contra a pretensão hegemônica da metodologia positivista das ciências naturais experimentais. Desse modo, estabeleceu-se uma inteligibilidade própria às ciências humanas, *compreensiva*, distinta daquela das ciências naturais, *explicativa*, quantitativa e indutiva. (Braida citado em Schleiermacher, 2015, pp. 7-8)

Escolhemos a hermenêutica filosófica proposta por Gadamer (2005) como base teórico-metodológica deste trabalho, também como uma crítica à supervalorização das ciências ditas como únicas, tradicionais e detentoras da “verdade”. Queremos mostrar o quanto essa conceituação é equivocada, porque não acreditamos em verdades únicas, em conhecimento que não possa ser revisto e transformado, como já comprovado em várias dessas ciências. Não precisamos ir muito longe para perceber o quanto mudamos conceitos a todo instante e

corrigimos fatos anteriormente tidos como verdades inabaláveis. Dessa forma, assim como abordado por Gadamer (2005), “a atualidade do fenômeno hermenêutico repousa ... no fato de que é só pelo aprofundamento no fenômeno da compreensão que se poderá alcançar uma tal legitimação” (p. 30).

O que, a nosso ver, é algo que impõe uma complexidade e ainda mais dificuldade na construção metodológica, pois não há como se prever o que irá acontecer, muito menos há um método duro, rígido, controlado para que se alcance “a verdade”. O que torna a pesquisa qualitativa de orientação hermenêutica algo interessante e importante é que, a partir da compreensão, da construção de significados e sentidos “às coisas”, é possível se pensar em ações embasadas, aplicadas àquele contexto pesquisado e de interesse deste, e por que não a outros contextos, com suas devidas revisões. Porém sempre com a ideia de que aquele conhecimento não é estático, mas vai se transformando à medida que esse contexto muda, com a inserção de novas pessoas, de novas ideias, de novos conceitos. Um desenvolvimento contextualizado e historicamente produzido.

Y sin embargo creo que la uniletaralidad del universalismo histórico tiene em su favor la verdade de um correctivo. Al moderno punto de vista del hacer, del producir, de la construcción, le proporciona alguna luz sobre condiciones necesarias bajo las que él mismo se encuentra. Esto limita en particular la posición del filósofo en el mundo moderno (Gadamer, 1999, p. 21)

Toda interpretación correcta tiene que protegerse contra la arbitrariedad de las ocurrencias y contra la limitación de los hábitos imperceptibles del pensar, y orientar su mirada “la cosa misma” (qui em el filólogo son textos con sentido, que tratan a su vez de cosas). (Gadamer, 1999, p. 333)

Gadamer (2005) traz, em *Verdade e Método*, a historicidade da compreensão como princípio hermenêutico. O autor defende a universalidade do aspecto hermenêutico e nos

explica que, a partir da experiência, a obra transcende os aspectos subjetivos da interpretação tanto para o autor da obra quanto para seu leitor: “Mesmo em outros contextos, a universalidade do aspecto hermenêutico não se deixa restringir ou podar pela arbitrariedade” (Gadamer, 2005, p. 17).

O autor nos mostra que a verdadeira intenção da hermenêutica que propõe é filosófica: “O que está em questão não é o que fazemos, o que deveríamos fazer, mas o que nos acontece além do nosso querer e fazer” (Gadamer, 2005, p. 14). Ele cita como justificativa para esse entendimento o compromisso da ciência para o engajamento em torno de todo o compreender. A intenção do autor é, para além da disputa entre métodos (ciência da natureza x ciência do espírito) que entende não como uma disputa em si, mas como uma diferença de objetivos do conhecimento, tornar consciente, clarear o que foi encoberto por essa disputa.

Assim, esclarece:

O conceito de ‘hermenêutica’ ...designa a mobilidade fundamental de pré-sença, a qual perfaz sua finitude e historicidade, abrangendo assim o todo de sua experiência de mundo. O fato de o movimento da compreensão ser abrangente e universal não é arbitrariedade nem extrapolação construtiva de um aspecto unilateral; reside na natureza da própria coisa. (Gadamer, 2005, p. 16)

Gadamer cita Heidegger mostrando a importância da forma como se realiza a interpretação compreensiva: “Toda interpretação correta tem que proteger-se da arbitrariedade de intuições repentinas e da estreiteza dos hábitos de pensar imperceptíveis, e voltar seu olhar para “as coisas elas mesmas” (Gadamer, 2005, p. 355).

Segundo o autor, deve-se manter a atenção em relação “à coisa”, o que interpretamos como estar atento a todos os processos que acontecem no momento de realização da pesquisa, em especial aos sentimentos, aos pensamentos, às sensações, a fim de que estes não passem

imperceptíveis, porque são parte ativa da construção do conhecimento e devem ser expostos na escrita do texto.

Quem quiser compreender um texto, deve realizar sempre um projetar. Tão logo apareça um sentido no texto, o intérprete prelineia um sentido do todo. Naturalmente que o sentido somente se manifesta porque quem lê o texto o faz a partir de determinadas expectativas e na perspectiva de um sentido determinado. A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração desse projeto prévio, que, obviamente, tem de ir sendo constantemente revisado com base no que se dá conforme se avança na penetração do sentido (Gadamer, 2005, p. 356).

Claramente vemos na fala de Gadamer as projeções realizadas pelo pesquisador na pesquisa e a necessidade de que isso seja trabalhado, detalhado, para que permita a revisão do próprio projeto de pesquisa ao longo de sua realização.

Compreender para Gadamer (2005, p. 347) é “...a *forma originária de realização da pre-sença*, que é ser-no-mundo... a compreensão é o modo de ser da pre-sença, na medida em que é poder-ser e “possibilidade”.

Para Gadamer (2005, p. 492), “...a *fusão de horizontes que se deu na compreensão é o genuíno desempenho e produção da linguagem*”.

Segundo Alves et al. (2014): “No argumento de Gadamer, a compreensão que tem lugar nas ciências humanas apresenta a estrutura de uma experiência e, portanto, não pode ser pensada como o fez a hermenêutica romântica, ignorando sua historicidade essencial” (p. 194).

Falaremos agora do contexto privilegiado em que o presente estudo ocorreu – a Universidade de Brasília.

Procedimentos Metodológicos

Contexto da Pesquisa/Instituição Participante

A Universidade de Brasília

A Universidade de Brasília (UnB), localizada em Brasília, Distrito Federal, foi concebida com a história de criação da cidade. Seu projeto foi delineado por um grupo de intelectuais, tendo como principais nomes Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997). Dedicados a essa importante missão, criar uma universidade na nova capital, seus fundadores, já engajados na luta pela escola pública de orientação democrática, de qualidade, realizaram inúmeras discussões.

Anísio e eu nos mantivemos em polêmica acesa sobre o modo de organizar a universidade. Ele defendendo a ideia de que a UnB deveria ser estruturada para operar apenas como grande centro de pós-graduação, destinado a preparar o magistério superior do país. Eu, contra-argumentando que mesmo para funcionar como um instituto de pós-graduação era indispensável que ministrasse também o ensino básico. Tanto mais porque a cidade de Brasília não abriria mão de contar, ela também, com cursos universitários para sua juventude. (Ribeiro, 1978, p. 14)

Darcy (1978) nos conta os bastidores de criação da UnB: uma história linda, repleta de muitos encontros, sonhos e desafios. Um projeto ambicioso, libertário e empolgante da intelectualidade brasileira por uma nova universidade, que se desenvolveu em meio a discussões sobre reforma universitária, e que enfrentou muitas hostilidades e uma poderosa oposição:

A mais importante delas, porém, era praticamente muda, porque sendo constituída pela elite intelectual mais conservadora e pelo professorado universitário mais reacionário – todos áulicos e suspeitosos de sua própria mediocridade – se contentava com uma

oposição de intrigas, sem a coragem de manifestar-se expressamente contra a nova ideia de universidade. (p. 21)

Lamentavelmente, toda a efervescência intelectual e todos os esforços destinados ao desenvolvimento do audacioso projeto da UnB foram interrompidos. Alguns dias após o golpe de Estado de 31 de março de 1964, a universidade sofreu uma interferência brutal que mudaria completamente seus rumos, com a Invasão Militar ocorrida em seu *campus* que culminou na demissão de seus dirigentes, na prisão e expulsão de professores e estudantes (Salmeron, 2012). No documentário “Barra 68: sem perder a ternura” de Vladimir de Carvalho (2001) encontramos narrativas de alguns dos importantes personagens que participaram da fundação da UnB, e de professores e estudantes, sobre os anos de repressão que se seguiram.

Ainda assim, 14 anos após esse terrível episódio, ao reencontrar sua universidade, Darcy Ribeiro (1978), refletindo sobre todo o processo ocorrido, nos traz uma mensagem de esperança:

Vi ali, claramente, que a UnB é, sobretudo, o compromisso de esforçar-se, permanentemente, incansavelmente, para ser a universidade necessária. Aquela que, ademais de construir-se a si mesma como deve ser, a casa da cultura brasileira, se faça capaz de ajudar o Brasil a formular o projeto de si próprio: a nação de seu povo, ordenada e regida por sua vontade soberana, como o quadro dentro do qual ele há de conviver e trabalhar para si próprio. (p. 41)

Atualmente, buscamos nos manter em contato com a essência e o espírito da época de criação da UnB, esperançando, duvidando, questionando e lutando por possibilidades outras e por dias melhores, mantendo viva a memória de seus fundadores.

Anísio Teixeira

Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), nascido em Caetité-BA, formou-se no ano de 1922 em Direito pela Universidade do Rio de Janeiro. Após assumir cargo de inspetor-geral do

ensino na Bahia em 1924, viajou para a Europa em 1925 com o intuito de observar sistemas e reformas educacionais. Em 1927 fez a sua primeira viagem aos Estados Unidos da América, onde passou quatro meses. Em segunda viagem, com uma bolsa de estudos da Universidade de Columbia, partiu para a Teachers College, em Nova Iorque, onde estudou com alguns expoentes da educação, sendo John Dewey seu principal mestre (Geribello, 1977, pp. 24-27). Nesse período, conviveu com outros brasileiros, entre eles os amigos Monteiro Lobato e Delgado de Carvalho. Anísio é responsável por inúmeras ações em busca de uma educação pública de qualidade para o país. Em relação à educação superior, é dele a tentativa de fundação da Universidade do Distrito Federal (1935), em que “procurou conciliar inteligentemente os valores tradicionais, essenciais a uma universidade, com os valores modernos, mais flexíveis, mais audaciosamente experimentais que pudessem adaptar a Universidade à situação brasileira, preparando-a para uma ampla renovação social” (Geribello, 1977, p. 72). Anterior à UnB, a Universidade do Distrito Federal já trazia com ela o intuito de se criar uma renovada universidade brasileira.

Anísio Teixeira entendia a educação não como um privilégio, mas como um direito, e lutava em prol de uma educação pública de qualidade para todos. Sua relação com a UnB começou em outubro de 1959 “em reunião na sede do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais” em que “cientistas, intelectuais e professores iniciaram os debates da estruturação da novel Universidade”. Esteve presente desde o início, trazendo suas ideias, arguindo e fundamentando seu projeto original, que foi submetido, então, a uma comissão convocada pelo Ministério da Educação e Cultura, da qual Anísio fazia parte, como presidente do Conselho Nacional de Pesquisas (Geribello, 1977, p. 99).

Anísio Teixeira (1988/2010) entendia a universidade como uma instituição única, a partir de uma visão aplicada, criativa e inovadora dos conhecimentos, não somente como

conservadora da experiência humana, difusora de conhecimentos ou preparação profissional, mas:

Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.

Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente. (Teixeira, 1988/2010, p. 33)

No dia 11 de março de 1971, Teixeira foi à casa de seu amigo Aurélio Buarque de Holanda, a quem iria encontrar para discutir sua candidatura à cadeira 36 da Academia Brasileira de Letras, mas não chegou ao seu destino (Geribello, 1977). Sua trágica morte vinha sendo investigada, pois havia fortes indícios de que o governo militar o teria levado para depor naquele mesmo dia, sendo que dois dias depois, de maneira inesperada, o educador foi encontrado morto no fundo do fosso do elevador da casa do amigo (Universidade de Brasília, 2021b).

Darcy Ribeiro

Darcy Ribeiro (1922-1997), o filho da professora dona Fininha, nasceu em Montes Claros, Minas Gerais. Perdeu o pai aos três anos de idade e foi criado pela mãe com a ajuda dos avós maternos. Mudou-se para Belo Horizonte em 1939 para estudar Medicina, mas não concluiu o curso. Em 1942 mudou-se para São Paulo em busca de formação na área de seu interesse, as Ciências Sociais. Em 1946 formou-se antropólogo pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, e já em 1947 conseguiu seu primeiro emprego como etnólogo no Serviço de Proteção ao Índio, com a imersão em várias comunidades indígenas brasileiras. Esse contato o permitiu olhar de maneira ampliada o país e suas questões. Como professor da Pós-

Graduação em Antropologia da Universidade do Brasil entre 1955-1956 começou a sua proximidade com a educação (Fundação Darcy Ribeiro, 2021).

Já na *pele* de educador, em 1957 Darcy Ribeiro foi convidado por Anísio Teixeira a assumir o cargo de diretor da Divisão de Estudos Sociais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Em 1959, os dois iniciaram, junto com a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), o desenvolvimento do projeto que se concretizaria na Universidade de Brasília (Fundação Darcy Ribeiro, 2021).

Darcy Ribeiro e a SBPC compartilham da mesma ideia de que a universidade tinha uma vocação científica “fiel aos padrões internacionais do saber e à busca de soluções para os problemas nacionais” (Fundação Darcy Ribeiro, 2021, p. 87), por meio de um sistema interativo e interfecundante, fazendo menção à estrutura da então Universidade de Brasília.

Darcy Ribeiro via a universidade em sua localização geopolítica, a Pátria Grande, América Latina, e buscava considerá-la por intermédio de um projeto utópico, em suas linhas básicas, e um plano orientador concreto, ganhando a força mobilizadora necessária para a luta em prol de uma necessária reforma na estrutura vigente à época (Ribeiro, 1969).

Após esta breve apresentação dos dois principais criadores da Universidade de Brasília, voltemos ao entendimento da obra em si. Em relação à criação da UnB, Anísio destacou-se pelo projeto pedagógico dessa universidade e Darcy Ribeiro por seu papel político frente à aprovação e implementação de seu projeto, seu principal e incansável defensor.

A Universidade de Brasília (UnB) tinha em seu projeto original a concepção de ser uma universidade inspiradora, modelo para outras universidades. Como disse Darcy Ribeiro (2016): “Nós sabíamos que nossa tarefa-desafio não era fazer outra universidade-fruto, resultante de um desenvolvimento já cumprido... Precisávamos de uma universidade-semente, capaz de gerar um desenvolvimento que o país não tem” (posição 3373).

Sobre o objetivo da UnB, Darcy Ribeiro nos fala:

Repito: o Brasil não pode passar sem uma universidade que tenha o inteiro domínio do saber humano e que o cultive não como um ato de fruição erudita ou de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de, montada nesse saber, pensar o Brasil como problema. Esta é a tarefa da Universidade de Brasília. Para isso ela foi concebida e criada. Este é o desafio que hoje, agora e sempre ela enfrentará. (Ribeiro, 2016, posição 3391)

Quando nos fala sobre “o domínio do saber humano”, Darcy Ribeiro se refere à integração dos conhecimentos das diversas áreas, para que gere “um centro nacional de criatividade científica e cultural”. Com o passar dos anos, e alguns acontecimentos históricos que marcaram a trajetória da UnB, muitas transformações ocorreram em relação ao seu projeto original.

Fazendo menção à Invasão Militar ocorrida em 1964, Salmeron (2012) relata em *A Universidade Interrompida: Brasília 1964-1965*, de maneira detalhada as cenas e vivências violentas que a universidade enfrentou nesse período. Passaram-se onze anos do período da invasão até o ano da redemocratização, com a eleição e posse de novo reitor em 1985.

Darcy Ribeiro, fazendo uma análise após anos de sua implantação, fala sobre o espírito da UnB que era “o desejo e a liberdade de pensar, de pesquisar, de ensinar” e que quase foi perdido em função da invasão do Regime Militar em 1964. E faz um apelo ao então reitor Cristovam Buarque – o de resgatar e reintegrar a UnB para que ela se repensasse.

Em um longo discurso, Darcy Ribeiro nos mostra como e para que a UnB foi pensada. Com o ideal de integrar saberes, de gerar oportunidades, de inovar, de criar, de ser comprometida com seu país e com sua sociedade, de gerar transformações, de ser nacional no sentido de ser modelo para as demais universidades, entre outros.

Partindo do entendimento de que o sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica é fator basilar para o comprometimento com a instituição, e, conseqüentemente,

com seus objetivos, valores e diretrizes, é fundamental o resgate histórico e a apresentação de seus principais documentos ao corpo docente.

Dessa forma, interessa-nos entender como o professor participante da presente pesquisa foi recebido pela universidade, se ele tem conhecimento a respeito de sua história e dos atuais objetivos e diretrizes. E, também, como ele se sente tendo em vista essas questões.

A Universidade de Brasília tem em suas raízes, e nas expectativas criadas em torno de sua construção, um compromisso ainda maior no que diz respeito a ser precursora de ações e a se manter atualizada sobre e comprometida com o desenvolvimento do nosso país, o que necessariamente implica em comprometimento social. Em seu surgimento, possuía um Plano Orientador, que guiava de maneira detalhada as suas atividades, e o Estatuto e Regimento Interno, que normatizariam essa atuação, de um ponto de vista ampliado e suplementar, respectivamente. Atualmente, o Plano Orientador foi substituído pelo Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) de 2017, que procurou manter suas bases. Veremos esses documentos de maneira detalhada mais à frente.

A UnB foi precursora em algumas políticas educacionais, que buscavam a equidade do acesso, a diminuição das desigualdades sociais e a desconstrução de preconceitos advindos de um racismo estrutural reconhecido na sociedade brasileira, como a política de cotas raciais aprovada pelo Conselho Universitário em 2003 e implementada em 2004, a Diretoria exclusiva para tratar da questão da diversidade lançada em 2013, a Diretoria da Diversidade (DIV), que possui coordenações voltadas para a questão negra, LGBT, indígena e da mulher e, também, a Diretoria de Acessibilidade (DACES), a Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), com primeira turma iniciada em 2007.

Atualmente, de acordo com circular informativa de 21 de abril de 2021, a UnB conta com uma comunidade acadêmica de quase 55 mil pessoas, 2.605 professores, 3.108 técnicos, 48.658 estudantes. De acordo com seu site, a UnB conta em sua estrutura acadêmica com quatro

campi, 12 institutos, 14 faculdades, 53 departamentos e 16 centros (dados de 2014), além de dezenas de núcleos e laboratórios destinados a práticas de ensino e pesquisa. São 75 cursos de graduação presenciais e 9 cursos à distância. Sua área edificada tem mais de 500 mil m² em *campi*. Sua estrutura administrativa, criada com base nos princípios da gestão democrática, descentralização e racionalidade organizacional, é composta, de acordo com o Estatuto da UnB (2011), em seu art. 6º, com alguns acréscimos explicativos por nós incluídos:

- Conselhos Superiores;
- Reitoria (decanatos e outras unidades de apoio à gestão);
- Unidades Acadêmicas (compostas pelos *Campi* – Darcy Ribeiro no Plano Piloto, Planaltina, Gama e Ceilândia – e por faculdades, institutos, departamentos e seus órgãos deliberativos, conselhos e colegiados);
- Órgãos Complementares (atividades de apoio permanente, ex.: Biblioteca, Hospital Universitário) e Centros (atividades de caráter cultural, artístico, científico, tecnológico e de prestação de serviços à comunidade, com finalidades específicas ou multidisciplinares, ex.: Centro de Desenvolvimento Sustentável – CDS e Centro de Educação à Distância – CEAD). (Estatuto e Regimento Geral, 2011).

O Caminhar da Pesquisa

Em agosto de 2019 surgiu a possibilidade de realização de Doutorado-Sanduíche em Barcelona com o coorientador deste trabalho, professor Jordi Garcia Farrero, e após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS), busquei realizar todas as entrevistas, de forma presencial, anterior à minha ida. A pesquisa, inicialmente, contou com a participação de professores gestores, de diferentes cargos e áreas de conhecimento. Mas por que professores gestores? Porque estes exercem não somente seu papel como docentes na relação com os

alunos, mas vivenciam a universidade como um todo, a partir do momento em que se responsabilizam pelas decisões tomadas em colegiado e influenciam nas decisões superiores, ajudando a formatar a universidade que conhecemos, além de criarem com isso um senso de pertencimento à instituição que anteriormente possivelmente não existia. Estes foram escolhidos entre os professores ocupantes de cargos no momento de realização da pesquisa e/ou que tivessem ocupado cargos de gestão nas unidades acadêmicas e/ou administrativas da UnB. Seus cargos eram vinculados a departamentos, faculdades, institutos ou administração geral, como diretores ou coordenadores. Foram escolhidos, também, a partir de uma representatividade por áreas de conhecimento definidas pela Fundação CAPES – Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; Multidisciplinar (Fundação CAPES, 2019).

Primeiramente, foi feito um contato/convite por e-mail e/ou via telefone com os possíveis participantes explicando a pesquisa, suas etapas, e já os convidando a realizarem uma Carta contando sua relação com a UnB, como possibilidade metodológica. A Carta foi pensada para ser mais uma forma de os participantes contarem/compartilharem suas histórias, percepções, compreensões, nesse caso, permitindo um outro exercício, por meio da escrita, explorando outros sentidos e sensações.

Alguns professores por terem tido contato em algum momento de trabalho com a pesquisadora, dispuseram-se prontamente a participar. Para outras áreas que ainda faltavam, tentamos contato pelos meios acima citados, mas nem todas retornaram o contato; ou responderam aos e-mails ou contato telefônico, mas, apesar de tentarem, não conseguiram disponibilizar um horário para a entrevista, ocorrendo várias desmarcações. Aos que aceitavam participar da pesquisa, era feito novo contato via e-mail ou telefone para agendamento da entrevista. Assim sendo, em julho de 2019 conseguimos seis entrevistas presenciais com

professores gestores, do quadro permanente e ativo da universidade, das áreas de Engenharia, Biologia, Música, Educação, Psicologia e Letras, sendo cinco mulheres e um homem. Tínhamos como foco o tornar-se gestor desses professores na UnB, calcado em uma concepção processual de humano. Assim buscamos constituir o caminho percorrido por esses gestores, em suas vivências e experiências desde a infância até a chegada à UnB, explorando suas percepções, valores, ideais de ensino, educação, universidade, entre outros, e, ainda, suas experiências já nesta universidade enquanto professores, gestores, além das concepções de universidade que formavam suas práxis.

Nas entrevistas, esses professores gestores foram convidados inicialmente a falar sobre suas origens, infância, de maneira livre e, assim, os temas foram surgindo, à medida que o entrevistado os trazia. Busquei realizar perguntas complementares para entender seus percursos de maneira mais aprofundada. Também foram questionados quanto ao entendimento que tinham de universidade e ao que esperavam para esta instituição. Como as entrevistas tinham duração de apenas 1h/1h30, percebi que o roteiro semiestruturado estava longo e os professores davam ênfase a suas trajetórias pessoais e experienciais, sobrando pouco tempo para abordar a sua história/trajetória profissional na universidade e as percepções e concepções que construíram sobre universidade nesse percurso, retendo-nos mais em uma dimensão humana e experiencial da universidade. Outro fator observado ao longo do desenvolvimento das entrevistas foi o de que os professores gestores inicialmente entrevistados haviam ocupado cargos administrativos muito específicos, voltados para o desenvolvimento de atividades de alguma unidade acadêmica e/ou administrativa que nem sempre contemplavam a universidade como um todo, na sua relação com órgãos externos, por exemplo.

Com as entrevistas realizadas e com essas observações em mãos, já em Barcelona, ao longo das transcrições de suas informações aliadas ao aprofundamento teórico em História da Universidade, pude perceber o lugar da universidade no mundo e no Brasil, sua relação com a

sociedade, com a história e a cultura, bem como o lugar da universidade pública brasileira, considerando esta como parte de um contexto geopolítico, a América Latina. Assim tomei consciência de que minhas entrevistas não contemplavam essa dimensão e comecei a vislumbrar, então, a possibilidade de ter contato com reitores da Universidade de Brasília tendo como objetivo um olhar mais ampliado desta instituição e como forma de compreender melhor essas relações e os processos envolvidos entre universidade/órgãos de controle/sociedade. Em meio a esse entendimento, fui pega de surpresa pelo surto da COVID-19, declarada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, e precisei interromper o intercâmbio em Barcelona. Sabia do risco que uma alteração como esta, naquela condição e àquela altura, representaria para a minha pesquisa, mas entendia também a importância e necessidade em promover essa mudança. Dessa forma, no contexto da elaboração da tese, meus orientadores e eu reconhecemos essas questões, inclusive a urgência da reorganização dos procedimentos metodológicos em um curto espaço de tempo, e decidimos buscar as entrevistas com os reitores, dando um enfoque que abrangesse ao mesmo tempo a experiência pessoal do gestor e uma dimensão política mais ampla da universidade pública brasileira.

Apesar de considerarmos muito importantes essas entrevistas iniciais com os professores gestores, inclusive por ajudarem a definir o foco da pesquisa e de sua temática, optamos por analisá-las posteriormente, em um artigo científico, que trate do processo experiencial do tornar-se gestor, centrado nas vivências do tornar-se gestor, projeto já em andamento.

Não consideramos essas entrevistas iniciais como um projeto-piloto, até porque não foram planejadas para tal, mas ressaltamos sua importância no sentido de apontar para a necessidade de abranger, ao mesmo tempo, essa dimensão experiencial do gestor e o contexto mais amplo, articulado com contextos geopolíticos, em uma compreensão ético-política da

universidade. No contexto dessa investigação inicial, consideramos importante registrar aqui, na íntegra, dois documentos construídos, em forma de Carta, que acreditamos contemplar a ideia geral trazida pelos entrevistados nessa investigação inicial e as principais temáticas surgidas nas entrevistas, além de sensibilizar para o tema da pesquisa.

Brasília, 9 julho de 2019.

Prezada UnB,

Tudo bem com você? É, sei que já teve dias melhores. Mas também sei que és forte e batalhadora, são momentos ruins, apenas isso, pois você é muito resiliente, consegue tirar o melhor de cada situação.

Bom, quando me pediram uma carta sobre nossa relação, pensei em vários destinatários: Excelentíssimo Presidente da República, depois o Excelentíssimo Ministro da Educação, também pensei na Excelentíssima Reitora, no Decano, em meu diretor, meus colegas professores e até nos estudantes de minhas turmas atuais, passadas e futuras. Mas depois refleti melhor: a quem diz respeito nossa relação? E imediatamente concluí: a apenas nós mesmas!

Ouvia falar de ti ainda na faculdade, logo que saí de minha cidade pequena, do interior de São Paulo. Falavam que a proposta de formação do meu curso de psicologia em uma universidade estadual do Paraná era a mesma do curso da UnB e da USP, apenas as três no país. Você reaparece pra mim quando logo no início tive uma professora substituta que havia recém-terminado seu mestrado na Sra. UnB. Após três anos de formada vim morar em Brasília e, estando aqui, decidi fazer o mestrado. Te conhecer foi encantador!! Ficava fascinada com a *diversidade* que você me apresentava. Um mestrado em

psicologia recheado de colegas de diferentes áreas... e eu pensava: que coisa mais louca, onde estão os psicólogos? E, apenas no mestrado fui saindo dos limites da própria psicologia e me deliciando com *as possibilidades de conhecimentos* que essas pessoas representavam. Após viver essa lindeza da diversidade, precisei me mudar de Brasília e fui fazer o doutorado em outro lugar. Foi maravilhoso ter ido embora e vivido outra experiência muito interessante, por sinal. Mas o melhor disso tudo foi ver o quanto me sentia sua e você minha. Sabe o tal *sentimento de pertença*? É este mesmo! Voltei. Voltei para desfrutar da sua *riqueza de conhecimento*, fui para os laboratórios, grupos de estudos e até carteirinha de ex-aluna para usar a biblioteca fiz, aliás, que orgulho ser ex-aluna.

E, de repente, aqui estava, fazendo parte do seu quadro de professores efetivos. Passo a ouvir comentários ruins a seu respeito, um boas-vindas com um pequeno toque de sarcasmo ao final, mas não me importava. Na verdade, acho que nem percebia, apenas hoje dou conta de fazer essa leitura. Talvez esses @s colegas não tivessem tido o mesmo privilégio que o meu (ou nem o quisessem por não admirarem o que não podem controlar, pois acham que podem controlar algo), pois meu concurso foi para uma disciplina chamada de serviço – eu sei, condenada por muitos. Mas, apenas em uma turma, ela me traz tudo o que você é UnB, grande parte de sua riqueza centrada nas pessoas e suas formas de pensar... tenho em média, numa turma, cerca de 15 cursos diferentes. Tenho você, concentrada no pequeno espaço da sala de aula!

Sempre gostei de sair andando pelos seus espaços, me sentia uma verdadeira estrangeira a contemplar pela primeira vez o lugar desconhecido – pois assim você ainda se apresenta a mim, há sempre *um mistério a ser desvendado*. Andar pelo minhocão e ver anunciado eventos que @s colegas promovem, os centros acadêmicos, rodas de conversas... e o que acontece em apenas duas horas de almoço, então? Missa, culto

ecumênico, curso de dança, exibição e discussão de filmes, discussões no campo político, sobre as artes, sobre o humano, o não humano... Percorrendo suas ruas e trilhas (tem sempre um pedacinho para encurtar o caminho, pois és gigantesca) com calma e olhar minimamente observador vemos pequenos grupos da graduação e pós discutindo sobre algum assunto (a ser compreendido), seja na fila do RU, seja nas mesas do amarelinho, seja nos quiosques de comida ou nos cafés, ou mesmo sentados no chão, qualquer canto (às vezes até no meio do caminho mesmo rsrs) do seu vasto espaço físico. *Espaços físicos e psíquicos que suscitam sempre um “pensar sobre”, que aproximam as pessoas, provocando reflexões e produzindo conhecimento.*

Ao final do meu quarto ano aqui com você, *me aventuro na gestão... inicialmente, espanto total.* Estava tão bom atuar nas diversas salas de aulas com meu conhecimento ao encontro dos diversos outros, com grupo de pesquisa de outro instituto... continuava encantada com seu potencial. Mas, *“era hora de fazer algo por você”, discurso de quem vai para a gestão quase sem querer.* Fui convencida, depois de um árduo trabalho d@s colegas, mas com clareza que não era para fazer algo por ti, muito menos por vaidade, aquela que muitos atribuem à nomenclatura dada a um gestor, mas porque me disseram que *poderia te conhecer melhor.* E conheci!

Estava limitada a uma pequena ilha nesse gigantesco oceano, mas na gestão pude navegar mais longe, embora tivesse sempre que voltar. Agora, a diversidade observada não era apenas em minha sala de aula, era entre os colegas, da minha unidade e de outras instâncias deliberativas. *Quanta riqueza, mesquinhez também, claro.* Mas sempre havia uma fala sábia. Sabe mais o que descobri na gestão? Os técnicos administrativos da universidade toda, pois até então meu contato era muito mais com os da minha unidade. Descobri que tem muita gente que trabalha com afinco para fazer as coisas darem certo, que trabalham no limite dos recursos físicos, materiais, de (in) formação, mas que estão

lá, fazendo o seu melhor, acreditando e lutando com você, minha querida UnB. Claro que nem tod@s técnicos, assim como professores e estudantes, dão conta de toda pressão que você sofre, dos medos e das incertezas. Mas a maioria permanece e se torna quase uma lenda na sua história. *Obrigada aos técnicos* que sempre prontamente me ajudaram a entender e resolver o que era preciso, aos técnicos que se constituem UnB. Mas, como nem tudo são flores, a gestão na unidade começou a me causar sofrimento, principalmente pela não possibilidade da fala e escuta da (in)gestão superior. Querida, *não estou aqui para sofrer*, só estou onde estou porque quero estar e não para provar algo, ok? Então, deixei a gestão e, dois anos depois, fui fazer parte da equipe gestora do PIBID, embora não fosse uma função oferecida por você, deu para exercitar um pouco mais esse negócio chamado gestão. Novamente, o encontro com os colegas de 17 áreas do conhecimento me reencantou, *espaços de discussões e de incertezas* e, como gerir isso tudo? *Só desafio!*

Seis meses depois uma colega me convida (claro que com consentimento dos seus superiores) para ficar em seu lugar na atual função e, prontamente eu disse: não dou conta não, a vida está tão boa sem problema, com tempo para produzir. Ela vira para mim e diz: *você vai conhecer a universidade de outro lugar*, terá uma noção do todo da instituição. Pronto. Convite aceito e aqui estou. Amando o que faço, pois a cada dia conheço mais um pouco de ti e sempre encantada com o que tu és capaz de fazer, de *fazer com/pelo outro*. Saio do ambiente da minha unidade e, novamente, encontro pessoas (técnicos, professores, gestores) empenhadas em fazer dar certo, em estar contigo. Nessa ânsia toda há entraves, uns vão por caminhos mais difíceis, outros mais práticos, outros políticos, outros arriscando a ética, mas também há sempre a força oposta equilibrando tudo. Essas flores têm muitos espinhos, mas o que fica claro é que tod@s querem fazer o melhor junto contigo, porque se resumes em NÓS. Hoje, estou

aqui como professora, pesquisadora e gestora, mas só estou porque quero estar, porque quero ser um pouco mais você. Minha cara UnB, só posso encerrar esta carta, com uma frase (clichê) a qual fiz chacota ao ler, mas que agora, humildemente, reflito e vejo que ela diz tudo sobre nossa relação: UnB, sua linda! Meu orgulho é você.

Brasília, 10 de julho de 2019.

Querida Carmen,

Escrevo para compartilhar minhas experiências e meu percurso profissional, anos depois do nosso último encontro, em Montpellier.

Como sabe, integrei o Instituto de Letras da Universidade de Brasília em 1996, como professora de tradução – francês. Alguns anos depois, concederam-me um afastamento de quatro anos, para fazer um doutorado em Paris, onde conduzi uma pesquisa sobre a integração linguística de filhos de imigrantes, em contexto escolar. Desde então, venho trilhando meu caminho acadêmico, entre sala de aula, pesquisa, extensão e funções administrativas, sempre em torno de objetos que, sem espanto, ecoam com minha experiência pessoal. Da tradução às migrações, tenho focado questões linguísticas que permeiam os fenômenos de mobilidade. Desse interesse geral, emergem progressivamente outros: *em sala de aula*, a relação entre tradução e sociolinguística, pautada por conceitos de zonas e línguas em contato; *na pesquisa*, as formas de participação e relações linguísticas em contextos migratórios; *pela extensão*, estabeleço um *diálogo entre a universidade e a sociedade* na qual estou inserida, usando o conhecimento construído na pesquisa para solucionar problemas que afligem a comunidade local, o que provavelmente mais me realiza hoje. Assumi também funções administrativas e de gestão, especialmente na direção de relações internacionais da

universidade, um dos maiores desafios da minha carreira universitária, que *me abriu as portas e os olhos para questões centrais e novas reflexões* sobre o papel das línguas na construção e divulgação dos conhecimentos científicos. Não se trata apenas de um novo objeto de pesquisa e de reflexão, mas de *um ativismo acadêmico* que até então eu não havia manifestado. O cargo de gestão na administração central *me fez conhecer profundamente os mecanismos e relações que estruturam a universidade em seu conjunto. Me permitiu também perceber as perversidades do sistema neoliberal de competitividade e meritocracia que afligem a produção acadêmica e científica, reafirmando desigualdades entre países, instituições e pessoas. Também pude descobrir a riqueza e variedade de pesquisas e a vitalidade científica que a instituição acolhe e promove. Muitas vezes me comovi; muitas vezes me desesperei com a morosidade e paralisia provocadas pela excessiva burocracia e... pelas vaidades.*

Hoje enxergo *a universidade como espaço privilegiado de reação e rebelião, e, paradoxalmente, de reafirmação das injustiças sociais. Por um lado, impulsiona e alimenta transformações; por outro, estabelece e consolida relações de poder e assimetrias. Apesar dessa contradição inerente, a vejo como um espaço de hospitalidade, que acolhe de forma plena, em sala de aula, nos corredores e jardins, nas bibliotecas, cafés, enfim, em espaços compartilhados de relação e de interação. Neles se estuda, mas também se dorme, se come, se diverte e se aprende a conviver com a diferença.*

Assim, entre entusiasmo e frustração, tenho buscado maneiras de atuar de forma transformadora, e de retribuir a generosidade que ela exerce. *Espaço aberto e democrático, hoje sob ameaça, a Universidade de Brasília, e todas as outras, precisam ser protegidas e cuidadas, como cuidam dos seus profissionais e alunos, muitos*

desamparados. A ela que dá acesso a uma vida melhor, que abre portas e oportunidades, que possibilita sonhos e perspectivas, desejo tudo de bom.

Vou parando por aqui, só acrescentando que, acima de tudo, sou feliz na UnB: *trabalho muito, mas com liberdade de horários e de pensamento; ensino e aprendo com a vitalidade dos alunos, jovens e velhos, com quem tenho a sorte de conviver; nela, fiz grandes amigos. E sobretudo saio de casa, entro na UnB e ainda estou em casa.*

Grande abraço.

Participantes da Pesquisa

Como vimos, após as entrevistas iniciais e as Cartas, e o agrupamento das informações conseguidas por meio delas, sentimos falta de uma visão mais ampliada em relação à universidade, no sentido do contato desta com os órgãos de governo, de articular ações com a comunidade, de recursos, e outras questões que entendemos que a figura do(a) reitor(a) seria extremamente importante para ajudar a ampliar essas informações, de maneira a compreendermos melhor o ambiente de pesquisa e pensarmos em possibilidades com visões micro mas também macro da instituição.

Assim, participaram da pesquisa quatro professores, de diferentes formações (Psicologia, Direito, Engenharia e Geologia), que assumiram o cargo de reitor nas gestões mais recentes da Universidade de Brasília, período compreendido entre os anos de 2005 e 2020.

Importante pontuar que não foi feita distinção de gênero, área de formação ou tempo de casa, até porque foram escolhidos pelo cargo que ocuparam em determinado período histórico da instituição, não havendo possibilidade dessa disposição amostral. Sabemos que essas são questões importantes que necessariamente irão aparecer no processo de pesquisa e serão destacadas em seu devido momento, só não serão o foco deste trabalho.

Outro ponto importante é o de que a pesquisadora faz parte do ambiente de trabalho pesquisado, portanto está sempre, mesmo que indiretamente, em contato com esses profissionais.

Na pesquisa qualitativa o número de participantes não é algo de alta relevância, mas sim as relações e zonas de inteligibilidade construídas no processo de pesquisa, que têm potencial de transformação e criação, o que por si só acreditamos enriquecer este trabalho e trazer boas contribuições para estudos na área (González-Rey, 2005).

Na Tabela 1 a seguir, relativa ao quadro dos participantes dessa pesquisa, apresentaremos algumas de suas características.

Tabela 1.

Quadro dos participantes da pesquisa

Nome	Idade	Gênero	Tempo de UnB	Naturalidade	Formação
Reitor 1	71 anos	Masculino	39 anos	Califórnia	Psicologia
Reitor 2	74 anos	Masculino	35 anos	Rio de Janeiro	Direito
Reitor 3	60 anos	Masculino	31 anos	Rio de Janeiro	Engenharia Elétrica
Reitora 4	56 anos	Feminino	25 anos	Rio de Janeiro	Geologia

Etapas da Pesquisa

Inicialmente foi enviado projeto de pesquisa para análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS) em maio de 2019, que recebeu aprovação deste Comitê em 8 de julho de 2019 (ANEXO-D-

parecer consubstanciado do CEP), o que possibilitou dar início à pesquisa. A investigação inicial e a construção das informações de pesquisa foram realizadas em um ano e um mês. Começaram em julho de 2019 e foram finalizadas em agosto de 2020.

A pesquisa foi realizada em duas etapas, como detalhado a seguir.

Etapa 1

Foram executados a investigação inicial e o levantamento documental a partir de julho de 2019 até fevereiro de 2020, que contemplaram a realização de entrevistas, transcrições, revisão de literatura e levantamento dos principais documentos que orientaram/orientam as atividades da Universidade Brasília e, conseqüentemente, de seus reitores.

A investigação inicial começou em Brasília, onde buscamos realizar todas as entrevistas antes da ida para Barcelona a fim de evitar qualquer tipo de atraso ou problema com a pesquisa. Nos primeiros oito meses em Barcelona, de agosto de 2019 a fevereiro de 2020, além de outras atividades como a escrita de artigos e participação em palestras e Congressos na área deste estudo, realizamos as transcrições das informações de pesquisa decorrentes das entrevistas com professores ocupantes de outros cargos de gestão na universidade, que não reitores, ao mesmo tempo que aprofundamos nossos estudos específicos em História da Universidade com o coorientador, o que nos levou a alterar o foco da pesquisa, como já detalhado.

Para a realização do levantamento documental, buscamos os principais documentos de orientação às atividades da Universidade de Brasília, recorrendo, assim, ao Plano Orientador da Universidade de Brasília (1962); ao Regimento e Estatuto da Universidade de Brasília (2008); e a seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) de 2017, instituído em substituição e atualização ao seu Plano Orientador.

Etapa 2

Com o entendimento alcançado na investigação inicial e com a aceitação e o apoio dos orientadores rumo a esta significativa mudança no corpo da pesquisa, buscamos contato com os reitores das últimas quatro gestões da Universidade de Brasília por e-mail e/ou telefone, explicando a pesquisa, seus objetivos e convidando-os a participarem da entrevista. Com o aceite de todos, agendamos a entrevista de acordo com suas disponibilidades. Com a concordância na assinatura aos termos TCLE (ANEXO A) e Termo de Autorização de utilização de áudio e imagem para fins de pesquisa (ANEXO B), as entrevistas foram realizadas virtualmente em função do distanciamento social indicado devido à pandemia ocasionada pelo SARS-Cov-2 (Informações do G1; Uol; CNN Brasil; Agência Brasil; 2020), que naquele período estava alcançando o pico de número de casos e mortes no Brasil. Conseguimos realizar as entrevistas entre julho e agosto de 2020.

Nesta etapa, a entrevista semiestruturada foi escolhida pela possibilidade de o pesquisador interagir ativamente com os participantes, numa relação de construção e reconstrução de significados na relação com o entrevistado. Ou seja, o pesquisador poderia atuar na entrevista de maneira ativa, questionando, dialogando sobre o que ia sendo contado, colocando suas impressões, mas sem perder o foco ou o *horizonte* (como trazido por Gadamer, 2005) dado à sua entrevista.

Não acreditamos na neutralidade do pesquisador, o que neste estudo se torna evidente até mesmo pelo fato de a pesquisadora fazer parte do ambiente de trabalho pesquisado, já existindo algumas ideias pré-concebidas sobre esse ambiente que poderiam interferir na construção e análise das informações. Nesse momento mais amadurecido da pesquisa, com os professores reitores, com um foco mais determinado, foram feitas perguntas voltadas para a sua inserção na universidade, as relações e memórias, as questões relativas aos diferentes cargos assumidos, as concepções de universidade construídas em seu tornar-se reitor(a) na

UnB. Isso implicou em entrevistas bem diferenciadas umas das outras, dada a especificidade da trajetória de cada reitor, e suas percepções subjetivas sobre o tema trabalhado nesta pesquisa. Em alguns momentos esses olhares se encontraram; em outros se distanciaram.

Instrumentos

Apresentaremos os instrumentos utilizados na pesquisa por Etapa em que foram utilizados a seguir.

Etapa 1 – Levantamento Documental

Foi utilizado um protocolo de registro do levantamento documental para anotações relevantes encontradas nos documentos escolhidos, a saber Plano Orientador e Projeto Político Pedagógico Institucional da UnB, Estatuto e Regimento Interno da UnB que dissessem respeito a atribuições do(da) reitor(a), missões da universidade, estrutura e metas para esta instituição, entre outros. Neste espaço, também sinalizamos nossas impressões e reflexões a partir das leituras dos documentos listados em comparação com a literatura utilizada na pesquisa.

Etapa 2 – Entrevista Semiestruturada

Para esta etapa, foi necessário o uso de e-mail para envio de convite de participação na pesquisa para os reitores. Nas entrevistas, foram utilizados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Roteiro Semiestruturado (Anexo C), software (Skype ou Google Meet) para os encontros que ocorreram de maneira virtual, e gravador de voz. Para as transcrições das entrevistas foi utilizado protocolo de registro das informações para posterior análise.

Construção e Análise das Informações

O pesquisador ocupa posição central nos processos da pesquisa qualitativa. A imersão do pesquisador no campo de pesquisa vai proporcionando a construção progressiva de conhecimentos a partir de suas reflexões teóricas. O empírico é indissociável das produções

teóricas realizadas pelo pesquisador. Segundo Vygotsky (2004), a teoria é indissociável do método.

Assim, o nosso entendimento é o de que a construção de conhecimento acontece a todo momento da pesquisa, não havendo distinção em etapas tão rígidas. A construção e a análise das informações vão acontecendo durante todo o processo de pesquisa.

Para que houvesse uma organização no desenvolvimento da análise do protocolo de registro do levantamento documental e das entrevistas narrativas, semiestruturadas, foi construída metodologia própria à medida que as informações foram sendo apropriadas pela pesquisadora, inspirada nos conceitos trazidos por Gadamer (2005) e González-Rey (2005). A ideia inicial era a de ir permeando e correlacionando as informações contidas no levantamento documental com as informações transcritas das entrevistas, à medida que estes foram acontecendo. Pareceu-nos apropriado utilizar as zonas de sentido propostas pela Epistemologia Qualitativa de González-Rey (2005) para uma organização do pensamento e facilitação da leitura, corroborando a ideia de ser uma construção bem livre, sem a rigidez da categorização. A transcrição das entrevistas serviu como base e facilitação da análise das informações trazidas pelos participantes da pesquisa. As entrevistas não serão expostas na íntegra, como forma de preservar a identidade dos participantes. Alguns trechos das conversas foram escolhidos para compor as zonas de sentido que se destacaram e exemplificar conceitos no momento em que estes foram sendo identificados nas falas dos participantes e a pesquisadora foi dando sentido às informações.

A análise levou em consideração a relação pesquisadora-pesquisado(a), e trouxe elementos notados durante a entrevista, além da exposição de trechos do que foi conversado e um cuidado com os sentidos trazidos no diálogo.

Uma das grandes preocupações nesta parte do processo reside na maneira de abordar o conteúdo surgido nas entrevistas, porque, obviamente, o que um pesquisador traz como

objetivo principal é não só um compromisso com a verdade apresentada, mas também um cuidado na exposição dos entrevistados. E, apesar do compromisso com o sigilo em relação aos entrevistados, às vezes dependendo da forma como o tema é abordado, pode se tornar algo ofensivo para quem participou da pesquisa. É importante assegurar o anonimato dos participantes, assim como se ter um cuidado na escrita de maneira a garantir uma análise aprofundada dos temas, de forma cuidadosa e que permita o encontro posterior à pesquisa e a continuidade das atividades e a proposta de novas, e não um rompimento que impossibilite encontros e represente descontinuidade de ações. O nosso grande desafio nesta pesquisa foi, em um momento de tantos desencontros, de rompimentos de diálogos e de intensas brigas ideológicas, possibilitar encontros e abertura para o diálogo, independentemente de posicionamentos políticos, religiosos, entre outros. Foi trabalhar pelos encontros e por uma universidade integrada e melhor.

Capítulo VII

Resultados

Análise do Levantamento Documental

Realizamos um levantamento dos principais documentos que regem a Universidade de Brasília – Plano Orientador da Universidade de Brasília (1962), Plano Político Pedagógico Institucional (2017), Estatuto e Regimento Geral (2011). Em uma busca inicial e breve no site da instituição, já foi visível o peso dos *rankings* para a UnB, como afirmação de qualidade, em uma visão competitiva em relação às outras universidades, anunciando que esta se encontrava entre as melhores, sendo instituição de excelência. (Universidade de Brasília, 2021a)

No site da UnB, também, encontramos as variadas formas de ingresso para os estudantes, divididas em primárias, secundárias e por convênios. Cada uma delas tem seu próprio formato, regulamentos e sistemas de concorrência, como veremos a seguir. (Universidade de Brasília, 2021a).

As formas de ingresso primárias, mais tradicionais, são via Programa de Avaliação Seriada (PAS); Acesso Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) UnB; e Vestibular tradicional. Para cada uma dessas entradas, 50% das vagas são destinadas para o sistema de cotas para Escolas Públicas, 45% das vagas são para o sistema universal, e 5% para o sistema de cotas raciais. Das vagas destinadas ao Sistema de Cotas para Escolas Públicas, ainda temos: reserva de metade das vagas para candidatos com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1½ salário mínimo e metade para candidatos com renda familiar bruta *per capita* superior a 1½ salário mínimo; e reserva de percentagem para candidatos que se declaram pretos, pardos ou indígenas (PPI) a depender da soma total dos que compõem esses grupos no Distrito Federal, de acordo com o último censo do IBGE; sendo metade de cada uma dessas subdivisões para candidatos com deficiência. (Cespe, 2018).

Temos também a entrada por convênios e outras entradas primárias: Vestibular indígena – em geral 2 vagas por curso, a depender do convênio entre FUNAI e UnB; Vestibular para Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) – 120 vagas anuais; Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) – 40 vagas anuais; Vestibular Universidade Aberta do Brasil (UAB) Ensino à distância – vagas definidas em edital específico; e Acordo Cultural PEC-G.

As entradas secundárias são: Transferência Facultativa; Portadores de Diploma de Curso Superior; Vagas Remanescentes; Transferência Obrigatória.

Há ainda entrada como aluno especial, mobilidade nacional, intercâmbio internacional, matrícula cortesia (visto diplomático e/ou oficial para países que mantêm reciprocidade com o Brasil).

Plano Orientador

No Plano Orientador da Universidade de Brasília (1962) encontramos informações sobre a Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, que institui a Fundação Universidade de Brasília (FUB), instituição autônoma e não governamental. Nele encontramos a composição do Conselho Diretor da Fundação, encarregado de administrá-la, sendo presidido pelo reitor da Universidade de Brasília, à época Darcy Ribeiro. A missão da Universidade de Brasília encontra-se ali detalhada por um discurso feito pelo então presidente da República, João Goulart, que destaca esta como uma universidade modelada em bases novas, que deveria ser modelo e estímulo às demais no país e assessorar os poderes públicos em todos os campos do saber, a partir de “recursos e regalias especiais”, dotada de autonomia e liberdade:

O que esperamos da Universidade de Brasília e lhe indicamos como missão fundamental é que contribua para a integração nacional através da ampliação de oportunidades de educação asseguradas à juventude, trazendo para os seus Institutos e

Escolas a mocidade de todos os Estados da Federação. É que enriqueça as modalidades de formação superior ministradas no País, contribuindo decisivamente para o preparo de cientistas e dos técnicos, capazes de compreenderem a exploração racional do imenso patrimônio de recursos de que somos herdeiros, para colocá-lo a serviço do desenvolvimento nacional. E é, sobretudo, que constitua o centro cultural de Brasília, dotado da necessária criatividade para que esta cidade seja capaz de imprimir aos empreendimentos nacionais que aqui se conceberão o mesmo espírito inovador e o mesmo padrão de excelência que presidiram o seu planejamento, fazendo da Capital da República um motivo de orgulho nacional. (Plano Orientador, 1962, n.p.)

No Plano Orientador, destacamos alguns trechos da Lei nº 3998 que instituiu a FUB, que trazem princípios fundamentais que nortearam o processo de implementação da Universidade de Brasília, como referência a autonomia financeira e acadêmica da universidade, conforme a seguir.

Art. 13º A Universidade gozará de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, nos termos dos Estatutos da Fundação e dos seus próprios estatutos.

Art. 14º Na organização de seu regime didático, inclusive de currículo de seus cursos, a Universidade de Brasília não estará adstrita às exigências da legislação geral do ensino superior... (Lei nº 3998 em Plano Orientador, 1962, n.p.)

Sua estrutura permitiria a formação técnica e científica, abrigando no início cursos introdutórios que permitiriam a chegada de alunos já preparados às faculdades que cuidariam de um preparatório especializado para o exercício de uma profissão.

Além das disciplinas obrigatórias do currículo mínimo estabelecido em lei para os cursos que o compõem – os troncos comuns também compreenderão matérias que se recomendam como introdução ao preparo profissional e atividades destinadas a elevar

a cultura geral do aluno a nível universitário e melhorar seu domínio dos instrumentos básicos de estudo. (Plano Orientador, 1962, n. p.)

Vimos também uma preocupação com a formação continuada de seus docentes, que teriam uma atuação bem próxima aos alunos, assumindo o papel de professor-orientador, aconselhando, orientando e acompanhando os estudantes. A ideia inicial a partir do regime de dedicação exclusiva dos professores era a proporção de um docente para seis alunos que permitiria “distribuir as tarefas de modo que cada professor tenha um encargo máximo de 10 horas de aula em 40 horas semanais de trabalho”. (Plano Orientador, 1962, n.p.).

Essas foram as ideias que originaram a Universidade de Brasília: ser modelo nacional, promover a integração do país por meio da formação de jovens advindos de todas as regiões e ser um centro cultural produtor de criatividade e inovação.

Estatuto e Regimento Geral da UnB

Recorremos a algumas versões desses documentos (2008, 2011), mas utilizamos prioritariamente a versão de 2011 para a análise. O Estatuto da UnB, diferentemente de seu Plano Orientador, que reuniu em um único documento a lei de criação da Fundação Universidade de Brasília (FUB), o histórico da universidade, suas ideias iniciais e seus idealizadores, sua estruturação e perspectivas futuras, resgatando a memória da instituição, é composto por artigos com normativas escritas de maneira bem direta, pouco explicativa. Como normativa central da UnB, apresenta em seu artigo primeiro a Universidade de Brasília e o Regimento Geral desta instituição, que é responsável por subsidiá-lo, trazendo as especificidades de organização e atuação dos diferentes órgãos e instâncias da instituição:

Art. 1º A Universidade de Brasília é uma instituição pública de ensino superior, integrante da Fundação Universidade de Brasília (Lei n. 3998, de 15 de dezembro de 1961), com sede na Capital Federal.

Parágrafo único. A Universidade de Brasília rege-se pelo presente Estatuto e, subsidiariamente, pelo Regimento e por normas complementares. (Estatuto e Regimento Geral, 2011, p. 9)

Em seu Art. 3º são apresentadas as finalidades essenciais da UnB: “... o ensino, a pesquisa e a extensão, integrados na formação de cidadãos qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas nacionais.” (Universidade de Brasília, 2011, p. 9).

Foi interessante perceber, tanto no Estatuto como no Regimento a posição central que os participantes desta pesquisa, reitores, assumem na instituição, como representantes de seu órgão máximo para, entre outras coisas, “formular as políticas globais da Universidade”, “avaliar o desempenho institucional”, “aprovar o Código de Ética”. Esse ator institucional exerce a presidência de todos os Conselhos Superiores da Universidade de Brasília: Conselho Universitário (CONSUNI); Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE); Conselho de Administração (CAD); e Conselho Comunitário, que tratam inclusive de questões de ordem administrativa, acadêmica, científica, cultural, artística, econômica, financeira, da criação de comissões especiais para estudos que se façam necessários e da consulta à sociedade sobre os diversos assuntos e demandas. “Art. 22. Ao Reitor, nomeado na forma da lei, compete representar a Universidade de Brasília, bem como coordenar e superintender as atividades universitárias” (Estatuto e Regimento Geral, 2008, p. 12).

Quanto à forma de eleição do Reitor, regida pelo art. 16 da Lei de nº 5.540/1968, alterado pelas Lei nº 6.420/1977 e Lei nº 7.177/1983, hoje regida pela Lei nº 9.192/1995, chamamos a atenção para a disparidade apontada pelo inciso III, que dispõe o seguinte:

Art. 16. A nomeação de Reitores e Vice-Reitores de universidades, e de Diretores e Vice-Diretores de unidades universitárias e estabelecimentos isolados de ensino superior obedecerá ao seguinte:

I - O Reitor e o Vice-Reitor de universidade federal serão nomeados pelo Presidente da República e escolhidos entre professores dos dois níveis mais elevados da carreira ou que possuam título de doutor, cujos nomes figurem em listas tríplexes organizadas pelo respectivo colegiado máximo, ou outro colegiado que o englobe, instituído especificamente para este fim, sendo a votação uninominal;

II – Os colegiados a que se refere o inciso anterior, constituídos de representantes dos diversos segmentos da comunidade universitária e da sociedade, observarão o mínimo de setenta por cento de membros do corpo docente no total de sua composição;

III – Em caso de consulta prévia à comunidade universitária, nos termos estabelecidos pelo colegiado máximo da instituição, prevalecerão a votação uninominal e o peso de setenta por cento para a manifestação do pessoal docente em relação às demais categorias. (Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 2015)

É importante lembrar que anteriormente não havia consulta à comunidade acadêmica.

A lista tríplex era formada por Colégio Eleitoral constituído pelos órgãos máximos da instituição e encaminhada para escolha de um nome pelo presidente da República.

No art. 18 de seu Regimento Interno encontramos especificadas as atribuições do reitor que, “além de outras funções decorrentes de sua condição”, deverá:

I – representar a Universidade;

II – coordenar e superintender as atividades universitárias;

III – administrar as finanças da Universidade;

IV – admitir, distribuir, licenciar e dispensar o pessoal docente e o técnico-administrativo, na forma da lei e das normas pertinentes;

V – requisitar pessoal de outros órgãos, na forma da lei;

VI – exercer o poder disciplinar;

VII – outorgar graus e assinar diplomas;

- VIII – firmar contratos e convênios;
- IX – reformar, de ofício, a deliberação ou o ato de órgão não-colegiado;
- X – delegar atribuições, especialmente ao Vice-Reitor e aos Decanos;
- XI – propor a destituição de Diretor e, no caso de intervenção em Instituto ou em Faculdade, designar o Diretor interino;
- XII – apresentar os projetos, as propostas, os relatórios e as prestações de contas da Universidade ao Conselho Diretor da Fundação, quando couber;
- XIII – praticar atos em circunstâncias especiais, *ad referendum* dos órgãos competentes;
- XIV – baixar resoluções decorrentes de decisões dos Conselhos Superiores assim como praticar atos próprios do exercício de seu cargo;
- XV – instituir comissões para estudar problemas específicos;
- XVI – designar o Prefeito do *Campus* e o Chefe do Gabinete, o da Procuradoria Jurídica e o da Auditoria, bem como os Assessores;
- XVII – apor veto às deliberações dos Conselhos Superiores, justificando-o, no prazo de 15 (quinze) dias úteis, ao Conselho Universitário, o qual pode revogar o veto pela maioria qualificada de 3/5 (três quintos) dos seus membros. (Regimento Interno da UnB, 2011, pp. 39-40).

Dessa forma, a natureza do trabalho do reitor implica a mesma complexidade envolvida na constituição de uma universidade. São muitas as possibilidades e o poder concedidos por meio do cargo, mas, na mesma medida, são muitas as atribuições e responsabilidades.

Com relação ao regime didático-científico da universidade, no Título III de seu Regimento, Art. 70, vimos que ela segue os seguintes princípios: I. liberdade de pensamento e de expressão, sem discriminação de qualquer natureza; II. indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão; III. universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade; IV. Avaliação e aprimoramento constante de qualidade; V. orientação humanística de formação

do aluno; VI. compromisso com o desenvolvimento do País e a busca de soluções democráticas para os problemas nacionais; VII. compromisso com a paz, com a defesa dos Direitos Humanos e com a preservação do meio ambiente. (Regimento Interno da UnB, 2011, pp. 58-59).

Outro ponto que gostaríamos de destacar nessa parte, é o Art. 89, parágrafo 3º, que dispõe sobre as disciplinas de Módulo Livre, que dão um caráter mais flexível ao currículo do curso, permitindo a livre escolha do estudante entre disciplinas oferecidas pela universidade. (Regimento Interno da UnB, 2011, pp. 62-63).

Os princípios tratados em seu Regimento Geral seguem muitas questões que sustentam uma ética do cuidado e que asseguram uma educação em e para os direitos humanos, e, também, apontam para a garantia da *qualidade* institucional e para a *qualificação* profissional de seus estudantes. Porém, o sentido que é dado a esses princípios depende das pessoas que compõem a comunidade universitária, no que a figura do reitor, como agente de administração/integração e representante máximo da instituição é de vital importância.

Projeto Político Pedagógico Institucional da UnB

No ano de 2017, foi estruturado, a partir de Comissão criada no intuito de rever o Plano Orientador (1962), um novo documento em substituição a este, buscando manter suas bases, porém atualizando-o conforme necessidades atuais. Assim nasceu o Plano Político Pedagógico Institucional da UnB (PPPI) de 2017, principal e atual documento que orienta as atividades nessa universidade. Traz, em seu capítulo quatro, como princípios orientadores epistemometodológicos da organização curricular: a interdisciplinaridade; a transversalidade; a contextualização; a flexibilidade; a diversidade; a acessibilidade; e a sustentabilidade socioambiental. Compreendendo a missão original da UnB, que dava destaque ao seu papel em busca do desenvolvimento regional e do país, diz:

Com essa orientação, as práticas acadêmicas da UnB estão atualmente orientadas pelas seguintes propriedades: indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão; interdisciplinaridade e dinâmica curricular integrada; flexibilidade; compromisso público com a missão institucional; universidade inovadora; busca da excelência; ética e respeito à dignidade, à liberdade intelectual e às diferenças. (PPPI da UnB, 2017, p. 19)

Recorrem à missão estabelecida em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2018-2022), que por sua vez recorre ao Estatuto em seu art. 3º:

Ser uma universidade inovadora e inclusiva, comprometida com as finalidades essenciais de ensino, pesquisa e extensão, integradas para a formação de cidadãs e cidadãos éticos e qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para questões nacionais e internacionais, por meio de atuação de excelência. (Universidade de Brasília, 2019, p. 34)

À definição encontrada originalmente no Estatuto é acrescida as expressões “Ser uma universidade inovadora e inclusiva” e “por meio de atuação de excelência”, além dos termos “éticos”, “cidadã” e “internacionais”.

O PPPI da UnB é um documento muito bem organizado e fundamentado realizado por vários professores na tentativa de uma reorganização das ideias históricas contemplando as questões sociais e econômicas atuais que se colocam. Mas, a título de reflexão dentro da perspectiva comunitária, solidária a qual nos comprometemos nesse trabalho, sentimos falta em seu grupo de sistematização da categoria dos técnicos-administrativos e dos estudantes. A presença de representantes de toda a comunidade acadêmica na construção de textos como esse contribui para a sensação de pertencimento à instituição, para a horizontalidade das relações, além de ser um importante elemento para a legitimação desse tipo de documento.

Análise das Entrevistas

As entrevistas foram iniciadas após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo C) em julho de 2019. Como já explicado anteriormente, as entrevistas com os reitores foram realizadas entre julho e agosto de 2020, de maneira virtual, em função da crise mundial provocada pela COVID-19. Importante ressaltar que esta análise foi construída neste momento atípico em que vivemos, e à época um período ainda mais obscuro, de poucas certezas e muitas incertezas diante do futuro.

Todos os reitores convidados, três homens e uma mulher, foram muito solícitos em participar da pesquisa, apesar de suas intensas agendas, o que demandou algum tempo para entrevistar todos. Como na investigação inicial poucos professores haviam mostrado interesse e disponibilidade em escrever a Carta, optamos nesta etapa por apenas entrevistar os reitores. As entrevistas foram iniciadas em julho de 2020, um ano depois das primeiras entrevistas, com uma grande diferença entre elas – já estávamos em meio à pandemia da COVID-19, o que levou a que todas as entrevistas fossem feitas de maneira on-line.

Ao longo das entrevistas, pudemos evidenciar o imenso afeto que todos os participantes da pesquisa sentem pela Universidade de Brasília. Chamou-nos a atenção o forte desgaste que alguns manifestaram com relação à rotina de trabalho de seus cargos de gestores e mesmo após deixarem os cargos, com a descrição da sensação de impotência, frustração e desvalorização. Foi interessante também perceber o impacto que suas formações produziam na maneira de pensar a universidade, conduzindo para diferentes ideias de se conceber a universidade e de atuar para o seu pleno desenvolvimento. A questão das mulheres surgiu ao longo das entrevistas, mostrando a dura rotina enfrentada na tentativa de conciliar suas triplas jornadas. Além disso, todos reconheceram a importância da universidade em promover transformação social, assim como a longa distância a ser percorrida para que, de fato, essa instituição possa cumprir esse papel.

As entrevistas ocorreram por meio de um roteiro semiestruturado, apenas para não se perder o horizonte da pesquisa, mas se desenvolveram em um diálogo aberto, livre, em uma dinâmica conversacional. Exatamente por esse motivo, ficaram bem diferentes umas das outras. A partir da leitura e após análise atenta das entrevistas, encontramos algumas zonas de sentido que compreendiam alguns grandes temas tratados na fundamentação teórica deste trabalho. Assim, para facilitar o agrupamento das informações entre os participantes, de maneira que seus processos subjetivos conversassem entre si, e se pudesse pensar novas possibilidades para a universidade diante das questões pontuadas e se criar novas zonas de inteligibilidade, dispomos as zonas de sentido encontradas em quatro grandes eixos temáticos. Dessa forma, estabelecemos quatro zonas de sentido: História da/na/com a UnB; Concepções de universidade; Experiências de gestão; e Futuro da universidade, como especificadas na tabela a seguir. Os sentidos trazidos pelos reitores são abordados de maneira conversacional e dialogam entre si em cada uma delas.

Tabela 2.

Definição e descrição geral das Zonas de Sentido

Zonas de Sentido	Descrição geral
1. História da/na/com a UnB	Relatos dos reitores sobre a história da UnB; experiências e vivências nesta instituição; sentimentos e sensações na relação com a UnB.
2. Concepções de universidade	Reflexões e entendimentos sobre universidade; modelos universidade.
3. Experiências de gestão	Compreensões dos reitores a partir das ações realizadas no exercício do cargo.
4. Futuro da universidade	Prospecções dos reitores sobre o futuro da universidade.

Os temas foram conversando com a fundamentação teórica levantada nesta pesquisa, sem nenhuma intenção de julgamento ou categorização, mas mostrando como as falas se correlacionam, se aproximam dos autores que estudam/estudaram o tema universidade e, ainda, se aproximam ou se distanciam dessa outra ética acadêmica que estamos propondo a partir do *ethos* do cuidado e do Bem Viver. Os temas se transversalizam, ao mesmo tempo que o reitor compreende, vivencia de uma forma geral o sentido de universidade que já trazia/conhecia, dá um sentido pessoal a essa instituição, e, também, teme, anseia, propõe um futuro para ela. Foram muitas as questões abordadas, tentamos aqui trazer a diversidade expressada; então, por esse motivo, podem aparecer mais falas de um ou outro reitor a depender das zonas de sentido e das temáticas que foram surgindo ao longo delas, mas não como parâmetro para definição de uma única ideia ou sentido de universidade, mas para ampliar a compreensão sobre esta instituição e para começarmos a construção de possibilidades rumo a uma outra ética para esta instituição.

Zona de Sentido 1: Histórias da/na Universidade de Brasília

Nesta zona de sentido, buscamos entender como foi o primeiro contato dos professores com a UnB. Daí surgiram vários relatos sobre o próprio contexto histórico vivido na instituição, seja na chegada, seja em outros momentos marcantes, sobre a relação com a UnB, como estudante, professor. Alguns reitores falaram de seu contato anterior a serem efetivados professores gestores da universidade, como estudantes de graduação na UnB, atuando como profissional ligado a outro órgão em prol de causas da universidade, entre outros. As histórias são muito diferentes entre si, mas parecem se encontrar no que diz respeito a uma chegada sem um acolhimento específico, em que fossem apresentados à UnB e suas ideias de origem, seus departamentos, entre outros. Todos foram compreendendo o seu processo de se tornar reitor na rotina diária e na convivência com a comunidade universitária.

O Reitor 1, quando indagado sobre sua chegada à Universidade de Brasília, em 1976, retratado historicamente como um período difícil enfrentado pela universidade, considerou-o como um momento barra pesada, traumático, assustador:

Reitor 1: É... eu peguei aquela invasão da universidade, de 77, a greve dos estudantes, foi meu primeiro contato aqui, meu batismo de fogo. Os estudantes fizeram uma greve e o reitor fez tudo para desmanchar, obrigou professor a ir para sala de aula e anotar frequência, que não tinha [*risos*]. Aí ele moveu um processo administrativo e enxotou uns quinze alunos da universidade. E aí invadiram... a polícia militar invadiu, ficamos dois meses em recesso, sem poder ir lá, e aí, no final, as coisas começaram a voltar para o normal. *Muito traumático aquilo, muito assustador* até, porque...a polícia, ...quando invadiu, eles chegaram com equipamento de guerra, carro de combate, armas pesadas, e... prenderam vários alunos... depois soltaram, não teve prisão mais do que... para tirá-los dali, mas, de qualquer maneira, *foi barra pesada*. Aí, em 85 já era a Nova República, e acabou assumindo o Sarney, e aí as coisas começaram a ficar um pouco mais tranquilas.

Nesse período, pensar diferente era considerado subversão. Qualquer ideia contrária ao governo, qualquer discordância, era tida como problema, e não como possibilidade. A universidade era condenada a uma educação opressora, limitadora, em uma tentativa de controle e manutenção do poder vigente.

Em discurso na posse do então reitor Cristovam Buarque, em 1985, *Universidade, para quê?* Darcy Ribeiro (2016) nos fala sobre a tristeza e frustração em ver a interrupção do projeto-sonho UnB, sua universidade, “chorando a dor de vê-la morrer naquilo que era seu espírito, sua flama: o desejo e a liberdade de pensar, de pesquisar, de ensinar.” Isso nos remete à ideologia de educação em que ela serve apenas para absorção de conhecimentos prontos, para a

manutenção de um *status quo*, ou, aos moldes de Darcy Ribeiro, uma educação libertária, que pense as questões brasileiras, que gere desenvolvimento.

A UnB sempre foi uma instituição presente na vida dos brasilienses de alguma forma, seja por ser estudante ou por ter alguém da família na instituição, seja por frequentá-la para eventos e/ou palestras. Assumi o seu compromisso de ser centro cultural e integrar a sociedade assim como era esperado, nas palavras do então presidente da República, João Goulart, ao sancionar a Lei nº 3.998 que instituiu a Fundação Universidade de Brasília. Sobre isso, o Reitor 2 nos fala sobre seu contato anterior com essa universidade, e posterior inserção como estudante de mestrado, docente e procurador-geral:

Reitor 2: ...dali então todo brasiliense tem alguma relação com a UnB do ponto de vista da inserção da universidade na cidade, né? Eventos, né? Eu frequentava a UnB para assistir palestras, mas, assim, orgânico foi o primeiro, terminei em 81, depois em 85 eu vim para viver duplamente, vim para assumir a docência do departamento de direito, e para ser o procurador-geral da universidade na gestão que iniciava do professor Cristovam Buarque, né?

Ao ser indagado sobre a sua percepção da diferença entre o período em que entrou na universidade como estudante de mestrado em 1978 e sua inserção como professor em 1985, o Reitor 2 nos traz sua experiência de atuação como advogado, membro da Comissão de Direitos Humanos da OAB, no que diz respeito à garantia de alguns direitos, como salvaguardar a liberdade de organização estudantil, entre 1978 e 1985, e, também, sobre acompanhar, enquanto advogado, estudantes e professores presos. Em contraposição, ele nos traz o período da redemocratização e da eleição do professor Cristovam Buarque como reitor da UnB, em que a universidade passou por um período de ajustamento a essa conjuntura.

Reitor 2: Então, no período imediatamente anterior, 78 até 85, né? Mesmo depois de terminar o mestrado eu tive uma presença ativa na universidade em decorrência da

minha condição de advogado, de membro da Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados; então eu tive, assim, uma *presença de defesa das salvaguardas da liberdade de organização*, então, por exemplo, eu com o advogado Luiz Carlos Sigmaringa Seixas, entramos com um mandado de segurança que garantiu o direito de voto estudantil no conselho universitário ainda na gestão de intervenção durante o período militar. O reitor era o oficial da Marinha, o José Carlos Azevedo. Então, por exemplo, o mandado de segurança para assegurar ao representante estudantil o direito de voto no conselho universitário foi impetrado por mim e por Sigmaringa Seixas... E fora algumas atuações que se dispôr, por exemplo, em nome da Ordem dos Advogados... acompanhar estudantes presos, professores presos, no período em geral sobre instigação da lei de segurança nacional. Por exemplo, me lembro de ter acompanhado e de ter promovido a defesa do presidente do DCE, Zeke Beze, preso e indiciado, né? Em vários momentos, do próprio reitor Ibañez, presidente da ADUnB ou foi presidente do Andes, uma dessas entidades, e ele sofreu restrições e eu acompanhei como advogado pela Ordem dos Advogados, então essa é uma fase...

... a segunda foi na *redemocratização* com a eleição do reitor Cristovam... então aquele período de *transição do regime militar para a redemocratização... foi um período de ajustamento da universidade a essa conjuntura*, por exemplo, no caso da assessoria jurídica, né? Que extinguiu a assessoria de segurança e informação, que era o braço do SNI, Sistema Nacional de Informação dentro da universidade, extinguir esse órgão, né? Dar um destino ao acervo desse órgão que passou a ser trabalhado por uma comissão técnica coordenada pela professora Geralda Dias Aparecida, que utilizou essa documentação toda para, em seguida, em 86, com anistia prevista na emenda constitucional que convocou a constituinte, instruiu os processos da grande ação de

representação que teve na UnB e começou em 75 com a demissão de quase 95% dos professores da universidade, né? Eles todos foram anistiados.

O Reitor 2 enfatiza a importância da UnB em 1985, pois ajudou a criar a atmosfera necessária para a redemocratização, reforçando a transição do regime militar para a nova república com a posse do presidente Sarney, apesar de este ter sido o presidente do partido da ditadura durante anos. Ele nos conta a história sobre a criação do novo estatuto da UnB a partir do processo de redemocratização ocorrido. Faz menção ao Decreto-Lei nº 477 instituído em 1969 pelo Ato Institucional nº 5 (AI-5), assinado pelo então presidente Costa e Silva durante a Ditadura Militar e que define “infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências”. Entre os artigos que compunham esse documento destacamos o art. 1º, que define como infração, entre outras coisas: (I) aliciar ou incitar à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento; (III) praticar atos destinados à organização de movimento subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participar; e (IV) conduzir ou realizar, confeccionar, imprimir, ter em depósito, distribuir material subversivo de qualquer natureza.

Reitor 2: Mas criou condições com a sua base liberal do governo, de abrir espaços de, vamos dizer assim, de remodelagem da universidade, e no caso da UnB, por exemplo, o grande congresso universitário que criou as bases para discutir o novo estatuto da universidade. O estatuto anterior ainda tinha como, se tivessem transcrito nele, o Decreto 477, que era o AI-5 Universitário, que permitia a ação de repressão a movimentação política, proibição de criar organismos estudantis, os chamados DCEs, né? Então o estatuto ainda previa a vigência no seu articulado... O Estatuto dizia assim: que o Decreto-Lei 477 se considerava como integrante do estatuto, e apontou esse entulho autoritário que ele indicou como uma possibilidade de sanear a regulamentação

da universidade e trazer outros temas que inclusive na redemocratização, aí já por conta de disputas conceituais da universidade, né? Já não tinha a ver com a ditadura, mas tinha a ver com uma visão mais corporativa e conservadora de universidades, né? É... a demanda da comunidade, sobretudo de estudantes e de servidores, para inserir a cláusula de paridade né? Teve a resistência de professores, tanto que o congresso que propôs uma ampliação da representação de estudantes e de servidores foi rejeitado no plebiscito, a sua proposta estatutária, porque os professores consideraram que a proposta trazia uma cláusula de paridade que para eles era inaceitável, os professores, né? Então o plebiscito rejeitou o... embora a proposta servisse de cola depois de 93 na gestão do Todorov, o estatuto foi retomado, né? Mas de 85 a 93 funcionou o estatuto que tinha a cláusula de preservação do Decreto-Lei 477, né?

Percebemos que, mesmo não configurando mais como um período de Ditadura Militar, resquícios desse tempo permaneceram por anos na UnB, seja em documentos não atualizados da própria universidade, seja por interesses e entendimentos conservadores e autoritários sobre universidade que ali estavam presentes.

O Reitor 3 chegou à universidade como estudante em 1978. Quando questionado sobre o momento em que se insere na universidade, esse período delicado, o professor diz o seguinte:

*Reitor 3: É que você tá meio que pouco se importando com a gestão. Eu, a minha sensação é essa, olha, não faz diferença nenhuma para mim quem é o decano, não conhecia quem era o decano, muito menos o reitor, não fazia, né? No meu dia a dia não fazia diferença nenhuma, né? Claro, aquela história, as disciplinas como psicologia, ou como engenharia, são disciplinas que, como é que é, demandam muito da gente, né? Então você... Então eu passava horas e horas na biblioteca, *então essa parte administrativa, quando eu era aluno, não me interessava absolutamente nada, me interessava um pouco a questão acadêmica, eu já no segundo semestre eu já virei**

monitor, aí fiz, fui monitor todos os semestres, era bom que entrava um dinheirinho, você meio que dava aula, né? Aula de laboratório naquela época quem dava era o monitor, não tinha nenhum professor em sala de aula, você ia lá e, né? Tinha os roteiros, tinha umas coisas que você tinha feito no semestre passado, então eu me interessava mais pela parte acadêmica, não me interessava assim zero, zero mesmo pela questão administrativa da universidade. Então, tanto é que não senti diferença, né? Voltando em 89 como professor não senti diferença, como é que está administração, como é que não está, que é uma coisa que não...eu não estava focado.

A falta de interesse apontada em relação à administração da universidade reflete a maneira como muitos estudantes, arriscamos dizer a maioria, relacionam-se com a universidade, com a falta de senso de pertencimento a uma comunidade, e a desvinculação total de seu protagonismo universitário, com foco muito individualizado nos estudos, vendo a universidade muitas vezes como apenas uma etapa para diplomação e inserção profissional. Ousamos dizer também que isso é apenas reflexo de uma história de educação do país ligada a disciplinar os estudantes (Marçal-Ribeiro, 1993) e, conseqüentemente, de uma trajetória estudantil marcada por uma hierarquização estrutural, em que os estudantes não são protagonistas de sua formação, tampouco é concedido a eles espaço para a composição da instituição universidade. Foram treinados desde cedo a absorverem conhecimento, mas não a participarem da construção do conhecimento. Essa *domesticação* à qual os educandos são submetidos, que reflete uma *desumanização* da própria educação, foi denunciada por Paulo Freire (2005) como símbolo de uma educação opressora. É esse tipo de educação que podemos identificar na Proposta do Governo Bolsonaro (TSE, 2018) e, também, no Movimento Escola Sem Partido, que, de caráter ideológicos, tentam por meio de uma falsa ideia de neutralidade, dissolver outros posicionamentos, invalidar a autonomia das universidades e a liberdade de cátedra de seus docentes.

Uma educação libertadora só é possível quando se compreende o *inacabamento* do ser humano (Freire, 1996), quando todos são convidados a se sentirem parte ativa na construção do conhecimento, comprometidos com a comunidade da qual fazem parte, pensando, criando, inovando para promover transformação. É uma educação que cuida, que se inspira, como trazido por Boff (2017), no *ethos* fundamental do ser humano: o cuidado.

A Reitora 4, que chegou à universidade nos anos 80 como estudante, também fala sobre o distanciamento do aluno para com a administração da universidade, o mesmo entendimento de que quando se é aluno, não se tem uma noção do que se passa administrativamente.

Reitora 4: Quando eu voltei em 95, quer dizer, quase dez anos depois como professora, porque aí eu vi, fui estudante de pós-graduação, *a gente quando é estudante a gente não tem muita noção do que está acontecendo administrativamente, né.*

Já nos anos 90, a Reitora 4 nos mostra uma universidade marcada por greves em função dos poucos recursos destinados a ela nesse período, e, também, dos cortes de salários dos professores, período que define como uma fase muito difícil enfrentada pela universidade.

Reitora 4: Mas aí, quando eu voltei como professora, aí já foi uma fase que... foi exatamente uma fase que tinha muito pouco dinheiro na universidade, era momento de salários baixos, e *muitas greves*, nós vivíamos em greve, os professores, e tem uma diferença, quando eu era estudante as greves eram dos estudantes, então quem parava a universidade eram os estudantes, depois quem parava a universidade eram os professores e os técnicos, então nós tivemos greves sucessivas, e chegou uma época, eu não lembro se foi... Foi o governo Fernando Henrique, eu acho que foi 98, chegaram a cortar nosso salário, a ADUnB fez um acordo com o mercado aí perto da... aí na Asa Norte, e a gente ia lá pegava cesta básica, tinha um negócio desses, pendurava.

Foi uma fase muito difícil, a L. deve conhecer bem essa história, porque ela é mais antiga na UnB, então teve isso, eu acho que foi 98, a gente fazia, e aí também antes

ainda como estudante, na pós-graduação a gente teve uma aula na Esplanada, aí levamos os filhos para Esplanada, aí ficamos, fizemos tipo um piquenique, fizemos, fomos mostrar as nossas pesquisas, era muito forte, e aí não tinha dinheiro, eu lembro que... Eu já era coordenadora de graduação, apareceu um edital de equipamentos do MEC, a gente agarrou aquilo ali como a nossa oportunidade de ouro para distribuir uma migalha de recursos, então foi uma *fase muito difícil*, os programas de pós-graduação que tinham notas maiores eram os poucos que conseguiam recursos, os outros não conseguiam recurso de jeito nenhum, a universidade não tinha dinheiro, foi uma *fase muito difícil*...

A Reitora 4 menciona a destinação de poucos recursos à universidade. Aqui, assim como tem ocorrido no governo atual, consegue se perceber a desvalorização da educação por falta de investimento do governo, que neste momento privilegiava outras ações, como visto em Silva Junior e Catani (2013).

A Reitora 4 ainda menciona o Programa REUNI instituído em 2007 (Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007), referido no Capítulo 2 deste estudo, como um momento de muita riqueza e expansão para as universidades, em oposição ao período atual de iminentes cortes em seu orçamento.

Reitora 4: ...aí depois, aí por outro lado na época do REUNI nós tivemos um outro extremo, uma fase de muito dinheiro, nós nunca tivemos tanto dinheiro para pesquisa, o CNPq também as agências de fomento, e nós tivemos a expansão, né? Quando nós contratamos muitas pessoas e...

Aquela ali foi a outra fase, que aí criamos Ceilândia, eu tenho esse orgulho, né? De ter coordenado a criação da Ceilândia, do Gama. E agora uma *outra fase também bem difícil*, né? Em termos de redução orçamentária, já com perspectiva de *redução* para o ano que vem, estamos lutando aí agora junto ao MEC e ao Congresso, então são fases muito diferentes realmente.

A UnB em sua criação era uma instituição central, modelo nacional, integradora e articuladora de ideias, com a função de assessorar o governo, por sua proximidade. Considerando essa função estratégica da universidade, o Reitor 2 traz a importância de se trabalhar um projeto de futuro para a sociedade e para a universidade de orientação humanística e social, ideia essa que contempla uma outra ética acadêmica como propomos assumindo o *ethos* do cuidado de Boff (2017) e o Bem Viver. O Reitor 2, ainda, recorda os primórdios da universidade na Grécia Antiga.

Reitor 2: E muita proximidade com a estrutura de poder político, então eu acho assim que nesse momento a gente tem que trabalhar um projeto de futuro para o social, mas também para o sistema universitário, para que ele seja repensado no tocante ao cumprimento dessa função estratégica que ele vai exercitar, né? E que as questões já estão, por exemplo, agora mesmo está se fragilizando e esvaziando o sentido da pós-graduação com a redução do social e do humanístico na educação superior, né? Não há possibilidade de uma boa educação sem uma diretriz humanística, os gregos já nos mostraram isso lá já trinta séculos, não é isso?

A localização privilegiada da UnB destacada em seu Plano Orientador (1962), colocava a universidade na condição de assessorar os poderes públicos em todos os campos do saber e de ser modelo nacional para as demais instituições. Hoje, essa ideia pode ser reaproveitada no sentido de a UnB ser instituição crítica, pensante, que amplia alguns importantes debates na educação como a denúncia sobre sua precarização a partir, entre outros fatores, da redução do social e do humanístico na educação superior que já vem sendo notada há anos, e ganhou um caráter muito evidente no atual governo brasileiro com declarações do presidente e do ministro do MEC, como visto na Introdução deste trabalho. Mas nos remete ainda a um tempo mais antigo, em que o positivismo representado especialmente pela figura de Comte (Aranha &

Martins, 2003) toma conta da cena histórica. Marilena Chauí (2001) nos mostra o dilema enfrentado pelas humanidades e sua relação com a essencialidade das universidades.

O Reitor 2 explora a questão da autonomia acadêmica, em termos de liberdade teórica e estímulo à criticidade a partir de um exemplo concreto e recordando a fundação da UnB.

Reitor 2: ...numa universidade católica, uma professora nossa que tem um prestígio global não queria dar aula porque eles diriam: “ela é abortista”, não é, entre nós todas essas questões são discutidas, tanto que na UnB no início havia um entrave na sua organicidade que era o centro de estudos teológicos...

Aqui o Reitor 2 toca em um assunto delicado para o momento atual em que vivemos – a liberdade de cátedra e a sua vinculação à doutrinação nas universidades. Como vimos anteriormente, no Plano Orientador da Universidade de Brasília (1962) consta a Lei nº 3998 que institui a Fundação Universidade de Brasília, e que faz menção a essa condição da universidade de além de possuir autonomia administrativo-financeira, ser autônoma na organização de seu regime didático e de seus cursos.

Essa perseguição a quem possui entendimentos contrários, ou a quem simplesmente traz um debate ampliado para as salas de aula nos recorda alguns períodos históricos que causam polêmica, indignação, tristeza, revolta na sociedade, e que muitas vezes parecem tão distantes. Vale recordar o período dos Tribunais do Santo Ofício (Andery et al., 2007), em que pessoas contrárias ao poder dominante, ou por simplesmente serem entendidas assim, eram queimadas vivas, em que livros que eram críticos ao sistema eram queimados. Perseguições a pessoas contrárias ao regime também eram comuns em tempos de Hitler na Alemanha, e do Regime Militar e AI-5 no Brasil, inclusive com tortura e desaparecimento de pessoas que julgavam desordeiras, comunistas.

A Reitora 4 traz o seu olhar como estudante da UnB no ano de 1985, quando a universidade vivenciava a redemocratização. O fato de a decisão da comunidade não ter sido

respeitada levou a atos de repulsa ao reitor nomeado, até que veio a sua renúncia e o reitor eleito, Cristovam Buarque, pôde assumir.

Reitora 4: ... na época mesmo da *redemocratização* eu era aluna, então foi em 85 que teve inclusive a primeira eleição na UnB para a reitoria, até esses dias eu tenho lembrado dessa história, né? O sexto colocado foi indicado reitor na época, *o mundo da UnB veio abaixo*, era um professor da matemática que não conseguia pisar na UnB, porque nós estudantes inferizávamos ele literalmente... ele não conseguiu praticamente nem assumir, o máximo que ele conseguiu foi fazer a equipe dele e desistiu, *desistiu a ponto de inclusive ir embora da UnB*, era um professor de renome, *mas aceitou essa situação de ir contra a decisão da comunidade*, e aí depois o Cristovam assumiu, aí quando o Cristovam assumiu então logo depois eu saí da universidade, mas ainda convivi com o Cristovam como reitor, eu representante dos estudantes, esses dias eu até achei uma matéria de jornal numa semana de Geologia que estava o Cristovam e o Volnei Garrafa, falando que o Volnei era Decano de Extensão.

Ao ser questionada sobre a relação da universidade com os órgãos do governo, a Reitora 4 faz um retorno à origem da UnB e alguns de seus princípios de base, resgatando a memória desta instituição e reiterando o compromisso atual com esses princípios por meio do Projeto Político Pedagógico Institucional, aprovado em 2017. Faz menção também à autonomia acadêmica da UnB a partir da flexibilidade curricular, citando como exemplo as disciplinas de módulo livre.

Reitora 4: Uma coisa que a UnB tem, digo que é talvez o DNA da UnB, né? É da *liberdade*, porque foi assim que nós fomos concebidos por Darcy Ribeiro, então a gente não abre mão da nossa liberdade, da nossa *autonomia*, porque muito antes de se falar em autonomia universitária você pega a lei de criação da UnB já fala que nós seríamos uma universidade que não nos renderíamos aos governos, aos burocratas do governo,

Darcy Ribeiro falava muito isso, e o nosso projeto político pedagógico institucional que a gente começou fazendo na época do REUNI, e aprovamos agora recentemente, 2017, já na nossa gestão, você deve conhecer ele, ele traz bem essa questão da autonomia, da liberdade, né? E aí isso se reflete nos nossos currículos, que nós não temos esses currículos amarrados, temos disciplinas de modo livre etc., né? Então, para nós, e aí eu como ex-aluna, então eu tenho isso muito forte da questão da autonomia, então quando a gente se relaciona com os governos, tanto federal como estadual, legislativo, a gente marca muito bem isso, que nós somos um órgão público, óbvio, estamos submetidos à legislação, mas considerando que nós não abrimos mão da nossa autonomia, e isso reflete muito até como nós somos vistos, então a UnB desde do início, primeiro que eles não queriam a universidade aqui na capital, porque iria trazer problemas, conflitos, etc., e agora no meu período de reitoria isso ficou muito claro também, quer dizer, é a universidade a ser dobrada, né? Até que viu que não tem jeito, porque nós temos essa característica, e eu tenho isso muito forte comigo, então sempre negocieei, sempre respeitei, mas colocando um limite que é da nossa autonomia do qual nós não abrimos mão.

A Reitora 4, ao ser questionada sobre sua relação com a UnB, traz-nos o seguinte relato, em que revive memórias na Biblioteca, no Instituto Central de Ciências (ICC) e no Centro Olímpico (CO) da UnB:

Reitora 4: Você foi perguntando e eu fui passando um filme aqui a minha cabeça, entendeu? Desde de estudante, né? Então quando eu fui estudante, primeiro, que nós tínhamos o movimento político muito forte na universidade, época da Ditadura, então a gente fazia assembleias naquele teatro de arena ali, por isso que quando eu fui decana na época do REUNI nós arrumamos todo o piso do teatro de arena, todo aquele passeio ali, aquela calçada, porque *ali é um lugar de muita história da universidade*, ali você

não tinha ideia era lotado, a gente chegava até na entrada do ICC de gente e assembleia acontecendo no meio do teatro de arena, então ali, as fotos dali você recupera as fotos da época são maravilhosas, então *eu vivi muito aquele momento*, também eu jogava vôlei, eu era jogadora de vôlei e a gente vivia no centro olímpico, também eu tenho carinho enorme pelo centro olímpico, estamos recuperando ele, aquelas pistas estão sendo reformadas, a gente fazia Cross, a gente treinava meio-dia porque era a hora do treino na época, antigamente a gente ia para um... antigamente os jogos universitários eles não eram por instituição, eram por estado, então nós éramos da seleção de Brasília, então tinham alunos da UnB, do CEUB, de outras faculdades, e o treino era meio-dia, então a gente saía da aula, ia lá para o CO, primeiro fazia um Cross naquela pista inteira ali, dá volta no CO inteiro e treinava, voltava, ia para o bandejão que agora, que é o restaurante universitário, comia, já chegava lá porque fechava duas horas, a gente chegava correndo, quinze para as duas, tomava banho aqui no banheiro ali do CO, e ia para lá, e *a gente estudava muito*, a biblioteca também são momentos assim de assim, de muita paixão, eu sou apaixonada pela UnB, então *a gente estudava muito na biblioteca nos caixotes*, antigamente tinha aqueles caixotes lá em cima, quando eu estava no REUNI, ainda coordenando, que a gente modernizou os móveis da biblioteca, aí eu falava, mas deixa os caixotes, não tira os caixotes [*risos*], aí a diretora falava “eu vou deixar o caixote só para você, porque ninguém aguenta esse negócio velho aqui!” [*risos*].

A Reitora, ainda nos fala sobre sua intimidade, relação de respeito, carinho e até dívida com a UnB, por além dela, seus filhos terem se formado na instituição. Fala também da responsabilidade que sente como gestora em manter viva as raízes dessa universidade.

Reitora 4: Hoje a biblioteca está toda modernizada, nem sei se tem mais aqueles espaços de estudo individual, aquele caixotinho que tinha, parece que compraram uns novos lá.

Então são momentos assim, teve aqueles outros momentos que eu já estava na pós-graduação, os trabalhos de campo, nós da geologia, para a gente são maravilhosos, a gente forma amigo para o resto da vida, e tive também, né? Depois *é o local onde eu trabalho a vida inteira, então eu tenho um carinho enorme, um respeito, uma dívida até com a universidade onde eu me formei, onde os meus filhos também depois estudaram, os meus dois filhos são formados na UnB, um é formado em estatística, a outra é engenheira florestal, atuam na área, então eu só tenho que defender essa universidade que tão bem fez na minha vida, e tudo que ela representa no país, no Centro-Oeste, então também é um admiração pelos fundadores, e uma responsabilidade como gestora de manter essa origem da UnB, essa forma como ela foi criada, essa raiz sempre viva, então lá no auditório de... auditório não, no salão de atos tem a foto do Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, e a gente fica olhando para aquelas fotos para lembrar que a gente tem que manter vivo o pensamento dos nosso fundadores, então é esse o compromisso que eu tenho com essa instituição.*

Como podemos ver, muitas são as histórias e os processos de “tornar-se” que compõem essa instituição, sendo essas memórias, vivências, reflexões expostas aqui uma parte dessa construção da Universidade de Brasília.

Zona de Sentido 2: Concepções de Universidade

Na zona de sentido 2, buscamos reunir os trechos das conversas que fizessem menção direta a algum tipo de modelo de universidade, ou que trouxessem ideias que refletissem o entendimento dos reitores sobre universidade. Chamamos a atenção para o fato contextual que marcou essas entrevistas, a pandemia ocasionada pela COVID-19, e, também, para a questão processual que envolve esses entendimentos, não havendo uma compreensão de que estes são únicos, fechados e acabados, mas que refletem um momento, uma relação ali estabelecida entre

pesquisador-pesquisado e que podem nos ajudar a refletir sobre o tema abordado nesta pesquisa.

O Reitor 1 nos mostra uma aproximação muito grande com os ideais de educação de Anísio Teixeira (2010) e do processo de Bolonha como vimos em Mello (2011), com foco no alcance do diploma, na profissionalização. Em sua fala, coloca as universidades públicas em um lugar central no sentido de abrirem caminho para promover mudanças, transformações necessárias à educação superior no Brasil.

Reitor 1: É... mas era... estudavam todas essas áreas iguais aos outros alunos de ciências, o básico era o mesmo. E Educação Física, por exemplo, outra coisa bem típica da universidade americana... eu fiz dois anos de Educação Física, por exemplo. Então era uma visão integrada de formar alguém com uma base ampla, pra se aprofundar na profissionalização. A diferença do modelo do Anísio é que pra ele, ao término de três anos você ganharia um diploma. Esse é o modelo de Bolonha na Europa. Bolonha porque foi lá que foi feito o grande acordo das universidades. Então, lá você entra na universidade, você faz uma formação básica numa grande área, ganha um diploma, e depois você aprofunda numa área específica, mais dois anos. E... foi nisso que eu me engajei, é... e é sobre isso que o Naomar está falando nesse momento lá na Bahia. Ele quer retomar esse projeto. Ele conseguiu implantar largamente na federal da Bahia, onde era reitor, implantou na Universidade Estadual do Sudeste da Bahia, onde ele foi reitor e fundador do campus. E... nós tentamos, fizemos um movimento, é... era para ser nacional, mas não avançou muito não... Nós tivemos na Andifes com os reitores, eu fui presidente do CRUB do Conselho de reitores das universidades durante um período, e eu fiz propaganda desse modelo lá, mas o pessoal da escola privada, que é maioria, lá no CRUB, eles são muito tímidos para mexer com as coisas, realmente são as públicas que têm que abrir o caminho. Eles têm muito mais autonomia de fato, para fazer as

coisas. E então, eu, na UnB, eu fui nas unidades, fui nos departamentos, fiz a propaganda do modelo, fiz os seminários, fizemos um monte de atividades para tentar interessar. Mas, não teve grande receptividade, depois inventaram de dar o golpe contra a minha administração, e aí o assunto foi encerrado. Quem assumiu a universidade é supertradicional, não tem visão de nada disso, é... e nada de nada mesmo. Voltou para aquela coisa de uma formação bastante estreita. Mas, durante a gestão do Cristovam eles desmancharam, 1988, por aí, desmancharam o currículo do Anísio, o currículo anterior, não era bem do Anísio, mas o currículo anterior, e criaram é... o ciclo básico diferenciado para cada curso, que é o que você fez. Que os alunos fizeram a partir de 1988, o ciclo básico para cada curso. Então, da psicologia tinha biologia e alguma Ciências Humanas. Mas foram liberados de cálculo e química e física [*risos*].

O Reitor 1 nos fala também do caráter de integração entre as áreas de conhecimento, a partir da ideia arquitetônica da UnB e, também, de um currículo que possibilitava ao estudante circular por outras áreas de conhecimento, por meio das também citadas pela Reitora 4, disciplinas de módulo livre.

Reitor 1: Exatamente, o minhocão foi a ideia de fornecer a base arquitetônica para essa integração. Que ali seriam todas as áreas básicas. É por isso que chamava Instituto Central de Ciências, o ICC. Então as áreas de conclusão seriam em prédios distintos, saúde, direito etc. Mas, hoje ainda permanece um pouco disso, ainda tem um pouco disso, mas não dentro do espírito original. Mas, com aquela formação integradora não. Mas, mesmo assim hoje o estudante ainda pode cursar disciplinas optativas das mais diversas áreas, tem o módulo livre que chama, que foi uma ideia feliz de você poder estudar literalmente qualquer tema... que te interessar desde que você tenha os pré-requisitos e consiga vaga na disciplina. Então o aluno de psicologia pode estudar dança, antropologia, Introdução a Direito, muitas coisas assim. Isso é muito bom.

O Reitor 1, ao ser questionado sobre o caráter público da universidade, trouxe algumas reflexões, inclusive dessa ser uma obrigação do governo, e também se referiu aos primórdios do modelo brasileiro de educação. Recordou as escolas de regime integral como facilitadoras da aprendizagem, como os CIEPs instituídos por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro. O Reitor 1 traz a questão da qualidade da universidade e ressalta a importância de sua imagem, de sua divulgação, para o alcance da sociedade.

Reitor 1: Como é que eu vejo? Bem, essa é uma *obrigação do governo*, se ele cria uma instituição, ele tem que manter [*risos*]. Para quem é da universidade, o sonho é sempre de torná-la cada vez mais, e *melhor em qualidade*, melhor em alcance, melhor em imagem. Eu trabalhei muito *esse lado da imagem*, eu tinha uma equipe fabulosa de imprensa. Nosso site na UnB chegou a três milhões de acessos por mês. Era o site mais acessado na região daqui de Brasília, mais do que os do governo. Era *no sentido de divulgar, de conquistar o apoio da sociedade*, mostrar o que a gente fazia, tudo isso é fundamental.

O modelo brasileiro de escola pública e privada é antigo por causa da Igreja, que queria o monopólio da educação no país. Aí começaram a surgir escolas públicas, a primeira faculdade pública foi a de Salvador criada pelo Dom João VI, quando ele chegou lá, em 1808. E dali foi crescendo. O Anísio Teixeira, no antigo Distrito Federal, criou a universidade do Distrito Federal nos moldes do que viria a ser a UnB, e o pessoal da Igreja convenceu Getúlio a fechar. Fechou. E ele foi secretário de educação na Bahia e foi lá que ele implantou as primeiras escolas parque, a ideia do regime integral. Essa ideia que eu tentei vender muito que... quando o governador Arruda foi eleito, ele me chamou e queria saber que eu recomendava pra ele, e eu falei: “olha, se você fizer o regime integral nas escolas, você não precisa fazer mais nada, você vai entrar para a história”. E ele começou. E... foi sendo implantado lentamente, como foi em Goiás e

em outros lugares. Porque é muita mudança para implantar um regime desse. É como Darcy fez no Rio de Janeiro com o Brizola, os CIACs, os CIEPs depois, eles eram *escolas de regime integral*, onde a criança entrava de manhã e saía de tarde, com alimentação, e cuidados médicos, e com o currículo muito mais palatável, mais digerível. Quando eu era menino, eu sempre estudei em escola de regime integral. Eu ficava assustado com o arroxco que era a escola dos meus amigos brasileiros, que estudavam um período de três horas ou quatro no máximo, matérias muito apertadas. Eu não, eu tinha o dia inteiro [risos]. *Era bem mais facilitador da aprendizagem você ter mais tempo, você ter mais contato.*

Sobre as universidades se manterem públicas, o Reitor 2 nos fala sobre a necessidade de se avaliar de maneira ampla a questão do orçamento e, eventualmente, se fazer alguma alteração. Considera importante que a universidade passe a fazer a gestão de seu dinheiro e cada uma avalie de maneira contextualizada sua necessidade. Traz como modelo as universidades nos EUA, que contam com quatro fontes de investimento, o que aumenta a possibilidade de captação de recursos para a instituição.

Reitor 3: Então eu sou *super a favor de que a universidade passe a fazer gestão de dinheiro*, certo, porque, veja, para o reitor é absolutamente confortável passar o problema para o MEC, problema trabalhista, problema de greve, vai lá e conversa com teu chefe, mudar essa estrutura criando um orçamento da universidade, criando uma relação de... também eu acho que é bom, posso estar enganado, mas eu acho que a minha cabeça hoje é que a universidade brasileira tem que continuar a ser pública, eventualmente pública e paga, então isso tem que fazer uma mudança constitucional. Vou falar mais um detalhe que me chama sempre muita atenção, várias universidades nos Estados Unidos são públicas, são pública e pagas, eu estive com o reitor de umas duas ou três, sempre eles falam mais ou menos o seguinte, *tem quatro fontes de renda*,

tem o governo, o dinheiro dos alunos, o dinheiro da pesquisa e o dinheiro das doações, então eu tenho uma diversidade de quatro fontes, que algumas dessas universidades com quem eu conversei isso era mais ou menos distribuído, 25% para cada um, e falava, sempre tem um em crise, às vezes começa a doação baixa, outro ano o governo arrecadou pouco, baixa a receita, mas tendo mais fontes de renda a universidade consegue manter um certo comportamento estável porque não depende de uma única fonte, então para mim é mais um motivo para se discutir eventualmente mais fontes e evidentemente faz parte dessas fontes a fonte de financiamento da pesquisa, que é superimportante, é supercara e eventualmente tem universidades fazendo uma gestão melhor do seu dinheiro, poderia fazer essa gestão de uma maneira mais eficiente. Um ponto que está chamando muito a atenção das universidades públicas é a *amarração burocrática* que a fiscalização impõe, que você só consegue comprar um computador em seis meses, não faz sentido em nenhum lugar do mundo, um grupo de pesquisa estar trabalhando, eu estar trabalhando, quebrou meu computador, pronto, só daqui a seis meses, não tem sentido. Então daria mais agilidade, no meu modo de ver. *Então hoje na minha cabeça o que eu gostaria era de uma universidade pública e paga.*

Veja só, olha só, se você... o que eu imagino né? É que uma parcela significativa da receita da universidade continua sendo pública, ou seja, orçamento público. A universidade de posse desse orçamento público ela pode dar bolsa de cem por cento para quem ela quiser, mas ela pode, além de dar cem por cento de bolsa, pode dar uma receita, porque eu lembro quando eu estava no DEG, evasão básica é a fragilidade econômica, o cara começa a se enrolar e aí começa a faltar dinheiro ele vai atrasando, então você dá uma sustentação. Então, veja, na minha cabeça se oitenta por cento dos alunos que têm capacidade de pagar, digamos, eu estou supondo, né? Se entra com dinheiro, a universidade tem muito mais autonomia para gerenciar com recursos, né?

Com recursos de verdade, né? E tem autonomia para decidir, isso é outra coisa que eu acho um equívoco nosso, tudo fica sendo decidido pelo Congresso, sem a nossa autonomia, aí fala: “olha, cinquenta por cento é cota”. Bom, está bom, né? Se é uma lei, vai ter que cumprir. Agora, eventualmente uma universidade na Bahia é diferente de uma universidade em Brasília, que é diferente de uma do Rio Grande do Sul, *se a gente tivesse um pouquinho mais de autonomia cada um ia buscar as suas características e aí com recurso você gerencia de uma maneira mais, assim, nada impede que a universidade com sua autonomia decida*. Olha só, nesse exemplo que eu te falei, passou pela minha cabeça, custa quarenta mil, que eu estou dizendo, vamos pagar dez, que é o custo da privada, então você está pagando um quarto do seu custo, digamos que uma universidade em algum local do Brasil fale assim: “não, não, eu quero que todo mundo aqui seja de graça”, faça uma universidade mais eficiente, reduza o custo do seu pessoal que você consegue fazer uma excelente universidade com cem por cento, e aí eventualmente fica como um exemplo para o Brasil, olha só, não precisa cobrar, aquela universidade está dando um show, então eu achava que essa diversidade poderia dar sinais positivos para as outras, e não manter essa mediocridade que estamos vivendo.

O Reitor 2, em relato sobre a percepção de uma mudança conceitual na UnB após o Regime Militar, no período de redemocratização, marcado pela eleição do professor Cristovam Buarque para a reitoria desta instituição, traz-nos uma ideia de um reposicionamento da universidade inspirada na horizontalidade do conhecimento, com foco na interdisciplinaridade e na abertura para outros saberes. Aqui novamente aparece a questão da concepção de qualidade na universidade, dessa vez chamando a atenção para as fortes tensões existentes nesse entendimento. Ele localiza essas tensões no fato da universidade ainda permanecer focada no modelo alemão, hierarquizado, e com um paradigma mais positivista de cientificidade. Fala sobre as dificuldades para a implementação de cotas e de cursos noturnos.

Reitor 2: ...Então, nessa fase a gente já sentiu esse trabalho de *reposicionamento da universidade em termos conceituais*, né? Que, na gestão do professor Cristovam, envolveu que eu trabalhasse as categorias epistemológicas da *interdisciplinaridade*, a *criação dos centros multidisciplinares*, né? O CDS, né? o Centro de Desenvolvimento Sustentável, com *concepção de qualidade* que são propostas com grau de tensão forte na instituição, porque *o modelo universitário ainda é um modelo humboldtiano* que é a *universidade hierarquizada*, né? *Paradigma de cientificidade mais positiva*, né? E que não acolhe bem essas teses de horizontalidade do conhecimento e de abertura da instituição para o saber não científico, não é isso?

As dificuldades que a gente depois foi encontrando de propor cotas, de expansão para noturno, né? Que a universidade foi um espaço de saber hierárquico, um saber sistematizado próprio de uma comunidade de cultura que não convive bem com o senso comum, saber de experimentação de vida social, né? E, portanto, *não assimila a presença social dentro da universidade*. Um exemplo, com o estatuto de 93 se previu a criação e institucionalização de um conselho comunitário dentro da universidade, ele só foi instalado no meu reitorado, só foi instalado no meu reitorado, está certo.

Ele ressalta a resistência dentro da universidade para a instalação do Conselho Comunitário na UnB, previsto no novo estatuto desde 1993, mas que nunca havia sido implementado. A universidade ainda se mostrava uma universidade elitizada, com representantes das elites ou empresariais, setores de domínio da sociedade. Uma grande resistência para se democratizar, tanto no acesso a ela quanto em seus processos decisórios.

Reitor 2: Então de 1985, 1993 com o novo estatuto não houve abertura interna para instalar um conselho comunitário, não é? E quando foi instalado, já tínhamos a universidade policêntrica em Ceilândia, no Gama, em Planaltina, quando se tratava de

pensar o perfil da representação comunitária ainda era uma hierarquia dos segmentos sociais, por exemplo, as representações de patrões, de empresários, né?

Então, *abrir espaço para que a representação fosse de movimentos populares, de movimentos sociais*, não era fácil, né? Depois que eu deixei a universidade, a reitoria seguinte recuperou mantendo o conselho comunitário, mas recuperou uma composição que era mais de privilegiar o diálogo com esses segmentos hierárquicos ou patronais, né? Ou empresariais do social, da... Então essa questão está ligada a uma ideia de universidade, por isso que eu dizia que era preciso resgatar essa outra etapa da universidade que era uma *comissão mais latino-americana*, mais... Mais na plataforma de Córdoba, né? E *pensar numa universidade mais democrática, mais aberta aos saberes que não fossem apenas os saberes sistematizados da comunidade de ciências*, né? E mais participativa do ponto de vista da integração dos outros setores do campo de interesse da universidade, como uma disfuncionalidade inserida na política, e não apenas da ciência, né, em Córdoba em 18 na Revolta Estudantil de Córdoba, já se propunha a paridade.

O Reitor 2, falando sobre a representatividade popular nas decisões da universidade e sobre paridade, recorda o movimento universitário reformista em Córdoba, 1918 (Wanderley, 1994), que já denunciava a manutenção da ideologia colonial na universidade, apesar de reivindicar o domínio político dessa instituição para a classe média, sugerindo apenas uma inversão de poderes, em vez de dissolvê-los e formar uma outra ética de representação, a popular. Ele, ainda, busca localizar a universidade em seu contexto geopolítico latino-americano.

Reavivando a História da Universidade no Brasil, o Reitor 2 nos chama atenção novamente para essas forças políticas que já no passado estiveram presentes e levaram a nossa universidade a ter um começo tardio e de descontinuidade para sua criação (Marçal-Ribeiro,

1993), além de que, quando surge, não há um projeto digno de sua fundação, apesar das diversas tentativas para isso. Cita novamente o modelo alemão de universidade, criado a partir do Relatório de Humboldt (Prota, 1987).

Reitor 2: E isso era uma modificação, tanto que no livro que eu organizei você vai encontrar um artigo do ex-reitor Héglio Trindade, autor daquele livro *A Universidade em Ruínas*, né? Em que ele traça os modelos paradigmáticos de universidade no Brasil caracterizando o modelo humboldtiano da universidade tecnológica moderna, né? Que a USP foi a sua mais forte expressão, considerando que a universidade no Brasil é tardia, né? Enquanto que na América espanhola inclusive ela já fosse instalada desde do século XVI, lá Santo Domingos, né? No século XX que ela foi instalada, claro que no século XIX, foram criados alguns cursos, engenharia medicina, direito, né? As chamadas profissões imperiais, né? De direito, 1827, embora a proposta de universidade estivesse presente nas lutas políticas, o Programa de Inconfidência Mineira previa uma universidade, a criação da universidade, a inconfidência foi debelada com a prisão e a execução de suas lideranças, Tiradentes, depois com a independência, 1822, na proposta de constituinte que se instalou, havia um projeto de criação da universidade brasileira, mas como sabemos o imperador dissolve a assembleia e outorgou a constituição de 1824, mas não incluiu a universidade, e três anos depois o projeto foi trazido para o debate parlamentar, entretanto, esvaziou-se na discussão e ao invés de criar universidades foram criados os dois primeiros cursos de direito em 1827, né?

Então, a universidade a rigor só foi criada no século XX, quando se reuniram aqueles cursos isolados, e se formou com o apoio da missão francesa chamada para contribuir para essa proposta de criação da universidade brasileira, né? A USP, né? Embora, embora, formalmente em 1920, por conta da visita do rei da Bélgica, havia o protocolo

de outorga de... um título de Doutor Honoris Causa para ele, e como não havia uma universidade para dar o título se... No Brasil, né?

As reflexões do Reitor 2 reforçam a ideia de uma continuidade do *status quo* no seio da universidade, que apenas foi se reconfigurando a depender do período histórico e social vivido, e que hoje está refletido de uma maneira ainda mais complexa, na própria organização da universidade, na sua relação com o governo, nas disputas internas e práticas de intolerância, no direcionamento de suas ações, a favor de uma ordem econômica e de mercado. Nos mostra o jogo de poder existente dentro da universidade, e as dificuldades enfrentadas em função disso em sua gestão.

Reitor 2: Que disputa, né? Um conceito de universidade hoje mais identificada com projeto político de governo, né? Não é algo de fora que agride a universidade, é algo também que está dentro, né?

A gente ver que dentro da universidade tem um elemento de, por exemplo, essa criação desse grupo que se autodesigna de professores pela liberdade que são os professores mais conservadores, tem muita gente que está dentro da UnB, não é isso?

Então isso já estava ali, né? E na minha gestão, por exemplo, isso se manifestou em um determinado momento quando a *Veja* fez aquela matéria sobre intolerância dentro da universidade, e disse que ali era uma madraçal, e que eu tive que confrontar muito fortemente, e graças a Deus tive o apoio de toda intelectualidade, a gente reuniu dentro da UnB, da SBPC, da UnB, afinal o assunto foi ultrapassado, mas deixou claro ali que havia uma disputa sobre conceito de universidade sobre concepção de universidade, né? E dentro dessa concepção um projeto de assalto à universidade para poder agregá-la, ajustá-la a um programa de político de enfrentamento ao que a universidade é por concepção desde a sua formação, um espaço de pensamento crítico, a verdade é filha do tempo, e não da autoridade. Galileu em Pádua, né? Eu estive em Pádua, vi lá a tribuna

de onde Galileu falava [*risos*], e onde, por exemplo, lá ficou proibido de lecionar por conta da tensão entre a visão cosmológica dele e a ideologia cristã que recusava, né? Essa leitura do cosmo tal como Galileu propôs.

O Reitor 2 nos fala sobre o período em que se inicia uma quebra de paradigma no conceito de universidade, referindo-se à universidade ocidental em seus diferentes períodos históricos como abordados neste estudo – a Universidade Medieval com as grandes expedições e sua transição para a Universidade Moderna, e à ligação entre universidade e história do conhecimento.

Reitor 2: O começo da modernidade, isso eu vi quando eu visitei o Museu das Caravelas em Palos de la Frontera, ali nos limites do Monastério de La Rábida, onde Colombo instalou o grupo para projetar a expedição, né? Tem um museu, e lá tem entre as coisas a réplica de cada uma das caravelas, né? Mas tinha uma sessão onde estavam os livros que Colombo lia, então você vai lá, os livros de Aristóteles, de Karl Marx, mas via também os livros de Avicena, Averróis, representações e um simbólico que se refere à universidade muito mais antiga do que a universidade europeia, que é do século XII, não é isso?

O Reitor 2 traz um enfoque mais social para a universidade, com a inserção/circulação de outros conhecimentos e saberes em seu espaço, que tem a ver com o seu entendimento de horizontalidade do conhecimento, de que “o conhecimento se produz por todo o lado, por toda a parte”, conforme nos trouxe Freire (2005) ao criticar a hierarquização dos saberes e a *concepção bancária* de educação, afirmando a dialogicidade como prática de liberdade.

Reitor 2: Se você pegar, por exemplo, o MST, e a Via Campesina, que são movimentos sociais, você vai ver que eles têm um programa tremendo de educação do campo que gerou programas sociais e políticas públicas de educação no campo, como o Prometa, né? Na UnB a gente tem as licenciaturas de educação no campo, né?

Que são milhares de escolas espalhadas pelos assentamentos do país com formação de professores, de desenvolvimento de licenciatura, mas também de criação de turmas especiais de nível superior para assentados da reforma agrária, turmas de direito, de pedagogia, de engenharia florestal, né? Então mesmo como institucionalidade de educação superior, a universidade tem um compartilhamento com outras formas de organização, os centros de pesquisas, por exemplo, pega uma Fiocruz, né? É uma estrutura universitária, dentro da UnB tem uma escola de saúde pública da Fiocruz, eu até dou aula lá de vez em quando, já criamos com o apoio da Fiocruz uns dos volumes do direito achado na rua... introdução crítica ao direito a saúde, e no segundo introducción crítica al derecho a la salud para espaço continental, então a universidade certamente não é mais um lugar exclusivo da produção do conhecimento, mas ela conserva uma exclusividade que esses outros espaços não têm, a de ser o único lugar onde o conhecimento é livre, circula com equivalência, ser uma universidade... onde todos eles se encontram e dialogam autonomamente. Por exemplo, você pode discutir questão teológica numa Universidade Batista ou Católica, né? Mas você não pode discutir, por exemplo, a questão do niilismo [*risos*] como essa.

O Reitor 1 traz uma universidade que pensa as questões brasileiras, mas a partir também da competição e comparação com outros países, dos avanços que alcançaram e o nosso não. Cita o prêmio Nobel como um dos balizadores desses avanços. Destaca a falta de decisões e investimentos continuados do governo na universidade e na pesquisa como forte impeditivo para essas conquistas, além da vontade política.

Reitor 1: É... o Brasil sempre forneceu matéria-prima e *commodities*. Desde o pau-brasil para cá. E esse é um papel que ele ocupa com mais facilidade num cenário mundial, até porque eu acho que os outros não querem muito o Brasil competindo na esfera da... da indústria e da tecnologia de ponta, tudo isso... mas isso não é motivo pra não disputar

essas coisas. Olha o Vietnã, um país agrário, do século XIX, saiu de uma guerra que matou milhões de pessoas, não tinha nada. Hoje é um país que está exportando, é... é... manufaturados, em breve provavelmente vai começar a criar tecnologia. Taiwan foi um foguete, Coreia do Norte um foguete também. O Brasil não deve nada. Em termos de matéria-prima é melhor do que qualquer um deles, e tem a base de mão de obra para desenvolver em qualquer direção que quiser. Mas tem que escolher e fazer. Escolheu a agricultura. A Embrapa foi o grande motor da agricultura moderna brasileira. Felizmente teve isso, senão ainda estaria exportando açúcar, café e minério de ferro. Mas pode escolher um caminho e criar mecanismos do tipo, Embrapa, ou financiadores de pesquisa de grande porte e avançar, pode fazer. *Mas precisa da vontade política e de um investimento que não termine dentro de um governo. Essa crise econômica que o país passa, um dos primeiros lugares que cortaram foi na pesquisa.* Isso foi no passado, nos anos 80, teve uma crise econômica muito forte, cortaram onde? [risos]. Primeiro lugar foi CNPq, esses lugares assim. Ou seja, o próprio país abre mão das ferramentas do avanço... Abre mão. A gente pagava nossas pesquisas do bolso. Então tinham que ser coisas modestas, não podiam ser coisas de grande importância. Eles investiram em algumas áreas que tinham como estratégicas como geologia, mas não por exemplo em física. Não em áreas em que você forma a base dos seus cientistas. Escolheram algumas áreas tecnológicas, informática, foi um desastre aquilo ali. Então tem que ter uma decisão política, quais são os espaços pelo Brasil, em que ele pode com investimento e pessoal qualificado, é... *criar um futuro, um futuro de autonomia em todas as áreas do conhecimento e de competição mesmo.* Porque essa coisa de exportar carne, para cada kg de carne que você exporta você derruba um hectare de árvores. Todo esse desmatamento é para criar boi. É um consumo imenso de recursos naturais, para uma coisa que o resto do mundo já quase não cria mais. A Europa cria pouquíssimo

gado de corte e EUA cria muito ainda, mas não é o que era, não dá. Então, tem que tomar essas decisões. E a universidade existe para isto. Tem muita qualificação na universidade brasileira, de um modo geral, para enfrentar esses desafios e produzir ciência de ponta. O Brasil sempre brilhou na biologia, que era natural porque tinha um vasto campo de descoberta. A própria flora e fauna brasileira tinha que ser a descoberta. Então fez trabalhos literalmente notáveis. Mas *nós não temos um prêmio Nobel*, até hoje, e a Argentina tem quatro, poxa.

A Reitora 4, por sua vez, realça a questão de gênero, especificamente a causa das mulheres, como sendo um de seus compromissos como gestora, buscando equilibrar a composição de sua equipe na distribuição dos cargos, e dar lugar às mulheres a cargos nunca anteriormente ocupados por elas na UnB, como o de administração das finanças.

Reitora 4: Eu fico ainda com o *compromisso com as mulheres*, né? E com fazer mais mulheres virem para a universidade. Hoje nós somos a maioria entre os estudantes e entre os docentes, não somos a maioria entre as técnicas, nos cargos de gestão somos a minoria, mas quando eu assumi, eu fiz o contrário, né? Então na nossa gestão a maioria das decanas é formada por mulheres, e pela primeira vez o dinheiro também é de responsabilidade de duas mulheres, porque sempre foram homens, *já teve decano mulher, mas nunca na área de administração de finanças*, então também tem esse compromisso, quer dizer, como ex-aluna, como mulher é muito compromisso [*risos*].

O Reitor 2 nos traz uma universidade integrada no contexto geopolítico da América Latina, leal com o povo, e que seja capaz de propor soluções para os problemas enfrentados em seu contexto.

Reitor 2: Universidade para quê, né? E aí ele fala dessa *lealdade da universidade com o povo, uma universidade que seja capaz de corresponder às expectativas do social e estar apta a propor soluções para os problemas do povo brasileiro*, e Hélió vai

terminar com o paradigma, ele era o reitor, então, da UNILA, a Universidade da Integração Latino-Americana, que é um belo projeto também, que ela é binacional, ela é uma universidade de caráter regional, de cumprir os compromissos de blocos políticos regionais, o Mercosul...

O Reitor 2, ainda, faz uma colocação que aborda a ética que deve orientar não só os trabalhos da universidade, mas os avanços tecnológicos alcançados pela humanidade:

Reitor 2: Não adianta muita tecnologia se você não sabe o sentido filosófico, ético da tecnologia, né? A dimensão do natural é orientada pela perspectiva do social, né?

O Reitor 3 vê a universidade como instituição de estímulo à criatividade, à inovação, à liberdade de pensamento. Entende, também, que o *ranking* é uma medida importante de balizamento de qualidade da universidade, e que a UnB está perdendo professores de qualidade por não estar oferecendo a eles outras oportunidades e condições de trabalho, por não estar acompanhando o cenário universitário como se apresenta. Ele ressalta muito a sua vontade de discutir esses polêmicos assuntos na universidade, e demonstra certa frustração por não entender haver esse espaço na universidade.

Reitor 3: A universidade, é... eu vou falar de uma forma genérica... É um local onde você incentiva a criatividade, a inovação, a liberdade, né? A liberdade de pensar, a liberdade de discutir, e onde você, eu, pelo menos, gostaria que fosse um lugar de atração de talentos, e, assim, a universidade pública brasileira ela tem uma vantagem de atrair os talentos estudantis, porque é de graça, isso é absolutamente desproporcional, né? A gente tem o monopólio do melhor aluno, ponto. Isso são... e eu conheço bem os alunos da graduação, são excepcionais. Agora, a gente não está conseguindo atrair o talento do professor, eu estou vendo lá na Faculdade de Tecnologia jovens professores, brilhantes professores, sendo convidados para universidades novas... porque estão com melhores condições de trabalho, não é nem melhor salário, é melhor condição de

trabalho, uma estrutura mais bem organizada, certo, então, eu acho que esse é um ponto que tem que se discutir, nós estamos perdendo talentos, estamos perdendo níveis, pode criticar o *ranking*, claro, cada um tem uma escolha, a gente pode fazer o norte, sei lá, assim, tem que prestar atenção nessa avaliação externa, né? Numa avaliação que você não tem controle, é melhor do que a que você faz, né? Que você, a gente é sempre muito corporativo, então se a universidade é um local que agrega talentos criativos, e nós estamos perdendo talentos, nós temos que nos preocupar, certo? Então esse tem sido o meu discurso, né? Essa tem sido a minha vontade, certo? De mudar a universidade. Eu estou achando que ela precisa, eu posso até estar enganado, mas *gostaria de discutir esse assunto*.

Eu quero ter dúvidas, eu quero discutir, né? Para ver se a gente chega numa solução, e veja, uma coisa que eu acho importantíssima, hein, e nesse papo contigo mais importante ainda... nossas universidades estão indo para o buraco, estão caindo em qualquer *ranking*, mas caindo não é pouco não, é caindo muito! As universidades na França, no Chile, saíram das cem primeiras colocações, a França parou para se reorganizar, não sei se vão acertar as mudanças lá, mas, assim olha é grave a nossa, a nossa está em milésimo, e parece que está normal, você lê o *Correio Braziliense*, a *universidade galgou uma posição, saiu de mil para novecentos e oitenta, sabe, parece que a discussão está em outra dimensão*... Com o Judiciário que temos, que é o mais caro e o mais injusto do mundo, o Legislativo, que é evangélico, com o Executivo, que é absolutamente... que eu acho um lixo, né? Você avalia e fala “não, a universidade não está tão ruim assim!”, porque nós continuamos a formar gente, mas eu acho que a gente tem que fazer uma autocrítica e tentar melhorar, porque acho que ela não está boa, eu sou muito crítico com universidade, tá?

O Reitor 1 nos traz a ideia dos *rankings* e prêmios Nobel como balizadores de qualidade e da redução da autonomia universitária pelo Estado.

Reitor 1: É interessante que, eu não tenho isso de forma sistemática e estatística, mas se você for ver no mundo quais são as instituições que se destacam, eu usei a medida de prêmios Nobel, são os países onde as universidades são autônomas, que produzem os prêmios Nobel. Até a França, que tem longa tradição, uma das primeiras universidades e tudo isso, tem muito sufoco burocrático, muito controle burocrático. Meu filho passou um ano lá e ficou assustado com a burocracia do estudante. E a França quase não têm prêmio Nobel, Madame Curie, alguns assim [*risos*]... mas não é como a Inglaterra e os EUA, onde as universidades são extremamente autônomas, elas fazem o que acham melhor e arcam com as consequências.

E aqui nós tínhamos esse clarão de possibilidade, de instituições autônomas geridas com agilidade, e diante das demandas importantes, científicas e sociais, e agora é tudo, é tudo que emana do governo. O que os governos do PT fizeram foi pegar o orçamento das universidades federais e transformar em programas. Então antes eles nos repassavam o dinheiro e a gente podia fazer um programa de extensão, um programa disso, um programa daquilo, e depois no início dos governos do PT eles pegaram o dinheiro e fizeram eles, os programas que você pode aderir e desde que seja feito do jeito que eles querem. Então eles passaram a controlar muito mais. Muito mais até do que o regime militar, que nunca fez esse tipo de controle. É... e... então, hoje em dia é o edital, tal e qual, é o edital tal e qual, antes de você desenvolver um trabalho, você tem que concorrer a um edital, que é uma burocracia enorme. E depois que você terminar, você tem que fazer uma prestação de contas, que vai ter algum garoto catando alguma despesa que você fez eu conheço muita gente que parou de pedir dinheiro por causa das firulas da auditoria. Porque se o professor gasta o dinheiro do jeito que algum

desses caras acha que não podia, você tem que devolver do bolso [risos]... do bolso... então eles criaram uma realidade que é um monstro, é um monstro... Isso está dentro do espírito da Constituição de 1988 e de toda a legislação que veio depois, então mesmo que um governo queira soltar as universidades, eu acho que vai ter muita dificuldade de fazer isso. Perdeu muito a graça de gerir uma instituição dessa maneira, muito. Porque você passa o tempo todo pedindo dinheiro, de que devia ser distribuído e pronto, e depois justificando. Isso não é produção científica, nem cultural, nem nada, isso é só burocracia. E aí tem que contratar um monte de técnico para analisar os projetos e para avaliar os resultados, então se cria uma máquina estatal imensa, quando a instituição deveria ser avaliada, como é que ela tá na classificação, o que que ela produziu, e encaminhar pra aumentar essa produção, para aumentar essa integração com a sociedade. Eu trabalhei muito nesse tipo de ideia em que a universidade fosse integrada plenamente à sociedade. A universidade americana é assim. Onde eu fiz a minha pós-graduação, qualquer ameaça à universidade geraria um levante na comunidade, um levante! Qualquer ameaça maior, é... porque a capilarização é muito grande, é por isso que eu negocie os *campi* de Planaltina... eu negocie isso muito antes disso ser projeto de governo. Porque eu vi que a UnB não podia ficar ali naquela área na Asa Norte, longe do centro populacional de Brasília, é... longe de tudo, na verdade... era para ser perto... É perto do governo, mas não é perto da sociedade. Era chamada de convento. Então eu negociei esses terrenos com o Governo do Distrito Federal, eles foram doados, e foi articulado, inaugurei eles todos, só não me deixaram construir, mas eu teria feito isso também. Mas hoje eles estão funcionando, a UnB está aí presente nos quatro cantos e eu ainda negociei mais oito polos, para colocar atividades de extensão e ensino à distância, inclusive no entorno. Inclusive no entorno. Esses terrenos foram designados e tudo, mas depois não quiseram levar para frente.

O Reitor 1 nos traz alguns fatores que acredita serem impeditivos ao desenvolvimento universitário, como a falta de decisões e planejamento de longo prazo. Apesar de não ter citado explicitamente, a ideia de um clima universitário propício à ciência nos remete ao modelo alemão de universidade, como visto no *Relatório Humboldt* em Prota (1987).

Reitor 1: Isso não é falta de gente preparada, é falta de decisões de longo prazo, de planejamento de longo prazo, onde você investe deliberadamente, e mantém o investimento no tempo. Tem pós-graduações muito boas no Brasil, mas se quiser pode mandar para fora, mas foi o que a China fez, invadiram as universidades americanas. Mandaram milhares e milhares para lá. Alguns nem voltaram. Mas os que voltaram, voltaram para colocar a China na lua, botaram equipamento na lua, recentemente, e foram os primeiros a explorar o outro lado da lua. Em transporte eles têm aquele trem Maglev, que tem suspensão magnética, o trem levanta do solo e corre, entre Xangai e o aeroporto a 300 km por hora... Tentaram criar um trem-bala entre Rio e São Paulo, mas não conseguiram. E não seria um desafio tão grande assim. Então, essas decisões que infelizmente elas não tomam, e ficam nessa briguinta política, fora o que roubam do dinheiro, fora o que roubam... Aí fica mais difícil.

E as áreas-limites da ciência demandam, além de pessoal qualificado, equipamento, elas demandam um clima de descoberta, e de inovação. *As grandes descobertas da ciência não eram planejadas.* No sentido, eu vou descobrir um remédio para tal doença, de uma planta x ou y. Naquele limite as condições de criatividade são mais delicadas. Porque que o Brasil não está produzindo uma vacina, por exemplo, agora? Tem estrutura, tem pesquisadores, tem técnica, desde o Oswaldo Cruz. Pelo menos o Instituto Oswaldo Cruz já tem possibilidades de fazer frente a esse desafio. Mas não houve decisão, não há decisão, ficam preocupados se os pesquisadores são comunistas ou não e pronto. E essa guerra ideológica é impeditiva. *Porque quando a universidade se engaja num*

projeto ideológico, não está se engajando num projeto de desenvolvimento não, está se engajando num projeto de conquista de poder. E é isso que acontece muito. Acontece na UnB e é terrível isso, terrível.

O Reitor 1 continua expondo essa ideia do caráter ideológico nas universidades, refletindo sobre o atual governo tomar atitudes contrárias à universidade em função da disputa política com a esquerda. Ele também questiona o fato de existirem posições extremistas dentro da universidade que desrespeitam o livre pensamento e posicionamento.

Reitor 1: É o ódio que eles têm da esquerda que assumiu. Porque a esquerda tem a sua culpa também. Porque quis transformar as universidades em grandes máquinas de produzir militantes também. Isso tudo foi feito em larga escala e doutrinação, seja de direita ou de esquerda, não ensina ninguém a trabalhar. Por isso que eu não vou atrás desses gurus aí, eu acho eles perdidos quanto ao valor prático para a sociedade, não têm valor prático pra sociedade não. Isso daí precisa de profissionais, cada um vai ser um cidadão, pode escolher o seu caminho político, ideológico e partidário, ou o que seja, mas essa é uma escolha individual, isso não é a universidade que tem que indicar o caminho. Tem que ensinar a pensar, pensar criticamente, ensinar a ter a capacidade de levantar informações, de tomar decisões racionais e inteligentes. Mas não dizer qual é a conclusão ao qual você tem que chegar. Então, eu nunca colaborei com nada disso, e nunca tive vinculação com partido algum, embora tivesse sido abordado, por um e por outro, mas eu entendia que o meu papel não era o de fortalecer uma linha política não. Era o de preparar as pessoas para elas tomarem suas decisões na vida. Então, o futuro hoje é sombrio para tudo no Brasil, porque a situação econômica está muito ruim, e essa pandemia desorganiza muito a sociedade. Pode também até criar oportunidades, para novas formas de trabalho, de educação, mas eu não acho que vai ter milagre não, infelizmente eu não tenho esse [risos], esse otimismo não. Tenho não.

Sobre essa questão, entendemos que na universidade sempre existirão disputas e forças ideológicas com as quais seus membros precisarão aprender a conviver, como visto em Chauí (1992/2017) e Santos (2019), essas sempre existiram e fazem parte de nosso processo histórico. Isso não significa se submeter ao que ali está, mas nos indica que um movimento de (re)existência (Walsh, 2017) é bem-vindo. Sem dúvida esse é um ponto que representa um forte desgaste dentro da estrutura universitária, assim como já apontado por Fernandes (1979/2020), e, também, no contato com os órgãos externos, como vimos nos relatos dos reitores até aqui. Mas, ampliar o entendimento sobre esses conflitos e abrir-se a outras possibilidades podem ajudar no avanço em busca de outra ética que permita a *convivialidade* (Boff, 2017) na diferença, sempre primando pela solidariedade, pelo comunal e pelo cuidado.

Zona de Sentido 3: Experiências de Gestão na UnB

Nesta zona de sentido, os reitores trouxeram as ações que realizaram na UnB no exercício do cargo do reitor, demonstrando o intuito de, por meio delas, aportarem melhorias e benefícios para a universidade. Essas ações, percebemos também refletirem o entendimento que eles têm da missão e dos objetivos desta instituição.

Como vimos no Estatuto e no Regimento Geral da Universidade de Brasília (2011), o reitor, docente experiente em termos de carreira na universidade, ao assumir o cargo, acumula para si uma série de deveres e atividades, que englobam desde questões acadêmicas, relacionais da universidade com sua comunidade interna e, também, com a sociedade e os órgãos de governo, a questões econômicas, financeiras, administrativas, entre outras. O representante máximo da universidade tem tantas funções e atividades que nos parece quase uma exigência divina, de onipresença e onipotência. Diante disso, dessa pressão e dessas exigências inerentes ao cargo, escolhas são feitas. Vimos em Dias Sobrinho (2005) que o tempo em uma sociedade capitalista é medido pela velocidade das transformações, e não reconhece fronteiras, sufoca em quantidade de informações, gera inúmeras dúvidas e contradições. Não há tempo suficiente, de

qualidade, para elaborar as ideias, para se analisar criticamente as situações e, daí, promover ações condizentes com nossas questões. No Brasil, nunca se conseguiu nem ao menos se pensar sobre sua cultura e questões, porque forças dominantes se beneficiam da problemática do tempo para impor sua ideologia, mantendo os corpos domesticados nessa lei econômica, mercantil. Harvey (1995/2014) aponta algumas características da sociedade pós-moderna, e uma delas é a velocidade espaço-temporal. Ao contrário disso, a necessidade de se repensar algumas práticas cotidianas para uma outra ética, a do cuidado e para o Bem Viver.

O Reitor 1, ao ser questionado sobre a relação da universidade com o governo, traz a sua percepção dessa relação e um histórico sobre a UnB e o que estava previsto para ela em sua criação, ser uma instituição autônoma. Ele mostra a relação da instituição com as leis que são criadas e que estabelecem a sua autonomia, mas que na prática não são exercidas, ao menos em sua totalidade.

*Reitor 1: ... Mas tem a lei que vale a pena ler porque é muito curioso. A lei deu para a UnB um patrimônio vasto com vistas a ela ter *autonomia financeira e de não ser dependente de ministério e de governo*, e não ficar subordinada a um sistema chamado DASP, que tinha antigamente, que era o Departamento de Administração do Serviço Público, DASP, que sufocava as outras universidades, as federais. Eles viviam uma burocracia terrível... que tudo voltou, depois da constituição, tudo isso voltou. As pessoas que tinham vivido aquela época achavam que essa era a maneira de fazer o/um país. Então tudo isso voltou, no artigo 39 da Constituição e uma série de outras providências. E onde diz que a universidade é autônoma, foi colocada lá no apagar das luzes da Constituição, mas só foi pra inglês ver, nunca foi pra valer não. E a... entre Ministério Público, o Tribunal de Contas e a Advocacia-Geral da União, *eles cuidam diariamente de sufocar qualquer ideia de que a universidade pudesse ser outra coisa que não uma repartiçãozinha*. Triste isso.*

O Reitor 1, ainda, nos demonstra sua preocupação com o tempo, com o bom aproveitamento dele, relacionando-o, inclusive, ao aferimento de eficiência na universidade. Sabemos que o cansaço frente a reuniões intermináveis é uma realidade dentro da universidade. Nessas reuniões, muitas vezes, também se evidenciam brigas pessoais e/ou ideológicas, desrespeito, falta de clareza quanto à pauta, baixa efetividade. Dentro da condição imposta a um reitor, é plenamente compreensível o desgaste vivido e a necessidade de solucionar problemas institucionais em vez de se prender a questões de ordem pessoal, seja partidária, ideológica, relacional. Mas é necessário também reconhecer que todas essas questões fazem parte de uma estrutura social e cultural formada, que permeia o ambiente universitário, e que reflete um entendimento social de educação, de mundo, que por vezes não é comunal, é individual. Isso precisa ser visto, reconhecido e trabalhado com toda a comunidade, o que leva tempo. Outro ponto importante para a reflexão é o de que nos espaços Colegiados propostos pela universidade como forma de garantir a participação de todos, a construção com o outro, a partir do encontro de ideias e saberes, pouco de fato se tem exercido a condição de infância – abertura a possibilidades e ao novo, acolhimento da diferença e escuta do outro (Pulino, 2016a). Os espaços criados com essa intencionalidade parecem se curvar ao modelo positivista que permeia nossos espaços educativos desde sempre conforme vimos em Wanderley (1994), assumindo uma postura rígida, desumanizada, impondo verdades absolutas ao invés de se permitirem à dúvida, ao questionamento. Freire (2005) já nos mostrava a necessidade de libertação desse paradigma para uma educação humanizada, que respeite a condição humana do cuidado.

O Reitor 1, ainda, referindo-se a projetos de expansão da universidade para outros locais, seja por novos *campi* ou polos, mostra a distância de um modelo de universidade tradicional para com a sociedade atual, o que não dá abertura muitas vezes para ações urgentes e necessárias, embasadas nas demandas sociais. Além dessas considerações, o Reitor 1 tem um

entendimento de universidade integrada aos diversos setores que compõem a sociedade, a saber a indústria, a escola, a economia, as empresas e o setor público. Mostra-nos a incansável rotina de exercer a força política que acompanha o cargo de reitor e o quanto a universidade é dependente dessas relações. Ressaltamos aqui a importância de se pensar no sentido dado ao estabelecimento dessa integração da universidade com outros setores.

Reitor I: É, o pessoal do Legislativo é mais fácil de convencer do que o pessoal interno e o pessoal de governo. Eu consegui junto à bancada federal do Distrito Federal milhões para projeto desse tipo. Consegui o apoio aqui na Câmara Legislativa para muitas dessas coisas. O legislador, apesar de se falar muito mal deles, mas eles não estão presos a programas de governo, não estão presos à visão tradicional da universidade, então a gente conseguiu muita coisa. Eu tinha um acordo com o GDF que, para cada real que o governo federal colocasse na expansão da UnB, eles colocariam outro. Esse acordo só foi cumprido na Ceilândia, eles construíram um prédio lá. Mas depois largaram, só veio dinheiro mesmo do governo federal. Então essa ideia de integração, eu tinha essa convicção há muito tempo, para que a UnB fosse realmente a universidade de Brasília, em vez da universidade federal em Brasília. Porque muitas foram criadas, assim, caíram do céu, ponto. A universidade federal... os professores vieram de fora, boa parte. Então ficava um corpo estranho ali. E... nós professores... viemos de fora de Brasília. Então a integração com a cidade tinha que ser articulada, montada. Com o setor privado, com o setor público, com a indústria, com a atividade econômica, com as escolas. O PAS tinha a finalidade de integrar com as escolas secundárias. E o curioso é que as particulares foram muito mais engajadas nisso do que as públicas. Engraçado... Escola pública, aonde se esperaria um entusiasmo, a gente ouvia história do tipo os professores dizerem “você não passa na UnB, esquece isso menino”... Então a gente fez campanha, e não só eu, o pessoal do PAS fez campanha nas escolas, fez tudo isso, para tentar

articular o currículo com eles, e estimular. O que eu consegui foi que o GDF pagasse a inscrição dos meninos da escola pública no PAS. Durante não sei quanto tempo. Durante algum tempo eles pagavam e era toda gratuita a inscrição de quem estudou na escola pública, que eu acho que ajudou muita gente.

Pensando na busca desse sentido de integração, e, também, do espaço, tempo na universidade, segue a próxima fala do Reitor 1 que nos ajuda a refletir sobre toda uma discussão acerca de entendimento social *versus* entendimento empresarial de universidade. No primeiro caso, a universidade entendida como uma instituição que deva estar comprometida com as questões sociais que se apresentam em seu contexto, e neste último caso, como instituição que zela pela eficiência de seus processos de maneira a gerar produto/lucro. Ao tratar da participação ampliada em todas as reuniões decisórias da universidade, o Reitor 1 nos mostra como isso pode gerar ineficiência, atraso nas decisões e ações necessárias à universidade. Ao mesmo tempo, entendemos que é preciso considerar a complexidade da universidade, do ser humano, de seus processos, cuidando dos diversos entendimentos, refletindo, propondo a partir de ideias desenvolvidas, articuladas, integradas, e não apenas executando ações que não trarão representatividade e legitimidade sociais, apenas para responder a sistemas que estão atravessados pela lógica dominante, ou seja, pela lógica mercantil/mercadológica.

Reitor 1: Pouca gente tem preparo pra isso, tem cabeça pra isso. O que hoje é gestão nas universidades, é uma infinidade de reuniões intermináveis e profundamente desgastantes. Eu conheci professores em bom número que aposentaram simplesmente para não ter que ir para reunião de departamento, de tão desgastante que era. Briguinhas, mesquinhas. São micropoderes... não é poder pra resolver nada. É poder só... pra satisfação... problema de ego. Muito ruim essa estrutura administrativa, com essa infinidade de colegiados, é uma infinidade... e isso tira não só o bom humor e a saúde, mas tiram o tempo. Quanto tempo as pessoas gastam nessas reuniões intermináveis... e

isso não é bom para a instituição não. Mas essa reforma aí não vem tão cedo... não vem tão cedo. *Porque é arraigado à corporação, é muito forte, e aí professor não vai abrir mão de poder ficar lá no nhem-nhem-nhem da reunião, pra outra pessoa decidir... Agora, as instituições eficientes têm uma estrutura também eficiente. Então, as decisões são tomadas a tempo, e são implementadas a tempo, e são muito mais baratas de implementar, e as instituições avançam com essas decisões, sem precisar fazer uma reunião.* Mas não ficam remoendo, remoendo, remoendo... aí vai o sindicato, e vai outro sindicato. Os estudantes vão lá, você fica num estica-encolhe interminável. A instituição não se beneficia disso, a sociedade não se beneficia disso. Nem os envolvidos se beneficiam disso, vira um ritual, sabe. Um ritual como se fosse uma coisa eclesiástica.

Nesse momento, surge o tema da gestão democrática, em que o Reitor 1 levanta uma discussão sobre o conceito de democracia, assim como utilizado atualmente, que diz respeito a participação política e ao atendimento das necessidades de toda a sociedade. Assim, ele levanta a questão de como as decisões na universidade levam em consideração, muitas vezes, a opinião de alguns integrantes da comunidade universitária, que no seu entendimento, não representam a sociedade como um todo.

Reitor 1: Eu tenho uma visão um pouco diferente do que é corriqueiro na universidade... porque as pessoas que estão lá não são os cidadãos que sustentam a instituição não. No Distrito Federal, eu pago os meus impostos, aqui eu sustento o governo aqui, e é natural que eu me envolva de uma maneira ou de outra nas decisões que afetam a minha vida aqui, porque eu sou cidadão daqui. *A universidade é um órgão com finalidade social bem definida.* Mas quem estuda e trabalha lá não sustenta a universidade. Quem sustenta são os que estão lá fora. Nós somos funcionários desse processo, nós somos agentes da realização dos objetivos, mas nós não somos donos da instituição em nenhum sentido,

não somos acionistas, somos funcionários. *Então nós temos um papel que não somos nós individualmente que podemos definir, e pronto. Ela tem que ser definida de acordo com o que a sociedade maior vê.* Por isso que temos leis. As leis dizem como é que tem que ser, porque a sociedade maior diz o que ela quer. Então a gestão democrática pode ser essa coisa bonita, saiu da ditadura para uma gestão democrática, mas ela não é democrática no sentido da democracia tradicional, porque senão o reitor seria escolhido pela comunidade de Brasília. Se elegeria governador, deputado e reitor. Que também é uma imbecilidade, mas aí seria democrático? Porque... é... quem sustenta a instituição, quem ela serve, o seu cliente, não é o professor, não é nem o aluno que tá lá agora, é a sociedade. O aluno que tá lá agora ele é beneficiário desse processo, ele não é cliente, ele não está pagando. Quem estuda numa particular está pagando, tem muito mais “direito”, entre aspas, de opinar porque está sustentando aquela máquina. Na pública não, quem sustenta é a sociedade toda, na verdade não é nem a sociedade local, é o país inteiro que paga para manter essas instituições.

Outro ponto importante trazido pelo Reitor 1 diz respeito à gestão democrática dentro das universidades, do seu entendimento de que o discurso feito em busca de democracia muitas vezes representa uma maneira de exercer poder, em uma lógica corporativa, o que, em sua visão, prejudica a universidade, refém e indefesa diante de outros interesses que não o por seu desenvolvimento. Isso nos lembra o Manifesto de Córdoba, que representou um movimento ambivalente – ao mesmo tempo que pleiteava a queda do domínio oligárquico na universidade, fazia-o de uma maneira apenas de inversão ou ampliação de poderes para a classe média, ainda deixando de lado os setores mais populares das instâncias decisórias da instituição.

Reitor 1: Então, a lógica democrática que ela tem é uma lógica no fundo corporativa, ou seja, está aqui um bem público que eu posso lançar mão, porque eu tenho a possibilidade de exercer poder dentro dela. E então eu organizo com o sindicato, por

acaso alinhado com partido político, e nós saímos para impor a nossa... o nosso interesse àquela instituição e ainda usá-la para promover os fins externos do nosso grupo. E esse foi o pensamento de muita gente que está engajada em política universitária, não é a pessoa que diz eu quero melhorar o ensino, eu quero melhorar a pesquisa, não. São políticos. Para onde saem essas pessoas de um modo geral? Reitoria é trampolim, reitoria é trampolim, não é... eu não podia imaginar uma área mais honrosa pra mim do que dirigir a minha universidade, não teria uma função pública que me desse tanto orgulho e satisfação, inimaginável. Esses caras não, esses caras são profissionais da escalada onde a reitoria é simplesmente um senhor palco e trampolim para se lançarem pra deputado, senador, governador, presidente. Então desvirtua a instituição, desvirtua qualquer ideia de gestão participativa. É a gestão participativa, mas democracia não é não? [risos]. Quem vota não são os cidadãos que estão sustentando, que são o beneficiário final de tudo isso.... Então a minha visão é essa, é muito diferente do que é colocado. É muita demagogia que se faz. E é fácil lançar mão de uma universidade, isso é que é o triste da coisa. *Ela é indefesa diante de corporações fortes e bem organizadas, absolutamente indefesa.*

O Reitor 2 faz menção à estrutura administrativa da UnB, em seus sistemas de decisão colegiados, e a uma série de atribuições assumidas como representante docente da Faculdade de Direito, sua lotação, nos Conselhos, Colegiados, Comissões, indicando todo um processo de construção que os reitores passam até chegar à reitoria.

Reitor 2: Eu representei meu departamento depois faculdade em todos os colegiados da UnB, né? CAD, Conselho Universitário. De tal modo que, enquanto tal na instituição, e em decorrência da condição de professor na universidade, mais do ponto de vista corporativo, associativo, por exemplo, eu presidi o congresso universitário que a comunidade instalou em 86, 87, e do qual depois saiu a comissão de acompanhamento

da consulta para sucessão do reitor Cristovam, né? Que *eu fui presidente dela, e também a comissão eleitoral* que sucedeu professor Ibañez e o professor Lauro Morhy, né? Eu fui presidente da comissão eleitoral também, então as atribuições que são universitárias não são necessariamente orgânicas nem institucionais, mas são comunitárias no ponto de vista do engajamento do professor na sua entidade, né? Na ADUnB..., assembleias, então... *E presidi muitas comissões dentro da UnB*, depois por indicação da UnB, por exemplo, e fui membro da comissão de anistia que o MEC criou longo depois da convocação da assembleia constituinte, da emenda que tinha uma previsão de anistia, o MEC tinha uma previsão para examinar as situações dos excluídos pelos atos arbitrários da ditadura, né? E a UnB me indicou para integrar a comissão, *eu fui membro da comissão no MEC*. Depois *fui membro daquelas comissões, o Provão, exame nacional de curso, ENADE*. Inclusive... e um pouco depois na gestão do professor Cristovam no ministério por um ano. *Eu fui do Departamento de Políticas do Ensino Superior, da SESU*.

O Reitor 2, ainda, nos mostra um pouco da intensa relação da UnB com órgãos de controle, parecendo-nos dentro do que já foi dito sobre o assunto, sempre uma exaustiva necessidade de auto afirmar o lugar desta universidade, de mostrar a sua relevância, algo que já deveria estar posto. E, também, das relações estabelecidas com a comunidade universitária no momento em que assume a reitoria. Neste momento, assim como o Reitor 1, faz menção a reuniões exaustivas e apenas enunciativas, de tensões políticas e, ao mesmo tempo, fala em radicalização do princípio da colegialidade em sua gestão, como forma de assegurar consenso e também de exercer diálogo e compartilhamento da gestão.

Reitor 2: Então o que se pode dizer, por exemplo, os órgãos acabaram colocando que seu papel era de fiscalização, de acompanhamento, mas que compreendiam o fato de que se tratava de resgate de uma regulação, um programa ali de passar por etapas, por

exemplo, hospital, o CESPE, tinha uma base muito frágil do ponto de vista da institucionalidade, tanto que até sair, por exemplo, eu tive que trabalhar na criação de empresas de hospitais, porque todo sistema de trabalho era precário lá, não tinha vínculo legal sustentável, e criações do Ministério Público do Trabalho, as formas contratuais que eram licitadas nesse sistema, o CESPE, também, tive que trabalhar, construir uma entidade de caráter civil do ponto de vista da sua atuação, porque como órgão de vestibular ele não poderia cumprir as obrigações contratuais que acabou assumindo ao longo desses anos, não só um órgão de realização de vestibular, mas um órgão que se tornou importante para o sistema de recrutamento e certificação do serviço público brasileiro, fazia concurso para Polícia Federal, correios, para o tribunal né? Se tornou um órgão de credenciamento e certificação no Brasil. Então *essa situação interna era problemática*, e era problemática também do ponto de vista da atmosfera ambiente interna, porque a situação anterior tem gerado tensões políticas importantes na universidade e havia até ressentimentos a trabalhar, né? *Diálogo*, eu exercitei o princípio proposto na minha candidatura, que era de *trabalhar a ideia do compartilhamento da gestão e a radicalização do princípio da colegialidade*, talvez a minha gestão tenha tido uma nota de singularidade que eu acho que eu promovi mais reuniões de colegiado na universidade do que em toda a sua história anterior, sempre de modo a assegurar consenso, eu estou falando no singular, era uma construção de um consenso, tanto que eu nunca perdi uma proposta de cunho estruturante da universidade, mas nunca consegui fazer, assim, de pronto, *reuniões exaustivas, continuadas, algumas reuniões sem caráter deliberativo, apenas enunciativo...* caráter enunciativo. Então essa ideia da colegialidade, do compartilhamento, internamente implicou também refazer a funcionalidade da universidade, transformar a secretaria de pessoal, de... em decanato de gestão de pessoas, criar ouvidoria independente escolhida pelo conselho

universitário, quer dizer, tem que aprovar como se fosse um decano, então um conjunto de medidas internas para ajustar a universidade a esse parâmetro de correspondência a uma instituição que se renova, que se recupera, e, para responder à sua pergunta, o contexto em que a universidade, embora carregando aquela concepção de autonomia que é da sua origem medieval, não é isso? E isso foi perdendo, porque a liberdade é constituída antes do Estado no mundo europeu, a universidade no oriente, mas numa outra concepção de questão política, no mundo europeu ela foi constituída antes do Estado, então ela tinha autonomia como autogoverno, mas quando o Estado se constitui ele ganha uma centralidade, uma força política de poder, nas próprias universidades, mas o conceito de autonomia permanece, está na constituição, está na cultura, então o debate sobre a constituição da autonomia é tenso... isso foi a discussão da agenda da ANDIFES foi mediada pela comissão de autonomia no sentido de construir parâmetros para a universidade poder ter aquelas condições, dentro do conceito de autonomia da sua gestão administrativa e orçamentária, então internamente essa questão sempre tem, sempre existiu, você vê que agora nesse momento ela se exacerba de um modo que até aquele recanto, aquele reduto que ninguém nunca discutiu sobre ali a plenitude da autonomia e a liberdade de cátedra.

Já o Reitor 3 chama a atenção e mostra grande preocupação com a parte de controle de orçamento da universidade, e uma série de ações desempenhadas, no entendimento e na aplicação da legislação como respeito à estrutura democrática, conforme existe no país, no sentido de se fazer mudanças a partir de uma busca em fazer alterações em determinada lei, e não de ignorá-la e descumpri-la. Entende, nesse sentido, a função didática do professor, de ser exemplo a partir do cumprimento da lei e do desempenho de seu papel de cidadão buscando por melhorias.

Reitor 3: Vamos lá, uns dos pontos que me parecia importante na gestão era o rigor, rigor orçamentário, e era estar em consonância com a lei, está certo? Assim, uma coisa que me irritava muito nos processos que eu via acontecendo na UnB é aquele negócio do professor julga que a lei está errada, tem direito de julgar, e não obedece, está certo? Isso para mim é uma falta grave, nós professores, que somos formadores de opinião, se julgamos que uma lei está errada, e que tem muitas, né? Você vai lá e batalha para trocar, se você começar a fazer essa solução individualista, ah eu vou... esquece. Eu acho que é um processo que, assim, se você desrespeita uma lei, por que você não desrespeita outra? Por quê? Então entra num processo de degradação da universidade, então o mote da campanha, eu na campanha eu falava isso, austeridade orçamentária... E aí voltando essa coisa da austeridade e tal, eu ia muito ao MEC, não falar com o ministro, falar com o secretário executivo principalmente por causa da questão das contas, certo? Quando eu cheguei, o secretário executivo falou assim: “professor, as contas da UnB estão de cabeça para baixo”, está certo? Veja só, a conta da UnB é um negócio deste tamanho, a conta que o reitor gere é aquele custeio, é uma coisinha de nada, é pequenininho comparado, é aquela coisinha pequenininha que estava desequilibrada, a gente gastava de custeio muito mais do que o orçamento previa, então ele pedia uma reorganização nas contas, né? O secretário era o Paim. Então fui muito lá, e aí eu tive sorte de botar o professor César Tibúrcio, que conhece muito orçamento, então... e ele deu uma boa ajeitada nessa questão das contas e tal, então lá pelas tantas, né? O MEC pegava as contas da UnB como referência, sabe? Então a gente fez muito, teve muito cuidado com essa questão, eu achava uma questão que era uma coisa bastante importante, assim, fazer gestão com dinheiro infinito é moleza, não existe, né? Então esse rigor a gente teve, está certo?

Outra vez vemos o quanto o cargo de reitor exige uma postura de negociação contínua com os órgãos do governo, como forma inclusive de negociar o orçamento da universidade, de se mostrar eficiente ou não a partir do entendimento desses órgãos e das gestões que estão no poder naquele momento. O Reitor 3 nos mostra o quanto essa relação muitas vezes é limitadora do ponto de vista da autonomia universitária:

Reitor 3: ...foi um cuidado que tivemos, e o que me incomoda um pouquinho, aí já fazendo o contraponto, mesmo tendo uma relação muito boa com o MEC me incomoda muito no MEC é... o pessoal diz, né? Que quem paga a banda escolhe a música. O MEC paga tudo, então para a universidade você tem que ficar junto ao MEC, e fica meio que transformando as universidades federais numa coisa média, numa coisa média é sempre medíocre, então isso me incomoda. Se a gente tivesse mais liberdade orçamentária, mais liberdade... liberdade acadêmica a gente tem, a gente não tem orçamentária, eu acho que as universidades teriam uma dinâmica diferente, eu acho isso uma grande falha. Tanto é que temos exemplos aqui no Brasil. As universidades estaduais de São Paulo que têm mais dinheiro que as federais, mas que têm muito mais autonomia, que de vez em quando fazem besteira, então, mesmo com as autonomias que elas têm, ela gasta mais do que tem, entra em... bom, mas isto faz, elas são as melhores do Brasil, qualquer avaliação que se tenha e tal, então me parece que seria uma boa direção para a nossa universidade seguir.

O Reitor 3 aponta a falta de diálogo, os interesses políticos, a violência como as maiores dificuldades em exercer o cargo de gestor máximo da universidade. Para as situações de violência ocorridas em sua gestão, acredita que medidas disciplinares pudessem resolver a questão. Ele realça a importância de saber ouvir e discutir como condição para que a universidade possa ser criativa e inovadora.

*Reitor 3: Olha só, a maior dificuldade que tive, isso eu não tenho dúvida nenhuma, foi com a violência, então, pequenos grupos de alunos incentivados por um pequeno grupo de professores querendo impor a sua vontade à força, mas a força que eu digo é na marra, quebrando tudo que tem pela frente. O meu gabinete de reitor foi quebrado três vezes, três vezes... é uma coisa inacreditável! Os reitores, né? Tinha um reitor que estava visitante na UnB, na época que eu era reitor, ele falava assim: “eu não consigo nem te dizer, porque é uma coisa assim, o que fazer né? Porque é uma coisa assim tão sem cabimento, eu não saberia como reagir”, ninguém sabe, né? Então esse para mim é o... e era aquela coisa, o cara que se acha acima do bem e do mal não quer discutir nada, né? Porque eu tenho meu direito... uma das invasões era, eu quero ocupar uma sala de aula. Como assim você quer ocupar uma sala de aula? A sala é de aula. Aí um grupo de alunos vai lá, aí você manda o oficial de justiça, eles vão e quebram a reitoria, tá certo? É isso! Está bom, esta é, esse ponto é fundamental e é absolutamente político, é um grupinho reduzido que, na minha opinião, o duro é que eu não sou um professor, como é que eu vou dizer, eu não sou duro, você tem que reagir na mesma altura, né? Um absurdo desse tamanho você vai e expulsa os alunos, ponto, né? Eu não fiz isso, não é? Eu errei, acho que errei. Então, esse para mim é... e *está caminhando na direção do que estávamos discutindo, de você não conseguir discutir coisas básicas. Você, por exemplo, você está lá numa discussão do CAD, querendo discutir espaço físico, aí vem um cara e quebra tudo e ocupa, não pode, tá certo? Então é esse o ponto, né? A gente tem que ter um ambiente aonde seja possível discutir qualquer coisa, tá certo? E você tem que garantir o direito à palavra e à expressão da pessoa que você discorda, porque a pessoa que você concorda é moleza, você tem que ouvir a pessoa... se o cara fala diferente de você, mais importante ainda é ouvir, tá certo? Então para mim é esse o ponto, é esse o ponto que não nos permite discutir orçamento, né? Porque daí fica...**

falta vontade, falta...não, é um ambiente para se discutir orçamento, e não temos, certo? Então esse para mim é o maior problema.

Ainda na questão da autonomia orçamentária, ele cita como exemplo o gasto com a dedicação exclusiva (DE) do professor, que leva a um dispêndio enorme com pessoal, sobrando pouco dinheiro para infraestrutura. Aqui há de se considerar que, ao mesmo tempo que representa um grande custo para a universidade, talvez pudessem ser pensadas outras maneiras de valorizar o professor DE na instituição e não reduzir a sua carga de trabalho para dedicação parcial, que pode reduzir seu grau de comprometimento e pertencimento à instituição, também gerando problemas na qualidade do ensino ofertado e na precarização das universidades.

Reitor 3: Veja, o gestor hoje de qualquer universidade pública, ele tem todo o incentivo para ir ao governo pedir mais uma vaga. Ele não tem incentivo nenhum, por exemplo, de pegar um professor em tempo, dedicação exclusiva, que custa cinco vezes o professor em tempo parcial, e falar assim: “olha, para essa coisa específica é muito melhor um professor em tempo parcial”, porque tem dezenas de exemplos na minha área em particular, na medicina, na arquitetura, em vários, em várias áreas da UnB têm professores que podem usar a sua experiência externa com vantagens qualitativas, e hoje todas as universidades federais vão neste caminho, de “olha, eu quero um professor interno”, certo? Bom, então a nossa universidade fica cara, porque esses 90% são caros, comparado com qualquer outra universidade do mundo, não é? E que ela fica pouco eficiente. A consequência disso é que você gasta tanto dinheiro com o pessoal, que não sobra nada para a infraestrutura...

O Reitor 3, assim como a Reitora 4 em relação ao cargo de coordenadora de graduação, nos mostra a situação de entrar para o quadro de professores permanentes da universidade e já assumir, sem nenhuma formação ou preparo anterior, a posição de chefe de departamento.

Reitor 3: Olha só, a chefia, a chefia do departamento em geral é como se o síndico de um prédio, né? Você tem muito pouco poder, cada professor tem muita liberdade, muita autonomia acadêmica, para em alguns casos, para o jovens professores até excessiva, o jovem professor precisa de... às vezes ele vem e pede para os mais velhos, olha como que eu preparo uma prova, como é que eu avalio, então a autonomia que se dá ao novo professor é exagerada, mais ou menos a mesma autonomia que eu tive quando eu entrei em 89 para aula. Bom, e esse síndico, esse chefe de departamento, ele precisa transitar bem, e o departamento estava mais ou menos dividido, *chega um professor novo, ex-aluno que meio que conhece como que é a vida, né, como são as divisões internas e tal, aí na mesma hora já vai falar, vamos lá, não é meio que você que pede, você entra num processo...*

A Reitora 4 nos fala sobre a relação próxima da universidade com órgãos do governo, inclusive pela integração e movimentação com as mulheres que compõem os espaços decisórios. Ela nos mostra o seu empenho em permear esses espaços e manter uma postura firme tendo em vista as discordâncias, buscando no embate construir outras ideias e conquistar um espaço de respeito para a UnB, que sirva de modelo para outras instituições.

Reitora 4: Hoje em dia nós estamos muito próximos do Parlamento, então eu fiz um *trabalho muito forte de relacionamento com o Congresso Nacional*, tanto, Câmara como Senado, tanto os parlamentares do DF como de outros estados, então *abrir um espaço para as reitoras com a bancada de mulheres da Câmara*, e conseguimos lá *discutir orçamento*, só as reitoras com a bancada de mulheres, até os reitores ficaram meio enciumados, acabaram indo alguns na audiência, foi a coisa mais engraçada [*risos*].

Então aí, quer dizer, *eu fui chamada para discutir orçamento*, então a gente é muito respeitado, e eu também cavei muito espaço, até eu como reitora, então na hora de

discutir o Futura-se nós fomos a primeira universidade a fazer reunião do conselho universitário, e o conselho falar que aquele projeto iria ferir a nossa *autonomia universitária*, então nós não queríamos aquele projeto, e aí eu fui chamada no Senado para fazer uma apresentação, para poder ver qual é a posição da UnB no Futura-se, tudo isso está aí registrado, tem matéria de jornal, e da UnB também, então hoje a nossa relação com esses órgãos é uma *relação de respeito*, então nós somos respeitadas, nós somos considerados exemplo disso, e somos ouvidos, né?

Zona de Sentido 4: Futuro da Universidade

Nesta zona de sentido, encontramos os sentidos dados pelos reitores ao futuro da universidade, pensados a partir de suas práxis na UnB, e do contexto sócio-histórico que vivenciávamos, marcado pela pandemia da COVID-19.

O Reitor 1, olhando para o futuro, aponta-nos duas necessidades para a universidade – ter maior alcance social e trabalhar sua imagem perante a sociedade. Nesse sentido, ele se refere ao seu investimento pessoal por uma reforma universitária nos moldes de Anísio Teixeira. O Reitor 1 ainda demonstra esperança em uma universidade que busque a profissionalização e uma rápida inserção de seu estudante no mercado de trabalho, mas mostra preocupação com a desvalorização da educação por parte do governo.

Reitor 1: Eu investi muito na reforma, numa reforma dos moldes do projeto do Anísio Teixeira, porque eu tinha a certeza, e tenho hoje, que o custo das universidades hoje é muito mais alto do que precisava ser na parte de ensino... Mas eu vou te dar um exemplo, do pessoal de enfermagem, 95%, ou 97%, estão trabalhando na área. Então aquele investimento, dez anos depois, valeu a pena. Psicologia é bem mais baixo. Agora biologia, era 15%, ou coisa assim. A formação em biologia é muito cara, é muito laboratório, são anos e anos, e cada professor que chega quer que a matéria que ele ensina vire disciplina obrigatória. Então se vai criando currículos fechados, longos, e

presos a esse passado. Então, por isso eu achava, que é o que foi feito na Europa, você faz um bacharel em grande área, em três anos, áreas Ciências Biológicas e da Vida, por exemplo. Você faz um curso geral sobre isso, você recebe um diploma de bacharel e aí você vai escolher um caminho dali para frente. Você pode ir direto para o mercado de trabalho, porque você já tem um diploma de ensino superior, você pode ir para uma empresa que vai lhe dar uma formação específica no que ela faz. Uma empresa como a Sabin aqui, que é uma grande empresa, muito bem gerida aqui. Ela dá cursos e mais cursos para o pessoal dela. Ela forma o pessoal dela, lá dentro. Tem empresa que tem sua própria universidade corporativa. Em outros casos você faz uma pós-graduação, tradicional, ou, em outros casos, você vai trabalhar em outra área, totalmente distinta, que é o que os biólogos fazem, por essa estatística. *Ou seja, a ideia de formar uma pessoa ultra especializada na graduação, na média, é um erro.* Ultra especialização na graduação não, você faz uma formação geral, dali é que vai especializar na área dela ou em outra área, ou mudar totalmente de rumo. Isso é comum, fazer isso, a pessoa mudar de rumo, escolher outro caminho na vida. E então você não gasta a fortuna que custa mantê-lo a cinco, seis anos ali, para um retorno muito pífio... Então, por isso, se a gente tivesse essa formação, bacharel, por três anos, por exemplo, e uma etapa posterior... acho que eles têm o mestrado e depois um doutorado, que é posterior, na Europa, então aí você vai se especializando, na medida em que vai amadurecendo e que as oportunidades vão surgindo, também. A especialização precoce é o caminho que esse pessoal que está aí na UnB agora, escolheu reforçar. O REUNI, que era a grande expansão das universidades, se tivesse sido feito nas bases do Projeto de Bolonha, seria outra coisa. O custo para o Estado brasileiro seria muito menor, e o benefício da formação desses jovens seria também, eu acho, bastante maior. Por isso que eu me engajei tanto nisso. Foi uma das coisas que me ganhou um bocado de inimigo. Mas o

erro de manter essa ultraespecialização está se aprofundando. Eu estudei assim mesmo, então eles vão estudar assim. Eu ouvia isso: “não, foi assim que eu me formei!” O professor Naomar disse que está engajado agora em reacender essa visão do Anísio. Eu não sei se eles vão conseguir, porque esse governo que não tem interesse em educação, a não ser o lado ideológico moral. Disse que as universidades são uma grande orgia.

Vimos o reconhecimento da historicidade da universidade e da necessidade de ser repensada, refuncionalizada. O entendimento de o conhecimento acontecer em qualquer lugar, e do futuro ser algo incerto.

Reitor 2: Então, eu acho, assim, que a universidade é essencial para o futuro, não há um futuro sem ela, mas ela tem que se refuncionalizar nesse processo, não é?

... as universidades têm uma historicidade que mostra que elas se adaptam à continuidade histórica, se tornam uma instituição quase perene, só que reformalizam, né? Então, por exemplo, no contexto atual eu vejo duas situações – a primeira é que ela está se reformalizando para o futuro, ela realiza como, na consciência de que ela já não é o único e exclusivo centro de produção de conhecimento, o conhecimento se produz por todo o lado, por toda a parte, né?

O contexto pandêmico apareceu em todas as falas, colocando em questionamento e reflexão a postura da universidade diante da pandemia, reafirmando o seu lugar social de instituição pensante e propositiva, que busca e encontra alternativas.

O Reitor 1, olhando para o futuro, vinha falando das questões partidárias, ou de ordem ideológica, existentes na universidade serem impeditivas a uma universidade crítica, que prepara o estudante para trabalhar e ser sujeito ativo na tomada de decisões em sua vida, reforçando o caráter das escolhas individuais, a partir de uma formação ampla proporcionada pela universidade. Em continuidade ele se mostra desesperançoso quanto a possíveis mudanças na instituição, apesar de entender que muitas coisas poderiam ser realizadas.

Reitor 1: Então, o futuro hoje é sombrio para tudo no Brasil, porque a situação econômica está muito ruim, e essa pandemia desorganiza muito a sociedade. Pode também até criar oportunidades, para novas formas de trabalho, de educação, mas eu não acho que vai ter milagre não, infelizmente eu não tenho esse [risos], esse otimismo não. Tenho não.

Encontramos na fala do Reitor 2 a intranquilidade de, por um lado, a universidade ser a instituição que deve buscar respostas em meio a uma crise como a apresentada pela COVID-19, e, ao mesmo tempo, dela necessitar disputar esse espaço de referência, que não é tão óbvio quanto deveria ser. Ele faz menção ao Plano Orientador (1962), no sentido de a universidade ser órgão de assessoria do governo para se pensar as questões sociais.

Reitor 2: Bom, essa discussão sobre o futuro nesse momento se faz de uma forma muito dramática, porque não é o futuro projetado como uma expansão do presente que, de certa maneira, delineava um destino, né? A pandemia gerou uma perplexidade quanto ao que será o futuro, se haverá futuro, né?... Mas, sobretudo, que é preciso disputar esse futuro e construí-lo com base em possibilidades, alternativas ao que parecia ser um destino... Então, a universidade, ela se mostrou extremamente estratégica para contribuir para o exercício seguro da política do ponto de vista de que ela elabora cenários, respostas científicas, não é? E ela pode, inclusive, ser um centro de referência para efeito do exercício da boa governança, né? E, aliás, era o que o Darcy propunha para ela, UnB...

O Reitor 3 acredita que o futuro do país passa pela universidade, e relembra nesse sentido, a construção da UnB e suas ideias de base, acreditando que devemos cuidar bem desse histórico, fazendo jus a ele, mas sempre com flexibilidade e diálogo para discutir novas possibilidades. Ele, ainda, critica a posição da universidade em face da pandemia, que em seu julgamento, é de inércia e paralisia diante das questões, se comparada a outras universidades

no exterior, mais precisamente nos EUA, no sentido de se mobilizarem para permanecerem funcionando em outro formato. Frente a imprevisibilidade do futuro o Reitor 3 nos fala da necessidade de agir, ainda que para isso se diminua a qualidade do ensino na universidade.

Reitor 3: ... falei o que eu imagino, o que eu penso, está difícil de falar prospecções para o futuro, mas, assim, me parece que as prospecções para o futuro no Brasil passam pela universidade, passam pela universidade e passam pela universidade pública. Então a gente tem que cuidar muito bem dessa nossa universidade, está certo? Construir uma universidade não é fácil, então não adianta só botar dinheiro, né? Não é isso? Você precisa de ter um... E a Universidade de Brasília teve uma construção interessante, né? Tem uma base muito bem formada, tem pessoas muito impressionantes na base, que ainda hoje dão um reflexo interessante, está certo? Então a gente tem que cuidar com muito zelo disso aí, e sobretudo, não pode perder a possibilidade de discutir, está certo? Discutir principalmente, ouvir das pessoas que a gente discorda, porque é isso, não é? O princípio, não é? De você tentar construir uma solução, uma solução que realmente transforme, né?

Eu acho superdifícil, inclusive pela situação que estamos vivendo, uma situação muito particular. Agora, uma particularidade desta situação, os meus colegas das universidades públicas americanas, quando veio a pandemia o decano avisou: “olha, a partir de quinta-feira não tem mais nenhuma aula presencial, todas as aulas serão remotas”. Então o cara avisa na segunda-feira que quinta-feira você tem que estar dando uma aula remota. *A nossa postura burocrática e meio que parada*, vamos ver como é que dá, que vai...a gente demorou quatro meses para decidir que a aula vai ter que voltar daqui a um... está certo? Me parece uma postura horrorosa, uma postura de você falar assim: “olha, a aula que o professor dá não vale nada, o trabalho que eu executo não vale nada”. Então com este olhar que eu tenho com tudo que eu falei até agora para

você foi muito crítico, né? Então *eu vejo um olhar muito negativo na universidade nos próximos anos*, talvez seja porque eu esteja ficando velho, sabem, velho chato, porque *a gente tenta, tenta e não acontece nada*, mas então essa minha visão é muito grande, eu acho que o que precisa é de uma sacodida, sabe? Uma mexida... Bom, agora acontece essa hecatombe, pá: a pandemia! A única possibilidade é eu voltar a minha prova online, está certo? Então eu digo não tenho dúvida de uma certa precarização, eu não tenho dúvida de uma certa insegurança de cada um dos professores, está certo? Agora uma coisa que eu também não tenho dúvida é que a nossa profissão... estar presente, já é muito melhor na minha forma de ver, do que vamos sei lá, o ano que vem talvez tenha uma vacina e aí a gente ver, está certo? Então é isso que eu, é esse o meu ponto, mas reconhecendo... e aí nesse ponto falar assim: “olha, se o aluno decidiu trancar, tudo”, o seu aluno decidiu trancar sei lá, o professor tem mil justificativas, então é uma fase diferente, mas eu acho que a gente tem que caminhar, está certo? Porque a gente não sabe, *eventualmente vem o coronavírus 21, o 22, eu não sei o que vai acontecer*, então eu sou muito a favor mesmo que se diminua a qualidade, você estar presente inclusive para ouvir os seus alunos, sabe? Tá bom? Eu achei muito ruim esse processo, achei muito ruim, tanto que eu comecei, eu fiz voluntário com os meus alunos, falei: “olha, eu vou gravar as aulas, quem quiser assiste, e eu vou fazer uma prova”. Bom, dos quarenta, dez fizeram, foi um fiasco, mas eu tentei estar presente.

A saúde mental surge como preocupação máxima devido à pandemia, tomando lugar de destaque no pensamento e nas possíveis ações a serem realizadas na universidade para minimizarem os prejuízos causados pela COVID-19. Sobre isso a Reitora 4 nos mostra preocupação e cuidado e corrobora com o entendimento de que a pandemia nos realça problemas que já estavam ali, e que não era dada a devida importância.

Reitora 4: Não é exatamente o tema, não sei como que você trata isso, mas, assim, essa é um problema que nós temos que cuidar muito, então na nossa época não... vocês que são psicólogos, vocês sabem melhor do que eu, não é que não existisse o problema, não existisse as questões, as pessoas não tivessem necessidade, mas porque não era uma prioridade da sociedade, não é, então hoje em dia primeiro com a questões dos nossos tempos, né? Então agora não só com a pandemia, mas até antes, muita ansiedade, o nosso ritmo de vida, e isso a gente vê muito forte, tanto nos estudantes quanto também nos docentes e nos técnicos, então essa é uma diferença que a gente não via tanto, não sei por que, *não sei se é por causa do tempo, por causa do ritmo de vida, mas essa é uma preocupação, e que a gente vai ter que ter cada vez mais daqui para frente*, então nós fizemos até o rearranjo do Decanato de Assuntos Comunitários, da Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária, e *vamos ter que nos preocupar cada vez mais com a saúde mental da nossa comunidade.*

Ao ser indagada sobre o que esperava em relação ao futuro para a universidade, para a UnB, pensando inclusive nas relações estabelecidas atualmente com o governo, a Reitora 4 nos indica a necessidade de maior contato desta com a sociedade, valorização da extensão universitária inclusive entendendo-a como porta para realização da pesquisa, presença da universidade nos vários cantos do Distrito Federal e do entorno, solidariedade acadêmica, integração das atividades dentro da universidade e integração entre as universidades federais de maneira a melhorar a atuação e imagem da universidade para a sociedade.

Reitora 4: Não só por isso, né? Não só você olhando para o futuro, então, por exemplo, primeiro *a gente não pode abrir mão desse espaço que a gente conquistou na sociedade, então a gente tem que trabalhar fortemente para ampliar cada vez mais esse espaço que a gente conquistou.* Como é que a gente amplia esse espaço? Primeiro, a *extensão universitária* é muito importante, então nós criamos o polo de Recanto das Emas ano

passado, estamos agora com um projeto, estamos com polo da Estrutural, só não conseguimos o espaço. Tínhamos conseguido um espaço, agora estamos conseguindo um outro espaço, então a gente tem que, no Distrito Federal *estar presente em todas as cidades-satélites*, nós já temos projetos de extensão em todas as cidades, mas agora temos que estar fisicamente presente, muito presente para as pessoas os verem, acreditarem cada vez mais na gente. E aí com a extensão a gente leva a pesquisa. Acabei de receber o centro UnB Cerrado, que era uma obra que estava lá parada, inacabada, desde da época da professora Nina, que você conheceu lá no DEG, então agora que a gente conseguiu receber o Centro UnB Cerrado, então a gente está expandindo e agora a gente vai forte lá para Alto Paraíso. Isso, a gente vai com pesquisa e com extensão, e com ensino também, então isso *a gente tem que fisicamente estar muito presente e ampliar, a gente vai ter a crise tanto econômica quanto também social pós-pandemia, a gente não sabe quando vai terminar a pandemia, a gente estava conversando aqui sobre a pandemia, né? Com essa nossa capacidade de resolução do problema da pandemia, tem aí pelo menos 2020, 2021 garantido que só tratar de pandemia, né? Tanto a pandemia em si como as suas consequências, e essas consequências vão até 2022, pelo menos*. Quando que a sociedade vai se recuperar da pandemia a gente não sabe, então *vamos ter redução mais ainda, tanto de orçamento quanto de financiamento das pesquisas, vamos ter que utilizar cada vez mais a nossa própria arrecadação para o financiamento da universidade*. Hoje nós temos 40% do que a gente gasta na UnB já é de arrecadação própria. Então esse futuro, então o futuro, digamos assim, epistemológico, né? Ele a gente tem que *garantir não abrindo mão dos nossos princípios, da nossa autonomia, da nossa liberdade de cátedra, de pesquisa, internamente, a gente tem que trabalhar muito em rede, em parceria, para a gente conseguir financiamento para as nossas pesquisas, para os nossos programas de pós-*

graduação continuarem, a gente tem que conseguir que os programas de pós-graduação que tenham uma capacidade de financiamento maior ajudem os outros, dentro das próprias unidades acadêmicas, nós fazemos muito isso no IG, por exemplo, lá no IG nós temos um problema de geologia, eu sou credenciada no programa de geologia, que é nota sete, mas nós temos um programa que é nota quatro, e a gente trabalha de maneira que a gente ajuda o programa quatro a subir, e não empurrar ele para baixo da escada, e é isso que a gente tem que fazer na UnB cada vez mais, porque senão a gente vai acabar com os programas menores. Os programas estão começando, jovens professores e técnicos que precisam de apoio, então a gente vai ter que trabalhar muito integrado, essa ideia de união, de soma, porque a gente fala da soma, porque a gente tem que trabalhar muito integrado, e *trabalhar em rede com outras universidades*, principalmente universidades federais, a gente tem que dar as mãos, porque pelo menos nos próximos cinco anos serão muito difíceis, e aí também as *parcerias internacionais são muito importantes*, e não abrindo mão do espaço que a gente conquistou com a sociedade, isso é fundamental, não dá para voltar naquela discussão que a gente faz balbúrdia, *não faz balbúrdia*, essa discussão, a gente não pode deixar voltar nisso.

Os reitores demonstraram muitas incertezas quanto ao futuro da universidade, alguns se sentiam frustrados, desesperançosos, outros mais seguros, em busca de solucionar os problemas e seguir trazendo melhorias para a instituição. Não restou dúvida quanto a necessidade e importância da estrutura universitária para o nosso país, mas os sentidos dados a essa necessidade foram diferentes entre si. A disputa de lugar, de espaço para a universidade atuar é muito presente nas ações e entendimentos dos reitores, e muitas vezes se relaciona com a questão da autonomia universitária. A necessidade de dar uma “mexida” ou de “refuncionalizar” a instituição também estiveram presentes nas falas, algumas vezes relacionadas à questão orçamentária e ao

financiamento institucional. Nesse trabalho indicamos uma outra ordem de transformação para a universidade, no sentido de uma revolução educacional, de mudanças qualitativas profundas em suas bases formativas e em seus objetivos e finalidade. O caminho seria começar por uma outra ética acadêmica, que desse conta do cuidado com a instituição, com cada membro da comunidade e com as relações ali estabelecidas. Como citado nas falas dos reitores, atitudes de solidariedade acadêmica e de formação de redes entre as instituições universitárias brasileiras parecem ser um bom caminho.

Capítulo VIII

Discussão

A análise levou em conta a transversalidade entre as zonas de sentido que se formaram, em que uma zona de sentido não era isolada da outra: dialogavam entre si, comunicavam-se, mas, por vezes, também se contradiziam. Pudemos confirmar, por esse processo de análise, que sim, outras possibilidades surgiram, outras zonas de inteligibilidade, conforme trazido por González-Rey (2005). O processo histórico de compreensão, de construção da concepção de uma universidade não se dá de uma hora para outra, de maneira linear. A universidade é composta por incontáveis processos de “tornar-se”. A perspectiva local, não só a global, também participa dessa construção da compreensão do que é universidade e da práxis universitária, o que pode ser visto na práxis dos reitores, em que articulavam ações com a região em que a universidade, seus *campi* e polos, concentrava-se.

Muitas vezes essas ações são pensadas em um viés desenvolvimentista, de se “levar” cultura e profissionalização para que as pessoas consigam se inserir na sociedade. Entretanto essa ação de promover o desenvolvimento pode ser realizada *com* as pessoas da região, e não *para* elas, permitindo assim que elas sejam coautoras do processo. A questão que se coloca aqui é qual ética orienta essas duas formas de agir. As concepções trazidas pelos reitores nesta pesquisa têm, ao mesmo tempo, a historicidade apontada pela teoria e pelos modelos da universidade ocidental, mas também a condição de infância na abertura para outras possibilidades (Pulino, 2016a), quando eles próprios vão se articulando tentando superar as contradições e levando em conta os contextos geopolíticos, culturais.

Encontramos menções a todos os modelos de universidade citados neste trabalho como o modelo francês, o modelo inglês, o modelo alemão e o modelo de universidade norte-americano. Nenhum desses modelos citados aparece em sua forma pura no entendimento dos reitores sobre universidade. Como pudemos ver, muitas e significativas histórias fizeram parte

dessa construção. Seus entendimentos sobre universidade contemplam suas histórias de vida como integrantes de uma sociedade, de um período histórico, de uma família, enquanto estudantes, professores, gestores, em suas práxis, na relação com outros, em uma comunidade.

Vimos uma universidade emancipatória, para o povo, para o social, no sentido de se abrir para outros saberes (horizontalidade de conhecimentos), de se expandir territorialmente, de promover justiça, de ampliar representação dos movimentos sociais e minorias; vimos também uma universidade eficiente, que gerencia seu orçamento, seu pessoal de maneira competente, que busca captar recursos, que atrai talentos, que inova, que cria, que compete e disputa colocações; vimos uma universidade social/profissionalizante, que busca se manter gratuita e pública, ampliar o acesso a todos, com currículo flexível, possibilitando a rápida diplomação; por último, vimos uma universidade da excelência, autônoma/integrada, autônoma em sua gestão administrativa, passando pelo orçamento, promotora do estímulo ao tripé ensino, pesquisa e extensão, plural em ideias e pensamentos, solidária academicamente, imbuída na formação de especialistas. Nenhuma dessas ideias são únicas, fechadas, fixas, mas dialogam entre si, discordando, concordando, criando alternativas, esperando, mas também denunciando problemas, dificuldades, sofrimentos. Talvez aqui tenha se anunciado um espaço aberto para a escuta, a troca, a reflexão, o diálogo, mas nem sempre é o que encontramos na universidade, como vimos em Fernandes (1979/2020), espaço ainda duro, de controle ideológico.

A complexidade que envolve a constituição de uma universidade em seu processo de tornar-se ficou muito evidente nas leituras sobre essa temática escolhidas neste estudo, e, também, no diálogo com os reitores. Os mecanismos envolvidos em busca por sua sobrevivência, não raro, ofuscam o seu objetivo, afastando-o muitas vezes das questões sociais e geopolíticas que se apresentam, o que nos mostra a necessidade da continuidade nas reflexões acerca de universidade, e dessa instituição sempre ser pensada e avaliada dentro de sua

importância no contexto sócio-histórico da qual faz parte. Muitas são as coerências e incoerências que fazem parte do processo de tornar-se, do ser/fazer, nesta instituição, por conta de a universidade ser gerida e construída em um contexto político, ético, social, epistemológico.

Foi interessante notar na fala dos reitores a condição processual de implementação de ações e atividades da universidade, em que uma discussão que se inicia em um reitorado vai sendo desenvolvida, (re)inventada e instituída em outro, identificando o complexo processo de tornar-se dos reitores, mostrado em suas percepções, formações e prospecções. E o tempo que muitas vezes é necessário para o alcance aprofundado e legítimo destas – às vezes décadas para o surgimento de uma ideia e sua implementação – o que está intimamente relacionado com o nível de aceitação e entendimento sociopolítico e também comunitário sobre as questões que ali transitam, em contraposição à urgência e fugacidade da condição pós-moderna (Harvey, 1995/2014). Nesse sentido, várias concepções perpassam as atividades da universidade e diversos processos de “tornar-se” a compõem, fazendo dela, naquele momento, a universidade que, ao mesmo tempo, é e está sendo, em um eterno devir.

Alguns importantes temas que constituem o ambiente universitário aparecem na zona de sentido *Experiências de Gestão*: ideologia e controle ideológico nos moldes trazidos por Chauí (1992/2017) e Fernandes (1979/2020), respectivamente; compromisso com as mulheres; autonomia orçamentária; *rankings* como visto em Fernandes (1979/2020) e Leher (2019); além de conceitos de excelência e eficiência acadêmica, e ética acadêmica. Vimos também a domesticação/docilização dos sujeitos a partir de ações contundentes em prol de um mercado perverso, elitista e corporativista, que qualifica pelo *ranking*, pela meritocracia (acesso às universidades, ao mercado de trabalho), evidenciados por um movimento de busca por um “lugar ao sol” nesses espaços unilateralmente criados.

Fica evidente a necessidade de se pensar em alternativas para outro modelo de reconhecimento, outros critérios de valorização de nossas pesquisas, outras percepções de

nossa cultura, de nossa sociedade. Acreditamos que os teóricos trazidos neste estudo nos indicam algumas possíveis brechas de trabalho, que reforçam o movimento de (re)existência, e que nos ajudam a caminhar para a revolução educacional pensada por Fernandes (1979/2020). Segato (2013), por exemplo, cita quatro brechas decoloniais para democratizar a educação: acesso e permanência à educação; educação em direitos humanos; pluralismo e respeito nas diferenças; e controle social/popular dos conteúdos. E, também, Santos (2019) traz a ideia de universidade polifônica: pela pluriversalidade e subversividade. Entendemos, assim, como apontado pela UNESCO e reafirmado por López-Calle et al. (2018) que qualidade na universidade precisa ser entendida como indicativo de pertinência e relevância social, e não responder unicamente ao mercado. Entendimento que acreditamos não estar representado pelas medidas de qualidade baseadas em *rankings* nacionais e internacionais, que reforçam o individualismo universitário e o viés meritocrático, de competência, o que, ademais, como aponta Leher (2019), tem sido usado para desqualificar as universidades públicas brasileiras e influenciar diretamente na política de priorização do governo e, conseqüentemente, no repasse de recursos a essas instituições.

Isso nos leva à compreensão de implicações diretas na autonomia universitária, pois gera dependência e estruturação de suas práticas dentro dos termos estruturados pela ideologia dominante, que é a de responder aos anseios do capital. A UnB permanece, assim, refém direta de um governo autoritário, que não a vê como motor propulsor de ideias e, como pensada pelo governo de sua época de criação, na função de “assessorar aos poderes públicos em todos os campos do saber” (Plano Orientador, 1962). Apesar disso, seguem os movimentos de (re)existência, assim como trazido pela Reitora 4, de compreensão do espaço plural e inovador que representa a universidade. Quanto à relação Brasil-América Latina, vimos a necessidade de mais discussões, mais ações, de um movimento mais unificado de nos reconhecermos e nos fortalecermos em nossas culturas, em nossas diferenças, e na igualdade em *Abya Ayala*.

Na zona de sentido *Futuro da Universidade*, o Reitor 1 aponta como prospecção para a universidade a necessidade de um currículo mais flexível, com possibilidades mais rápidas de profissionalização. O Reitor 2 relembra a capacidade de permanência histórica dessa instituição, mas que esta sobreviveu ao tempo pela sua capacidade de se refuncionalizar diante das mudanças históricas e sociais, e que atualmente ela também precisa se reinventar. Com relação ao contexto social e histórico em que as entrevistas foram realizadas, é importante notar que o futuro da universidade e da própria humanidade naquele momento se fazia muito incerto. Foi apontado o período como de possibilidades para criar, inovar, mas também como um período de muitos medos e incertezas, de paralisia ante ao desconhecido. A iminência de morte trazida pelo vírus, juntamente com as reais perdas implicadas por ele, vivencial, relacional, financeira, obrigaram-nos a pensar em alternativas para a sobrevivência e mostraram-nos como estamos em um caminho perigoso, que indica a necessidade de repensar várias de nossas ações, em um nível relacional, seja com a economia, com as pessoas, com a educação, com a natureza, como trazido por Santos (2020).

A fala dos reitores sugeriu, tanto no contexto da universidade como na sociedade em geral, a necessidade de esperar, de agir, de contrapor-se à realidade que se apresenta: presença de conflitos polarizados e de forças dominantes que fazem do medo social uma alavanca para a manutenção e expansão de sua ideologia, de seus negócios e de seu poder. A universidade encontra-se como trazido por Santos (2019) “enredada nas teias do capitalismo” e ainda visivelmente marcada pelo colonialismo e o patriarcado. Mas, e apesar disso, encontramos em todos os reitores a ideia do papel transformador e fundamental da universidade nesse devir, alguns mais otimistas, outros nem tanto.

Todas essas questões trazidas pelos reitores, em maior ou menor grau, direta ou indiretamente, relacionam-se com a construção de uma outra ética acadêmica que envolve um compromisso acadêmico-político. A insatisfação com a finalidade e estruturação da

universidade de hoje apresenta-se nas falas dos reitores seja pela prepotência da universidade em negar outros saberes, seja por ela não atender às necessidades de formação e profissionalização da sociedade, ou por não criar mecanismos de valorização de seus profissionais. Seja pela violência no estabelecimento das relações na/da comunidade universitária, ou pelo controle ideológico exercido em suas atividades administrativas e acadêmicas. Seja pela universidade ainda promover ações isoladas (de inclusão, de diversidade, de inovação) que não refletem um outro entendimento, apenas reformam alguns pontos da instituição, mas não implicam outra dinâmica, outra ética acadêmica.

Nossa proposta neste estudo foi a de, a partir dos diálogos estabelecidos com os reitores, irmos construindo outras formas de se pensar a universidade pública brasileira, contextualizada geopoliticamente, assumindo uma outra ética acadêmica, que não a atual, mas que também não é prepotentemente uma nova ética acadêmica, apenas uma outra possibilidade de compreendermos essa instituição e constituirmos a sua base fundacional, com enfoque voltado para o humano. Essa outra ética tem como premissa o cuidado, vê a instituição em sua complexidade, e, também, reconhece a necessidade de organização, da criação de espaços de diálogo, discussão, mas, e primordialmente nesse momento, de espaços propositivos, que deem conta do cenário atual, buscando criar novas possibilidades de superar as contradições que se apresentam, exercendo a condição de infância e tornando a universidade um “Lugar de Infância” a partir da abertura para o novo e do acolhimento da diferença e de outros saberes, como proposto por Pulino (2010). Não temos a pretensão de criar uma nova universidade e/ou mais um modelo de universidade, temos a intenção de pensar uma outra ética que possa acolher as questões a que se coloca a humanidade e a nossa sociedade. Pensada a partir das epistemologias do Sul proposta por Santos & Meneses (2014), por meio de uma ideia epistêmica e política, não geográfica, buscando a igualdade e a integração, mediante o “enriquecimento mútuo de diferentes conhecimentos e culturas”, *a ecologia dos saberes*.

Inspirada no cuidado como proposto por Boff (2017), *ethos* do humano, e que também é atitude: ocupação, compromisso, responsabilidade e envolvimento afetivo com o outro, zelando, dando atenção e interessando pelo seu bem-estar. E na cultura do Bem Viver, *Sumak Kawsay*, que traduz um modo de estar no mundo, reconhecendo as lutas e conquistas dos povos originários, como trazido por Dávalos (2010), Krenak (2020), em que se estabelece uma outra convivência – comunal, solidária, intercultural, e que respeita os conhecimentos ancestrais e a natureza.

Considerações Finais

Iniciamos estas considerações recorrendo à Paulo Freire e à noção de inacabamento do ser humano e, com isso, sua contínua busca pelo saber, como algo dinâmico, não estático, contínuo, reconhecendo e reafirmando que a nossa pesquisa tem limites, assim como os próprios reitores demonstraram e/ou reconheceram seus limites diante das inúmeras temáticas surgidas nas entrevistas, e que demonstram a complexidade envolvida na configuração da universidade. A imprevisibilidade dos acontecimentos juntamente com a falta de controle destes que inesperadamente tomou conta de todos nós e de todos os espaços do globo terrestre com a chegada da pandemia da COVID-19 entram em choque com a certeza desse controle, com a arrogância e confiança em resultados tidos como certos, como verdades absolutas. Esse trabalho, realizado em meio ao contexto pandêmico, foi gestado na pandemia – o trabalho de construção das informações, de interpretação, de sentidos, foi realizado na vivência deste momento, em que a razão do mundo, toda a lógica construída até aqui estava de ponta-cabeça. Nunca tivemos uma noção tão clara da finitude e incompletude do humano.

Foi possível, com esta pesquisa, ampliar a compreensão sobre o tornar-se reitor(a) a partir das narrativas de alguns dos reitores que estiveram no cargo na Universidade de Brasília, o que acreditamos contribuir para se propor ações mais embasadas levando em consideração a práxis dos participantes da pesquisa, para a construção com eles de um ambiente orientado a práticas de cuidado e Bem Viver. Acreditamos que esse processo de construção e compreensão conjunta, que torna o professor reitor um autor, um agente consciente de mudanças, efetivar-se-á também no modo de atuação deste, seja em cargos de gestão, em sala de aula, seja nas relações que se estabelecem em sua rotina diária. Esperamos com esta pesquisa possibilitar o cuidado do reitor com a comunidade da qual faz parte, estabelecendo uma relação de diálogo e construção com outros integrantes da comunidade acadêmica, em busca de outras propostas e ideias para a universidade.

A pesquisa também anuncia a possibilidade de se constituir espaços, com a mediação da psicologia escolar, em que se promovam processos coletivos de reflexão, conscientização e construção de projetos voltados para a práxis cotidiana da universidade e de sua comunidade. Isso contribuiria para a construção de uma concepção e de uma práxis de universidade latino-americana, brasileira.

Apesar de não ser o foco da pesquisa, é importante reafirmar o nosso compromisso enquanto pesquisadora com a categoria dos técnicos-administrativos e com os estudantes da universidade em questão, e ressaltar que o fato de ser servidora e estar realizando a pesquisa é uma forma de reafirmar o lugar dos técnicos administrativos da Universidade de Brasília de não apenas meros executores de atividades burocráticas, mas de atores protagonistas em processos de construção, criação e implementação de práticas e políticas na universidade, bem como de ampliar e afirmar a voz dos estudantes nesse sentido. A importância também, de reafirmar seu compromisso com o respeito, a busca pela igualdade e valorização de todos os envolvidos na construção da universidade.

A presente pesquisa não tem a pretensão de esgotar os conhecimentos sobre a questão a que nos colocamos para estudo, mas sim, possibilitar o desenvolvimento de novas pesquisas e conhecimentos a respeito dessa temática. Assim como coloca González-Rey (2005): “O conhecimento legitima-se na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado e de articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos” (p. 6).

Ao conhecer mais sobre universidade e em especial sobre a história dessa instituição no país e o desenvolvimento da UnB nesse contexto, pude ir me desenvolvendo enquanto psicóloga escolar, transformando ideias, pensamentos, reinventando-me. Volto com a possibilidade de (re)encontro, de (re)existência naquele espaço, agora, para mim, pleno em possibilidades. As outras vivências, que todo o processo de doutorado me permitiu, convida-

me a uma outra leitura da minha atuação, e por que não dizer: a uma outra ética, comprometida com o cuidado, a convivialidade, o Bem Viver. Lugar vivo, de trocas, de saberes, de práticas: de esperar. (Re)existir em uma ética que afirma valores comprometidos com o comunal, com o solidário, o afeto, a alegria, a liberdade em detrimento de uma lógica que privilegia o mercado, o lucro e a utilidade. Uma outra ética que visa fazer frente às questões urgentes que se colocam no cotidiano brasileiro como um todo e, também, universitário, que insistem em negar aspectos ontológicos do humano. Ou do que adiantaria tanta tecnologia, tantos bens materiais, tanta ciência num espaço-tempo que não podemos aproveitá-los, ou pior: onde não podemos sequer aproveitar a natureza ou conviver com os nossos?

A universidade precisa ser significada, entendida enquanto um espaço de diálogo, mais do que nunca. Espaço-tempo de criação, de renovação de ideias, de criticidade, que acolhe e que potencializa as iniciativas já existentes, que encaminha práticas emergentes, decoloniais, antirracistas e legitimadoras da diferença enquanto tal. O resgate da memória, a história da universidade é fundamental para a construção do profissional que ali trabalha e do sentimento de pertencimento à instituição. A organização e a divulgação de ações orientadas para essa “outra” ética acadêmica se tornam fundamentais. Nesse caminhar, o lugar da universidade se apresenta como privilegiado. “Lugar de infância” (Pulino, 2011), de se permitir questionar/duvidar, de abertura para outras possibilidades, para o novo, de acolhimento das diferenças. Esperamos com este trabalho contribuir para as discussões sobre o conceito de universidade no Brasil e na América Latina, no sentido de se repensar o foco dessa instituição, tendo como objetivo principal as questões humanas e considerando todo o nosso contexto histórico de desenvolvimento, tornando possível a nossa construção cultural e identitária em *Abya Yala*.

A universidade pode mais do que apenas se curvar e/ou ser vítima de interesses dominantes espúrios, abissais. Ela é um lugar de riqueza, de pluriversidade, de encontros,

potente na transformação de nossas vidas e da sociedade. O trabalho que aqui encaminhamos nos deixa com um sentimento misto de dor e esperança diante dos últimos acontecimentos que coadunam com a precarização e destruição da universidade. Também ficamos com a certeza de que uma outra ética acadêmica é um ato de (re)existência, movimento de um desejo por mais encontros, mais boniteza, mais alegrias, mais memórias e histórias para contar, pelo pulsar, pela vida.

Referências

- Almeida Filho, N. (2007). *Universidade nova: Textos críticos e esperançosos*. Editora UnB.
- Alves, P. C., Rabelo, M. C., & Sousa, I. M. (2014). Hermenêutica-fenomenológica e compreensão nas ciências sociais. *Revista Sociedade e Estado*, 29(1), 181-198. Recuperado em: 3 de abril de 2019. <http://www.scielo.br/pdf/se/v29n1/10.pdf>
- Andery, M. A. P. A., Micheletto, N., Sérgio, T. M. A. P., Rubano, D., Moroz, M., Pereira, M. E., Gioia, S. C., Gianfaldoni, M., Savioli, M. R., & Zanotto, M. L. (2007). *Para compreender a ciência: Uma perspectiva histórica*. Garamond.
- Aranha, M. L. A., & Martins, M. H. P. (2003). *Filosofando: Introdução à filosofia*. Moderna.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11, 89-117. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173.
- Bariani, I. C. D., Buin, E., Barros, R. C., & Escher, C. A. (2004). Psicologia escolar e educacional no ensino superior: Análise da produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 17-27.
- Barroco, S. M. S., & Matos, N. S. D. (2016). Das leis à prática: A inclusão no ensino superior em tempos de produtivismo acadêmico. In H. R. Campos, M. P. R. Souza, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia e Políticas Educacionais* (pp. 159-178). EDUFRN.
- Bem-David, J. (1974). *O papel do cientista na sociedade*. Pioneira.
- BBC News/Brasil (2019, maio). *Protestos por educação marcam o dia em todos os Estados; saiba o que já é verdade e o que ainda é ameaça sobre os cortes*. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48283522>

- Bernardino-Costa, J; Maldonado Torres, N. e Grosfoguel, R. (2018). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo-Horizonte: Editora Autêntica. (Coleção Cultura Negra e Identidades).
- Bertinete, E. P., Brum, M. L. T., & Oliveira, N. A. (2016). Hermenêutica e educação: Um diálogo com a realidade. *Revista Gestão Universitária*. <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/hermeneutica-e-educacao-um-dialogo-com-a-realidade>
- Boff, L. (2017). *Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra*. Vozes. [Edição digital].
- Brandão, C. R. (1986). *O que é educação* (17a ed.). Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos).
- Carvalho, V. (2001). *Barra 68: sem perder a ternura*. Documentário.
- Catani, A. M., Silva Júnior, J. R., & Azevedo, M. L. N. (2005). Reformas da Educação Superior na América Latina: Os casos de Argentina e Brasil. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 10(1), 71-91. Recuperado em 3 de abril de 2019. [file:///C:/Users/user/Downloads/document%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/document%20(1).pdf)
- Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (2018). *Guia do Vestibular*. http://www.cespe.unb.br/vestibular/vestunb_18_2/arquivos/Guia_Vest_2018_int.pdf
- Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. Editora Unesp. <https://doi.org/10.7476/9788539303045>
- CNN Brasil (2020). *Distanciamento social pode ser necessário até 2022, diz estudo de Harvard*. Recuperado em: 15 de junho de 2021. <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2020/04/14/distanciamento-social-pode-ser-necessario-ate-2022-diz-estudo-de-harvard>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988).

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Corrêa, J. R. A. N. (2011). *Psicologia Escolar e Educação Superior: Investigação em uma faculdade de engenharia*. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília].

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/8955>

Cowen, R. (2004). Grã-Bretanha – Políticas multiplicadoras da universidade: Nota sobre tecnologias sociais. In L. Morhy (Org.), *Universidade no Mundo: Universidade em questão* (Vol. 2, pp. 1-17). Editora UnB.

Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. (2007). Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Recuperado em: 29 de maio de 2021. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm

Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. (1969). Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0464.htm

Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. (1969). Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>

Dias Sobrinho, J. (2005). *Dilemas da Educação Superior no mundo globalizado: Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* Casa do Psicólogo.

Dussel, E. (2005). Europa, modernidade e eurocentrismo. In E. Dussel (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 25-

- 34). CLACSO. Recuperado em: 29 de maio de 2021.
http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1200.dir/5_Dussel.pdf
- Estatuto e Regimento Geral (2008). Dispõe sobre o Estatuto e o Regimento Geral da Universidade de Brasília. Editora UnB.
- Estatuto e Regimento Geral (2011). Dispõe sobre o Estatuto e o Regimento Geral da Universidade de Brasília. Recuperado em: 16 de junho 2021.
https://unb.br/images/Noticias/2016/Documentos/regimento_estatuto_unb.pdf
- Fávero, A. A., & Tonieto, C. (2009). Professores e suas histórias de vida: O particular e o universal na formação docente. *Revista Espaço Pedagógico*, 16 (1), 58-70.
- Farrero, J. G. (2015). *Caminar: Experiencias y prácticas formativas*. Editorial UOC. [Edição Kindle].
- Fernandes, F. (2020). *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?* Expressão Popular.
- Ferraro, A. R. (2012). Quantidade e qualidade na pesquisa em educação na perspectiva da dialética marxista. *Pro-posições*, 23(1), 129-146.
- Folha de São Paulo (2018). *Análise de crises passadas indica que Brasil vive pior retomada da história*. Recuperado em 21 de junho.
<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/05/analise-de-criises-passadas-indica-que-brasil-vive-pior-retomada-da-historia.shtml>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Fundação CAPES (2019). *Tabela de áreas de conhecimento/avaliação*. Recuperado em: 25 de março de 2019.
http://www.capes.gov.br/images/documentos/documentos_diversos_2017/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf

- Fundação CAPES (2019). *Portal de periódicos da CAPES/MEC*. Recuperado em: 17 de abril de 2019. <https://www.periodicos.capes.gov.br/>
- Fundação Darcy Ribeiro (2021). *Cronologia*. Recuperado em: 15 de junho de 2021. <https://fundar.org.br/darcy/cronologia>
- Gadamer, H-G. (2005). *Verdade e Método I: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica* (F. P. Meurer Trad., 7a ed.). Vozes.
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y Método I*. Sígueme.
- Galvão, W. (2020). Com pico no DF previsto para julho, aumenta risco de infecção de covid, *Correio Braziliense*. Recuperado em: 15 de junho de 2021. https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2020/06/26/interna_cidade_sdf,866998/com-pico-no-df-previsto-para-julho-aumenta-risco-de-infeccao-de-covid.shtml
- Gebrim, L. B., & Vectore, C. (2016). Psicologia Escolar e Educacional: Perspectivas para a atuação do psicólogo no ensino superior. In H. R. Campos, M. P. R. Souza, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia e Políticas Educacionais* (pp. 327-342). EDUFERN.
- Geribello, W. P. (1977). *Anísio Teixeira: Análise e sistematização de sua obra*. Atlas.
- Giannotti, J. A. (1986). *A Universidade em ritmo de barbárie*. Brasiliense.
- Gil, A. C. (2009). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a ed.). Atlas.
- Giroux, H. (2010). Ensino Superior para quê? *Educar*, 26(37), 25-38.
- Gomes, E. (2002). País tem história universitária tardia. Do livro inédito: Os Mandarins – História da infância da Unicamp. *Jornal da Unicamp*, 191, XVII. Recuperado em: 17 de junho de 2017. http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html

- González-Rey, F. (2005). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação*. Pioneira Thomson Learning.
- Goodson, I. F. (1992). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2a ed., pp. 111-140). Porto Editora.
- Guzzo, R. S. L.. & Lacerda Jr., F. (2009). *Psicologia Social para a América Latina: O resgate da Psicologia da Libertação*. Alínea.
- G1 (2020, julho). *Combinar distanciamento social, máscaras e higiene das mãos é melhor estratégia para combater Covid-19, mostra estudo*. Recuperado em: 15 de junho de 2021. <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/07/21/combinar-distanciamento-social-mascaras-e-higiene-das-maos-e-melhor-estrategia-para-combater-covid-19-mostra-estudo.ghtml>
- Harvey, D. (2014). *Condição Pós-Moderna* (25a ed.). Edições Loyola.
- Heidegger, M. (2015). *Ser e tempo*. (M. S. Cavalcante Trad. e apresentação, posfácio de E. C. Leão, 10a ed.). Vozes. (Coleção Pensamento Humano).
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2021). *Produto Interno Bruto-PIB*. Recuperado em 21 de junho de 2021. <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (2001). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2000*. Recuperado em: 21 de junho de 2021. https://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (2009). *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009*. Recuperado em: 21 de junho de 2021.

https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (2016a). *Censo da Educação Superior 2013*. Recuperado em: 7 de agosto de 2016.

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/colativa_censo_superior_2013.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (2016b). *Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior 2014*. Recuperado em: 6 de agosto de 2016.

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (2016c). *Objetivos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior*. Recuperado em: 7 de agosto de 2016. <http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes-objetivos>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (2019). *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019*. Recuperado em: 20 de junho de 2021.

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf

Inwood, M. (2007). *Hermenêutica* (R. Bettoni Trad.). Recuperado em: 9 de março de 2019. <https://criticanarede.com/hermeneutica.html>

Krenak, A. (2020). *Caminhos para a cultura do Bem Viver*. Recuperado em: 13 de junho de 2021. <http://www.culturadobemviver.org>

- Lara, A. M. B, & Molina, A. A. (2011). Pesquisa qualitativa: Apontamentos, conceitos e tipologias. In C. A. A, Toledo, & M. T. C. Gonzaga (Orgs.). *Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas* (pp. 121-172). UEN.
- Laraia, R. B. (1999). *Cultura: Um conceito antropológico*. Jorge Zahar Editor.
- Larrosa, J. (2010). *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas* (A. Veiga-Neto Trad., 5a ed.). Autêntica.
- Leher, R. (2019). *Autoritarismo contra a universidade: O desafio de popularizar a defesa da educação pública*. Fundação Rosa Luxemburgo.
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo* (R. E. Frias Trad., 2a ed.). Centauro.
- Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 2015. (2015). Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários.
- Lima, E. G. S., Cunha, F. L. S. J., & Silva, J. S. O. (2013). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): Reflexões e perspectivas. In J. V. Sousa (Org.), *Educação Superior: Cenários, impasses e propostas* (pp. 91-112). Autores Associados.
- López-Calle, Cedillo-Quizhpe, & Cabrera Ortiz (2018). Reflexiones sobre la calidad en educación superior. In K. Mogardo-Gallardo (Org.), *Puentes entre Psicología, Educación y Cultura* (pp. 91-102). Estero.
- Luria, A. R. (2008). *Desenvolvimento cognitivo: Seus fundamentos culturais e sociais* (F. L. Gurgueira Trad.). Ícone.

- Mancebo, D. (2015). Educação Superior no Brasil: Expansão e tendências (1995-2014). 37a *Reunião Nacional da ANPEd UFSC Florianópolis*. Recuperado em: 3 de abril de 2019. <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3726.pdf>
- Marçal-Ribeiro, P. R. (1993). História da educação escolar no Brasil: Notas para uma reflexão. *Paidéia*, 4, 15-30. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>
- Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar na Educação Superior: Novos cenários de intervenção e pesquisa. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Editora Alínea.
- Martín-Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 1(2), 7-14.
- Martins, C. B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, 30(106), 15-35.
- Mello, A. F. (2011). *Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior: Os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina*. Editora UnB.
- Ministério da Educação (2020). *Future-se*. <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior> Recuperado em: 29 de maio de 2020.
- Ministério da Educação (2021) *História*. <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>.
- Minogue, K. (1981). *O conceito de universidade* (J. E. G. Vieira Trad.). Editora UnB.
- Molon, S. I. (2008). Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. *Informática na educação: Teoria e prática*, 11(1), 56-68.

- Morales, F. A., & Silva, U. G. (2020). História Antiga e História Global: Afluentes e confluências. *Revista Brasileira de História*, 40(83), 125-150. Recuperado em: 12 de maio de 2021. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882020000100125&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Morosini, M. C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da Educação Superior: Conceitos e práticas. *Educar*, 28, 107-124.
- Morosini, M. C., & Sguissardi, V. (1998). *A educação superior em periódicos nacionais*. FCAA/UFES.
- Moura, F. R., & Facci, M. G. D. (2016). Políticas públicas para o ensino superior: O fracasso escolar e a atuação do psicólogo. In H. R. Campos, M. P. R. Souza, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia e Políticas Educacionais* (pp. 123-158). EDUFRN.
- Noguera, R. (2014). *O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639*. Pallas.
- Oliveira, K. L., & Santos, A. A. A. (2005). Avaliação da aprendizagem na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(1), 37-46.
- Oliveira, J. F. (2013). Acesso à educação superior no Brasil: Entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In J. V. de Sousa (Org.), *Educação Superior: cenários, impasses e propostas* (pp. 273-313). Autores Associados.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1990). *Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos*. Recuperado em: 7 de agosto de 2016. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1998). *Declaração dos Direitos Humanos*. Recuperado em: 31 de julho de 2016. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2004). *O perfil dos professores brasileiros: O que fazem, o que pensam, o que almejam*. Recuperado em: 6 de março de 2019. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134925>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2021). *World Higher Education Conference 2021*. Recuperado em: 25 de abril de 2021. <https://en.unesco.org/news/world-higher-education-conference-2021>
- Östling, J. (2018). *Humboldt and the modern german university: An intelectual history*. Lund University Press.
- Pacheco, J., Eggertsdóttir, R., & Marinósson, G. L. (2007). *Caminhos para a inclusão: Um guia para o aprimoramento da equipe escolar* (G. Klein Trad.). Artmed.
- Palhares, I. (2019, maio) Educação. Cortes sucessivos de verbas provocam autoexílio de cientistas no exterior. *Estadão*. <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,cortes-sucessivos-de-verbas-provocam-autoexilio-de-cientistas-no-exterior,70002827778>
- Pedroza, R. L. S., & Maia, C. M. F. (2016). Possibilidades de pensar a relação Psicologia Escolar e políticas educacionais: O caso da extensão universitária. In H. R. Campos, M. P. R. Souza, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia e Políticas Educacionais* (pp. 233-254). EDUFERN.
- Piletti, C. & Piletti, N. (2016). *História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire*. Contexto. Plano Orientador da Universidade de Brasília (1962). http://www.dpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=465:pde-unb-plano-orientador-unb-1962&id=95:1979&Itemid=674
- Prata, P. (2020, agosto). Julho de 2020 tem mais óbitos do que o mesmo mês de 2019, ao contrário do que diz o boato, *Estadão*. Recuperado em: 15 de junho de 2021. <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/julho-de-2020-tem-mais-obitos-do-que-o-mesmo-mes-de-2019-ao-contrario-do-que-diz-boato/>

- Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade e Brasília (2017). Recuperado em: 2 de junho de 2021. http://www.deg.unb.br/images/dtg/cil/legislacoes/Projeto_Pol%C3%ADtico_Pedag%C3%B3gico_Institucional_da_Universidade_de_Bras%C3%ADlia_2018.pdf
- Prota, L. (1987). *Um novo modelo de universidade*. Convívio.
- Pulino, L. H. C. Z. (2003). A prática de filosofia na escola como oportunidade de redefinição mútua de crianças e adultos. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)*, 1, 1-21. Recuperado em: 12 de agosto de 2016. <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/5403/4502>
- Pulino, L. H. C. Z. (2010). Filosofia, pedagogia e psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si. In W. O. Kohan (Org.), *Devir-criança da filosofia: infância da educação* (pp. 191-205). Autêntica. [Edição Kindle].
- Pulino, L. H. C. Z. (2011). Lugares de infância: a filosofia no cotidiano da educação infantil. In A. C. Pereira (Org.), *O educador no cotidiano das crianças: organizador e problematizador* (pp. 136-155). Série Mesa educadora para a primeira infância, Vol. III. Brasília: Gerdau, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.
- Pulino, L. H. C. Z. (2016a). A criança, a propensão a aprender e a infância do humano: Uma reflexão. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(1), 90-121.
- Pulino, L. H. C. Z. (2016b). Tornar-se humano e os direitos humanos. In L. H. C. Z. Pulino, S. L. Soares, C. B. da Costa, C. A. Longo, & F. L. de Sousa (Orgs). *Biblioteca Educação, Diversidade Cultural e Direitos Humanos* (Vol. 2). Paralelo 15.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificacion social. *Journal of World-systems Research*, 2, 342-386. Recuperado em 2 de abril de 2019. <http://www.ramwan.net/restrepo/poscolonial/9.2.colonialidad%20del%20poder%20y%20clasificacion%20social-quijsano.pdf>

- Quijano, A., & Wallerstein, I. (1992). La americanidad como concepto, o America en el moderno sistema mundial. América: 1492-1992- Traectorias históricas y elementos del desarrollo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, XLIV(134), 583-592.
- Revista Veja (2019, abril). *Bolsonaro elogia ideia de Weintraub de reduzir verba a cursos de filosofia*. <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-elogia-ideia-de-weintraub-de-reduzir-verba-a-cursos-de-filosofia/>
- Revista Veja (2020, junho). *Covid-19: Pico de casos no Brasil será no início de julho, diz estudo*. Recuperado em: 15 de junho de 2021. <https://veja.abril.com.br/saude/covid-19-pico-de-casos-no-brasil-sera-no-inicio-de-julho-diz-estudo/>
- Ribeiro, D. (1969). *A universidade necessária*. Paz e Terra.
- Ribeiro, D. (1978). *UnB: invenção e descaminho*. Avenir.
- Ribeiro, D. (2016). *O Brasil como problema*. Global.
- Salmeron, R. A. (2012). *A universidade interrompida: Brasília 1964-1965*. Editora UnB.
- Sbardelotto, M. (2010). Sumak Kawsay: Uma forma alternativa de resistência e mobilização. (M. Sbardelotto Trad.). *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, 340, 5-9.
- Sampaio, S. M. R. (2009). Explorando possibilidades: O trabalho do psicólogo na educação superior. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: Novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 107-132). Alínea.
- Santos, B. S. (1995). Da Idéia de Universidade à Universidade de Idéias. In B. S. Santos (Org.), *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade* (pp. 163-193). Cortez.
- Santos, B. S. (2004). *A universidade do século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Recuperado em 2 de abril de 2019. <https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>
- Santos, B. S. (2019). *O fim do império cognitivo: A afirmação das epistemológicas do Sul*. Autêntica.

- Santos, B. S (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Boitempo.
- Santos, B. S., & Meneses, M. P. (2014). *Epistemologias do Sul*. [Edição do Kindle].
- Santos, F. S., & Almeida Filho, N. de (2012). *A quarta missão da Universidade: Internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Editora UnB.
- Schleiermacher, F. D. E. (2015). *Hermenêutica: Arte e técnica de interpretação*. (C. R. Braida Trad., 10a ed.). Vozes. (Coleção Pensamento Humano).
- Schwandt, T. A (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: Interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Orgs.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (2a ed., pp. 193- 217). Artmed.
- Schwartz, L. (1984). *Para salvar a universidade*. EDUSP.
- Segato, R. (2005). Raça é signo. *Série Antropologia*, 372, 1-16.
<http://dan.unb.br/images/doc/Serie372empdf.pdf>
- Segato, R. (2013). *La critica de la colonialidad en ocho ensayos: Y una antropologia por demanda*. Prometeo Libros.
- Sguissardi, V. (2000). *Educação Superior: Velhos e novos desafios*. Xamã.
- Sidi, P. de M., & Conte, E. (2017). A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(4), 1942-1954.
- Silva, F. L. (2006). Universidade: A idéia e a história. *Estudos Avançados*, 20(56), 191-202.
- Silva Júnior, J. R, & Catani, A. M. (2013). A educação superior pública brasileira nas duas últimas décadas: expansão e mercantilização internacionalizada. In J. V. Sousa (Org.), *Educação Superior: cenários, impasses e propostas* (pp. 157-182). Autores Associados.

- Sousa Junior, J. G. (2012). *Da universidade necessária à universidade emancipatória*. Editora UnB.
- Sousa, J. V. (2012). *Políticas de educação no Distrito Federal: Evolução e perspectivas*. Liber Livro.
- Sousa, J. V. (2013a). *Educação superior no Distrito Federal: Consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo*. Liber Livro.
- Sousa, J. V. (2013b). *Educação superior: Cenários, impasses e propostas*. Autores Associados. (Coleção Políticas Públicas de Educação).
- Teixeira, A. (2010). *Educação e universidade*. (M. L. A. Fávero, & J. M. Britto Orgs. e introdução, 2a ed.). Editora UFRJ. (Coleção Anísio Teixeira).
- Thiollent, M. (1998). Maio de 1968 em Paris: testemunho de um estudante. *Tempo Social*, 10(2), Dossiê Maio de 68.
- Tribunal Superior Eleitoral (2018). *Propostas de governo dos candidatos ao cargo de presidente da República. Jair Bolsonaro: Brasil acima de tudo, Deus acima de todos – O caminho da prosperidade*. Recuperado em: 19 de março de 2019. http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf
- Trindade, H. (2012). Por um novo projeto universitário: da “universidade em ruínas” à universidade emancipatória. In Sousa Junior, J. G., Buarque, C., Trindade, H., Pena-Vega, A., & Gustin, M. B. S. (Orgs). *Da universidade necessária à universidade emancipatória* (pp. 89-138). Editora UnB.
- Universidade de Brasília (2019). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022*. http://planejamentodpo.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=791

Universidade de Brasília (2021a). *Formas de ingresso*. <https://www.unb.br/graduacao/formas-de-ingresso>

Universidade de Brasília (2021b). As mais recentes informações sobre a morte de Anísio Teixeira. *UnB Notícias*. Recuperado em: 7 de junho de 2021. <https://noticias.unb.br/artigos-main/452-as-mais-recentes-informacoes-sobre-a-morte-de-anisio-teixeira>

Uol (2020, abril). *Sem vacina, distanciamento social pode ser necessário até 2022, diz estudo*. Recuperado em: 15 de junho de 2021. <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/04/14/estudo-sicence-coronavirus.htm>

Valente, J. (2020). Covid-19: Veja como cada estado determina o distanciamento social, *Agência Brasil*. Recuperado em: 15 de junho de 2021. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-04/covid-19-veja-como-cada-estado-determina-o-distanciamento-social>

Varela, R. & Della Santa, R. (2018). O maio de 68 na Europa – Estado e Revolução. *Direito & Práxis*, 9(2), pp. 969-991.

Veiga, I. P. A. (2006). *Docência universitária na Educação Superior*. Recuperado em: 6 de agosto de 2016. <https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf>

Villagómez, M. S., & Campos, R. C. (2014). Buen vivir y educación para la práctica de la interculturalidad em el Ecuador. Otras prácticas pedagógicas son necesarias. *Alteridad*, 9(1), 8-18.

Vygotsky, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia* (3a ed.). Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche Trad., 7a ed.). Martins Fontes.

- Walsh, C. (2017). *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo II. Ediciones Abya-Yala. (Série Pensamento Decolonial).
- Walsh, C. (2019). Interculturalidade e decolonialidade do poder: Um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*, 5(1), 6-39.
- Wanderley, L. E. W. (1994). *O que é universidade*. (9a ed.). Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos).
- Wolff, E. A. (2009). Uma psicologia para América Latina. In R. S. L. Guzzo, & F. Lacerda Jr. (Orgs.), *Psicologia Social para a América Latina: O resgate da Psicologia da Libertação* (pp. 101-120). Alínea.

Anexos

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto “A concepção de universidade a partir de narrativas de professores: uma experiência na UnB”.

O objetivo desta pesquisa é: compreender as concepções de universidade existentes no contexto de pesquisa (a partir dos processos de tornar-se docente e da práxis educativa de professores da UnB), por meio das narrativas do próprio professor.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação será através de uma entrevista semiestruturada em seu local de trabalho na data _____ com um tempo estimado em uma hora e meia. Informamos que o(a) senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados em entrevista devolutiva na universidade, podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sob

a guarda do pesquisador por um período de no mínimo cinco anos, após isso serão destruídos ou mantidos na instituição.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Juliana Nóbrega, na Universidade de Brasília pelo telefone 3107-7644 ou pelo celular 98111-8685, em horário comercial.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina da Universidade de Brasília. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do telefone: (61) 3107-1918 ou do e-mail cepfm@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o sujeito da pesquisa.

Nome / assinatura

Juliana Regina Avelar da Nóbrega
Pesquisadora Responsável

Brasília, ____ de _____ de _____

Anexo B – Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa

Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado no projeto de pesquisa intitulado “*As concepções de universidade a partir de narrativas de professores gestores: uma experiência na UnB, sob responsabilidade de Juliana Regina Avelar da Nóbrega vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde da Universidade de Brasília.*”

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *análise por parte da pesquisadora, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas e atividades educacionais.*

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, julho de 2020.

Anexo C – Roteiro entrevista semiestruturada



Universidade de Brasília

Entrevista semiestruturada para o projeto: “A concepção de universidade a partir de narrativas de professores gestores: uma experiência na UnB”

Roteiro de Entrevista

1. Qual foi o seu primeiro contato com a UnB?
2. Como foi a sua trajetória profissional dentro da UnB?
3. Quais os cargos que ocupou?
4. Quais as diferenças destes para o cargo de reitor?
5. Como reitor, como você percebia/percebe a relação da universidade com os órgãos externos, com o governo?
6. Quais as principais experiências como reitor?
7. Quais as principais dificuldades encontradas no cargo?
8. O que é universidade para você?
9. Como você vê a universidade hoje?
10. Qual o futuro você vê para a universidade?

Anexo D – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As concepções de universidade a partir de narrativas de professores gestores: uma experiência na Universidade de Brasília.

Pesquisador: JULIANA REGINA AVELAR DA NOBREGA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 15099019.6.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia -UNB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.444.948

Apresentação do Projeto:

Atualmente, a universidade pública brasileira enfrenta um enorme desafio após um período de grande expansão em que criou mais e novas oportunidades de acesso, de melhorar os seus processos educacionais de maneira a garantir o respeito aos direitos humanos, o compromisso social e a autonomia e a inovação científica e tecnológica. Para tanto, ela conta com um importante ator, responsável pela mediação desses processos, o professor universitário. O que se impõe a esse profissional é que, além de se ter conhecimento técnico sobre sua área de ensino, ele possa promover uma formação inclusiva e integral ao estudante, de maneira a desenvolver nele autonomia, criticidade, criatividade, cidadania e comprometimento social. Além disso, os professores também assumem o papel de gestores, em que trabalham como representantes institucionais/departamentais e se responsabilizam por políticas internas que promovam melhorias à universidade, a seus cursos e à sua comunidade. Serão participantes desta pesquisa nove professores gestores de uma universidade pública brasileira, sendo um representante por área de conhecimento, conforme definição da Fundação CAPES (2019). O presente estudo tem como objetivo principal compreender as concepções de universidade que cada professor gestor universitário constrói em sua vivência do processo de tornar-se docente e de sua práxis educativa na UnB, por meio das narrativas dos próprios professores. Nesse sentido, questiona-se sobre a trajetória pessoal e profissional desse membro da comunidade acadêmica, a fim de compreender como ele foi constituindo a atual concepção de universidade que tem, a qual acreditamos ser

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

fundamental para o desenvolvimento de sua práxis enquanto gestor e professor universitário. A psicologia escolar é apresentada como área de investigação e mediação da construção das concepções de universidade que o professor constrói em seu processo de tornar-se docente na UnB. Será utilizada como metodologia a pesquisa qualitativa de orientação hermenêutica, conforme Gadamer (2005). As informações de pesquisa serão interpretadas com base nessa teoria. Espera-se, ao final, ter uma maior compreensão a respeito daqueles processos e da práxis do professor/gestor da UnB, que possivelmente servirá como base para se repensar a própria universidade e o seu papel educativo-social, inovador e, também, para novos estudos e propostas de trabalho em psicologia escolar, junto a essa categoria da comunidade acadêmica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo principal desse estudo é compreender as concepções de universidade que os professores gestores universitários constroem em seus processos de tornarem-se docentes e de suas praxis educativas na UnB, por meio das narrativas desses próprios professores.

Consequentemente, também será foco do estudo as experiências de vida de cada professor-gestor, as interrelações, o contexto de trabalho no qual estão inseridos e como esses profissionais transformam e são transformados por ele, suas atuações, suas concepções de educação, de professor, de estudante, suas visões de mundo, surgindo, assim, como objetivos específicos: (1) Conhecer o percurso pessoal e profissional dos professores gestores da UnB; (2) Investigar sobre a carreira docente e de gestor na UnB; (3) Investigar quais as concepções que estão presentes na atuação dos professores gestores da UnB; (4) Conhecer os documentos oficiais que embasam as atividades desses docentes na UnB.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisadora afirma não haver quaisquer riscos aos envolvidos.

Benefícios

Este estudo servirá como base para se repensar a própria universidade e o seu papel educativo-social, inovador e, também, para novos estudos e propostas de trabalho em psicologia escolar, junto aos professores gestores da comunidade acadêmica. Espera-se com esta pesquisa possibilitar o diálogo entre professores gestores e servidores na construção de propostas e ideias sobre a universidade; compreender o tornar-se docente a partir das narrativas de alguns dos professores da Universidade de Brasília a fim de poder propor ações mais embasadas na visão e na práxis dos participantes/sujeitos da pesquisa, para a construção com eles de um ambiente propício para o trabalho desses profissionais. Acredita-se que esse processo de construção e compreensão conjunta, que torna o professor gestor um autor, um agente consciente de mudanças, se efetivará também no modo de atuação deste em sala de aula e na relação professor-aluno. A pesquisa também anuncia a possibilidade de se constituir

um espaço, com a mediação da Psicologia Escolar, em que se promovam processos coletivos de reflexão, conscientização e construção de projetos voltados para a práxis cotidiana de professores na UnB. Isso contribuiria para a construção de uma concepção e de uma práxis de universidade latino-americana, brasileira. Apesar de não ser o foco da pesquisa, mas é importante reafirmar o compromisso da pesquisadora com a categoria dos técnicos-administrativos da universidade em questão, e ressaltar que o fato de a pesquisadora ser servidora e estar realizando a pesquisa é uma forma de reafirmar o lugar dos técnicos administrativos da Universidade de Brasília de não apenas realizar atividades burocráticas, também importantes para a manutenção e realização das metas da universidade, mas de poder atuar na construção de conceitos e no tripé ensino, pesquisa, extensão. A importância também de reafirmar seu compromisso com o respeito, a busca pela igualdade e a valorização de todos os envolvidos na construção da universidade. A presente pesquisa não tem a pretensão de esgotar os conhecimentos sobre a questão colocada para estudo, mas sim possibilitar o desenvolvimento de novas pesquisas e conhecimentos a respeito dessa temática. Assim como coloca González-Rey (2005): O conhecimento legitima-se na sua continuidade e na sua capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado e de articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos (p. 6).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e Complementares. Não parece haver quaisquer riscos éticos significativos na elaboração deste projeto de pesquisa, que envolverá tão-somente entrevistas com professores da Universidade de Brasília, pessoas que, por seu elevado grau de instrução, têm todas as condições de avaliar a conveniência e eventuais riscos envolvidos na participação no presente projeto de pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora anexou todos os termos de apresentação obrigatória, tais como projeto detalhado, TCLE, carta de revisão ética, cronograma. O TCLE está adequado e possui informações detalhadas sobre a pesquisa e seus objetivos. O instrumento de coleta de dados (roteiro da entrevista semi-estruturada) também consta do protocolo apresentado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Esta pesquisa foi aprovada pelo CEP/CHS.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1347901.pdf	16/05/2019 21:04:16		Aceito
Outros	Termodeautorizacaosomeimagem.pdf	16/05/2019 20:52:41	JULIANA REGINA AVELAR DA NOBREGA	Aceito
Outros	CurriculolattesLucia.pdf	16/05/2019 20:48:32	JULIANA REGINA AVELAR DA NOBREGA	Aceito

Outros	CurriculolattesJuliana.pdf	16/05/2019 20:47:40	JULIANA REGINA AVELAR DA NOBREGA	Aceito
Outros	Cartarevisaoetica.pdf	16/05/2019 20:46:53	JULIANA REGINA AVELAR DA NOBREGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/05/2019 20:41:11	JULIANA REGINA AVELAR DA NOBREGA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	16/05/2019 20:40:28	JULIANA REGINA AVELAR DA NOBREGA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	16/05/2019 20:36:00	JULIANA REGINA AVELAR DA NOBREGA	Aceito
Outros	TermoResponsabilidadeetica.pdf	15/05/2019 17:27:23	JULIANA REGINA AVELAR DA NOBREGA	Aceito
Outros	Instrumentocoletadedados_entrevistase miestruturada.pdf	15/05/2019 17:25:45	JULIANA REGINA AVELAR DA NOBREGA	Aceito
Outros	Justificativaaceiteinstitucional.pdf	15/05/2019 17:19:38	JULIANA REGINA AVELAR DA NOBREGA	Aceito
Outros	carta_de_encaminhamento.pdf	15/05/2019 17:19:11	JULIANA REGINA AVELAR DA NOBREGA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoassinada.pdf	08/05/2019 14:16:46	JULIANA REGINA AVELAR DA NOBREGA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASÍLIA, 08 de Julho de 2019

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador(a))