



DISCURSOS CONTEMPORÂNEOS  
EM  
ESTUDO  
ISSN 2237-7247

## OS REFLEXOS DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO NA FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DO PROFESSOR

Josenia Antunes Vieira<sup>1</sup>

Denise Silva Macedo<sup>2</sup>

Este artigo pretende discutir as consequências trazidas pelas mudanças no discurso para a formação de identidades dos profissionais da educação superior brasileira. As transformações no discurso e as práticas discursivas provocaram alterações profundas na educação. A tecnologização que nos cerca no dia a dia invade cada discurso, incluindo as instituições da educação superior, em particular, as do ensino superior privado. Para começar a entender essas mudanças no discurso, é pertinente iniciar com algumas considerações sobre o lugar dos professores e de sua identidade, reflexo das novas práticas discursivas presentes no discurso da educação superior no Brasil. Concluimos que as novas práticas discursivas, inclusive as publicitárias, revelam a venda de cursos, cujo propósito principal é o de ser um produto barato, de rápido consumo e de fácil circulação, afetando a identidade do professor, que também se transforma em produto.

**Palavras-chave:** Mercantilização. Educação. Professor. Identidade. Tecnologização.

<sup>1</sup> Atua em Linguística Aplicada, na área de Linguagem e Sociedade, na linha de pesquisa Discursos, Representações Sociais e Textos, com ênfase em Análise de Discurso Crítica, Multimodalidade e Letramento. Desde 1991, é professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Doutorado e do Mestrado, da Universidade de Brasília. Atualmente, é Professor Associado. Em sua formação, realizou Pós-Doutorado, pela Universidade de Lisboa, (2001), patrocinado pelo CNPq. É Doutora em Linguística Aplicada pela PUC/RS (1986). Dirige, desde 2005, o Centro de Pesquisas em Análise de Discurso Crítica (CEPADIC), do qual é sócia fundadora. Autora de vários livros, capítulos e artigos em Análise de Discurso Crítica, Multimodalidade e Letramento. *E-mail:* josenia.unb@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutoranda em Linguística pela UnB. Graduada em Letras/Inglês, Especialista em Revisão de Textos e Especialista em Docência no Ensino Superior. Coordenadora de Língua Portuguesa e línguas estrangeiras no Instituto de Educação Heloisa Marinho. Professora de Leitura e Produção de Texto. Pesquisadora do Cepadic (Centro de Pesquisas em Análise de Discurso Crítica). Editora Executiva da RP3 – Revista de Pesquisa em Políticas Públicas. Autora de artigos sobre Análise de Discurso Crítica e Multimodalidade em periódicos nacionais. *E-mail:* denisemacedo@yahoo.com.br.

# Introdução

Este artigo pretende discutir os reflexos da mercantilização do ensino no discurso e na formação da identidade do professor da educação superior brasileira. Tal discussão dar-se-á à luz das contribuições da Análise de Discurso Crítica (ADC), pois as transformações do discurso e das práticas discursivas provocaram profundas alterações na educação e, conseqüentemente, na identidade do professor. Para isso, contribuíram as mudanças no mundo e na atualidade brasileira, cuja tecnologização dominante nos circunda no dia a dia e invade todo o discurso, incluindo, aí, o discurso das instituições de ensino superior, em particular, as do ensino privado.

Com o intuito de compreendermos melhor o contexto dessas mudanças discursivas rumo à mercantilização do ensino e vice-versa, ou seja, as mudanças sociais rumo à mercantilização do discurso educacional e, inclusive, da identidade do professor, temos de refletir sobre essas transformações frente à globalização na pós-modernidade. Nesse novo cenário de novas práticas sociais e discursivas no âmbito educacional, cria-se a nova identidade do professor.

Esta investigação se preocupa com os discursos e seus reflexos e não com a realidade profissional na qual trabalham os professores. Assim, o estudo busca, pela ADC, revelar os efeitos da mercantilização da educação no Brasil contemporâneo na construção da identidade do professor.

## A pós-modernidade como agente transformador do discurso

Se a modernidade trouxe a máquina a vapor, revolucionando aquela época, a pós-modernidade, ou a modernidade tardia como prefere Giddens (1990), legou-nos o computador. E o percurso do conhecimento, que fora lento e gradual em todo o período da modernidade, explodiu celeremente na pós-modernidade. O progresso, que levou séculos para ser conquistado, a sociedade da informação alcançou-o em menos de 30 anos. A compressão e a velocidade do tempo no espaço são uma das grandes características da pós-modernidade. O tempo muda a sua característica principal, mas se eterniza em sua efemeridade, como diz Castells (2002).

Mas o que é o pós-moderno? Featherstone (1990/1995) faz interessantíssima observação ao afirmar que falar em pós-modernidade é sugerir uma interrupção da modernidade envolvendo “a emergência de uma nova totalidade social, com seus princípios organizadores próprios e distintos” (FEATHERSTONE, 1990/1995, p. 20). Ele retoma Baudrillard (1983), para quem novas formas de tecnologia e de informação tornam-se fundamentais para a passagem de uma ordem social produtiva, a modernidade, para uma reprodutiva, a pós-moderna, “na qual as simulações e modelos cada vez mais constituem o mundo de modo a apagar a distinção entre realidade e aparência” (FEATHERSTONE, 1990/1995, p. 20). Ele retoma também Lyotard (1986), cujo interesse específico está nos efeitos da computadorização da sociedade. Tais conceituações-chave – totalidade social, transformações na ordem socioeconômica, princípios organizadores próprios e distintos, ordem reprodutiva e computadorização da sociedade –, características destes tempos, refletem-se nos discursos deste mesmo tempo.

Todos esses avanços e mudanças na sociedade contemporânea trouxeram mudanças fundamentais no discurso. Houve, sem dúvida nenhuma, e há forte tecnologização deste, que não poderia ficar imune a todas essas mudanças discursivas. Se, de um lado, presenciamos as mudanças no contexto da economia e da política internacional, de outro, a própria linguagem registra, em forma de discurso e de práticas discursivas, o mundo circundante. Essa assertiva nos leva a um conceito muito caro à Análise de Discurso Crítica (ADC) – ciência que investiga o discurso definindo-o como um momento de toda prática social: a relação dialética entre linguagem e sociedade. Afirmar que a relação entre discurso e sociedade é dialética é dizer: ambos se moldam e são moldados um pelo outro. Por causa desse processo de mão dupla, Halliday (1986) diz que o texto e, por extensão, o discurso, é o canal primário de transmissão de cultura; ele age sobre e reflete o ambiente social, o que é possível porque esse mesmo ambiente é uma construção social (MACEDO, 2013, p. 69).

Passaremos a examinar, portanto, como essas mudanças sociais têm influenciado o discurso. Para isso, convém passar os olhos pela história recente da sociedade da informação, que teve seu apogeu na década de 1970, sem nos esquecermos, no entanto, de que a década de 1960 foi a antevéspera da grande explosão da sociedade informacional. Um bom exemplo desse fenômeno é a nação americana que, no estado da Califórnia, abrigou a construção desde o primeiro computador Apple até os ultramodernos e sofisticados computadores de hoje.

## **Sociedades da informação e discurso**

O Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) do Brasil (2000) reconhece que o conhecimento se tornou hoje, mais do que no passado, um dos principais fatores de superação de desigualdades em um país. Segundo essa instituição pública, a nova situação tem reflexos no sistema econômico e político, uma vez que a soberania e a autonomia dos países passam mundialmente por uma nova leitura. Para o MCT, a manutenção dessa soberania e dessa autonomia, essencial a qualquer nação, depende nitidamente do conhecimento, da educação e do desenvolvimento científico e tecnológico. Segundo o ministério, esse desenvolvimento da chamada sociedade da informação está sendo gestado em diversos países.

Para o MCT, o advento da sociedade da informação é o fundamento de novas formas de organização e de produção em escala mundial que redefine a inserção dos países na sociedade internacional e no sistema econômico mundial. Por isso, esse ministério defende que, “na era da Internet, o Governo deve promover a universalização do acesso e o uso crescente dos meios eletrônicos de informação para gerar uma administração eficiente e transparente em todos os níveis” (MCT, 2000, p. v). Dessa forma, para o ministério responsável pela tecnologia nacional.

Alavancar o desenvolvimento da Nova Economia em nosso País compreende acelerar a introdução dessas tecnologias no ambiente empresarial brasileiro, objetivo de um dos mais ambiciosos programas do Avança Brasil: o Programa Sociedade da Informação (MCT, 2000, p. v).

A finalidade substantiva desse programa é

lançar os alicerces de um projeto estratégico, de amplitude nacional, para integrar e coordenar o desenvolvimento e a utilização de serviços avançados de computação, comunicação e informação e de suas aplicações na sociedade. Essa iniciativa permitirá alavancar a pesquisa e a educação, bem como assegurar que a economia brasileira tenha condições de competir no mercado mundial (MCT, 2000, p. v).

De forma mais didática, o MCT explica que assistir à televisão, falar ao telefone, movimentar a conta no terminal bancário ou pela internet, verificar multas de trânsito, comprar discos, trocar mensagens com o outro lado do planeta, pesquisar e estudar são hoje atividades cotidianas no mundo inteiro. Ao nos adaptamos a essas novidades, passamos a viver na Sociedade da Informação, “uma nova era em que a informação flui a velocidades e em quantidades há apenas poucos anos inimagináveis, assumindo valores sociais e econômicos fundamentais” (MCT, 2000, p. 3).

Portanto, ao falarmos de sociedade de informação, não podemos nos furtar de examinar esse poder político que ensejou o desenvolvimento dessa mesma sociedade. Sabemos que o Estado pode promover o desenvolvimento de uma nação, contê-lo ou até mesmo sustá-lo. Se os Estados Unidos investiram em tecnologia na educação, a China antiga, a mãe do conhecimento milenar, descobriu a pólvora, o papel e muitas outras coisas importantes. Contudo, mesmo sendo a detentora de relevantes conhecimentos, paralisou no tempo, e a sua epopeia de descobertas e de conquistas não se repetiu nas questões da tecnologia e da informação.

Afortunadamente, foi na Ásia que, sem contar com um percurso brilhante no mundo dos descobrimentos e das invenções, o Japão ultrapassou a corrida tecnológica e hoje reina de modo absoluto no mercado sofisticado da informação. O Estado esteve presente na história das duas grandes potências. Na China, o Estado travou o desenvolvimento nacional no âmbito da informação e da tecnologia. Desse modo, a China pode ter muitas glórias passadas, as quais devemos respeitar, mas, no campo dos avanços tecnológicos, o Japão, uma nação com destacada liderança internacional no mundo da informação, deve todo o seu avanço ao Estado, que financiou e incentivou as grandes pesquisas da área, como reporta muito bem Giddens (2002).

A América do Norte, mesmo não tendo o mesmo passado da China, legou-nos a internet. Hoje, graças ao Departamento de Defesa americano, o mundo comunica-se em tempo real. Essa conquista marcou a participação do Estado americano nas conquistas tecnológicas e ensejaram o início das primeiras redes de comunicação mediadas por computador. Deve-se, à participação indireta do Estado ao lado de grandes universidades da Califórnia, como Stanford e University of California and Los Angeles (UCLA), e aos cérebros de professores e de alunos, dos *think-tank* (os pensadores-tanques) do conhecimento de ponta dos inventos tecnológicos, o avanço da ciência da informação, que garantiu, para os americanos, a liderança dessa sociedade informacional.

Esse âmbito mundial, inclusive o brasileiro, retrata a importância da política, da economia e da tecnologia no surgimento das sociedades de informação. Nesse sentido, no *paper* *Discurso e Transição na Europa Central e Oriental* (2010), Norman Fairclough, Professor Emérito do Departamento de Linguística da Universidade de Lancaster e considerado o criador da Análise de Discurso Crítica (ADC) lida também com o papel do discurso nessas sociedades. Com foco na tentativa romena de construir sua economia com base no conhecimento e sua sociedade da informação, Fairclough argumenta que a linguagem e o discurso no processo de transição na Comunidade Econômica Europeia e em outros lugares do mundo são amplamente reconhecidos nas pesquisas sociais. Para ele, processos de transição são constituídos por estratégias que têm caráter parcialmente material, como vimos acima, e parcialmente discursivo: transições incluem discursos que representam e que imaginam, que simplificam e que condensam realidades econômicas, políticas, sociais e culturais complexas.

Assim, tendo as sociedades da informação como pano de fundo, importa observar como esse cenário ou contexto (na linguagem hallidayana) altamente tecnologizado influencia um dos pilares de qualquer sociedade: a educação e, em especial, a identidade do professor. Para tal observação, lançamos mão dos conceitos faircloughianos (2001a) de tecnologização e de comodificação.

## **Tecnologização do discurso: uma nova tendência**

No Capítulo 7 do livro *Discurso e mudança social* (2001a), Fairclough discute a mudança de caráter internacional ou transnacional em progresso nos ordens do discurso contemporâneos. Para tanto, ele aborda as tendências principais dessas ordens discursivas, entre elas, a tecnologização e a comodificação do discurso.

Inicialmente, deve-se ter claro que toda alteração nas tecnologias de uma sociedade implica construção hegemônica de novos discursos com novas ordens do discurso no âmbito das instituições e das organizações públicas e privadas. Entretanto, essas mudanças nas práticas discursivas não são pacíficas e, ao serem construídas, deixam um rastro de mudança. O resultado mais visível dessas mudanças está no léxico do discurso, fenômeno nomeado por Fairclough como tecnologização do discurso.

Tecnologização do discurso é a expressão de mudanças acentuadas na linguagem, mudanças essas que refletem, diretamente, a vida em sociedade e a cultura de determinado grupo social. Fairclough (2001a) a define como a constituição de sistemas de especialidades cujos domínios são as práticas discursivas das instituições públicas (como vimos acima, no caso do MEC) e a relaciona à tendência, das sociedades modernas, cada vez mais mercantilizadas, ao controle cada vez maior da vida das pessoas, nas instâncias públicas e privadas.

A tecnologização do discurso, segundo Fairclough (1992), sintetiza, nos textos, as mudanças nas práticas discursivas, combinando-se às mudanças nas práticas culturais. Essas mudanças no discurso, especialmente no trato das questões universitárias, também foram estudadas por Fairclough (2001b), que examinou a mercantilização do discurso nas universidades públicas inglesas. Reporto aqui o que esse analista do discurso afirma sobre o assunto:

O caso que vou focalizar é a mercantilização das práticas discursivas nas universidades britânicas contemporâneas; estou me referindo à reestruturação da ordem do discurso no modelo de organização de mercados mais centrais. Ao que parece, pode parecer excessivamente introspectivo para um acadêmico analisar universidades como exemplo de mercantilização, mas não acredito que seja; as mudanças recentes que afetam a educação superior são um caso típico e, sem dúvida, um bom exemplo de processos de mercantilização e comodificação no setor público em geral (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 47).

Fairclough (2001b), nesse estudo, concentrou-se em alguns gêneros discursivos que são usuais no discurso acadêmico, como os prospectos que são destinados à chamada de novos alunos, os anúncios para cargos acadêmicos e um extrato de seu próprio *curriculum vitae*. Diz ele ainda sobre o seu estudo:

A mercantilização das práticas discursivas das universidades é uma dimensão da mercantilização da educação superior num sentido mais geral. As instituições de educação superior vêm cada vez mais operando (sob pressão do governo) como se fossem negócios comuns competindo para vender seus bens de consumo aos consumidores (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 47).

Assim é que todas as alterações no segmento de uma cultura ficam registradas nas suas práticas culturais e, sobretudo, nos seus eventos discursivos. A tecnologização do discurso acontece em todas as áreas, mas é mais nítida nas instâncias do mercado, nas mídias e, principalmente, no discurso governamental e institucional. Fairclough (2001b) também fala sobre essas mudanças:

as instituições estão fazendo mudanças organizacionais importantes que estão de acordo com um modo mercadológico de operação, tais como a introdução de mercado 'interno' ao tornar os departamentos financeiramente mais autônomos, o uso de abordagens 'gerenciais' em, por exemplo, avaliação e treinamento de pessoal, a introdução de planejamento institucional, e a maior atenção que é dada ao mercado. Tem havido também pressão para os acadêmicos verem os alunos como 'clientes' e dedicarem mais energias ao ensino e ao desenvolvimento de métodos de ensino *centrados no aprendiz* (FAIRCLOUGH, 2001b, p.48, grifo nosso).

No Brasil, de igual modo, as mudanças nas práticas discursivas ocorrem de modo natural, entretanto, essa práxis tem sido acelerada por meio de encontros, de cursos e de reciclagens visando à uniformização desse discurso. Não é incomum treinamentos de todos os funcionários de determinado ministério ou órgão do governo ou de empresa privada com o propósito de uniformizar a prática discursiva e de buscar a eficiência no alcance e na realização de objetivos e de metas. A pretensão com essas práticas é estabelecer um discurso comum para atender o cliente, o consumidor final, o público-alvo (léxico tecnologicizado das novas práticas discursivas), buscando desempenho cada vez maior e melhor na interação com o sujeito desse consumo.

Essas mudanças no discurso, com o intuito de homogeneizar as práticas discursivas, visam à obtenção de melhores resultados nas transações comerciais e nas relações interpessoais. Todas essas alterações são frutos da tecnologização do discurso. Como exemplo de tecnologização do discurso, temos, no Brasil, a implantação da ISO 9000<sup>3</sup>. Com esse programa de qualidade total, as empresas governamentais e as privadas passaram por rigoroso treinamento com características altamente homogeneizadoras, cujo propósito é o alinhamento com o mercado internacional. As empresas públicas e as mistas estão empenhadas em conquistar novos consumidores. Os usuários de qualquer serviço público passam a ser considerados clientes. O discurso contempla e incorpora, em seu léxico, expressões típicas do mercado privado.

Fairclough (2001b) atribui, à tecnologia do discurso, cinco características:

1. o surgimento de peritos em tecnologia do discurso;
2. a mudança no policiamento das práticas discursivas;
3. a concepção e a projeção de técnicas discursivas descontextualizadas;
4. a simulação discursiva com fundamentos estratégicos;
5. a pressão no sentido de uniformizar as práticas discursivas.

Com relação ao surgimento de peritos em tecnologia do discurso, Fairclough (2001b) declara que existem manipuladores e especialistas persuasivos em discurso. Para que os especialistas de fato possam ser chamados de tecnólogos do discurso, devem apresentar qualificações distintas, como a de serem ligados a determinadas áreas do saber que, por essa razão, qualificam as suas intervenções, atribuindo-lhes veracidade, ao mesmo tempo em que as legitimam pelo uso em seus espaços discursivos.

---

<sup>3</sup> A expressão ISO 9000 designa um grupo de normas técnicas que estabelecem um modelo de gestão da qualidade para organizações em geral, qualquer que seja o seu tipo ou dimensão. A sigla “ISO” refere-se à denominação de igualdade, pois o sistema prevê que os produtos detenham o mesmo processo produtivo para todas as peças. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/ISO\\_9000](http://pt.wikipedia.org/wiki/ISO_9000)>. Acesso em: 21 set. 2013.

Esses especialistas são, em geral, cientistas sociais, peritos ou consultores com acesso a informações privilegiadas. Também pela notoriedade de seu conhecimento, quando utilizam rotineiramente certa prática discursiva, fazem escola, sendo as suas práticas discursivas repetidas por outros sujeitos. O tecnólogo em discurso, pelo seu conhecimento na área, pode dar inestimável contribuição, quer oferecendo cursos, seminários, entrevistas, quer prestando consultorias sobre determinadas práticas discursivas, como o discurso político, publicitário, midiático, entre outros.

A mudança no policiamento das práticas discursivas é outra característica da tecnologização do discurso defendida por Fairclough (2001a). É verdade que toda prática discursiva sofre policiamento constante. Hoje em dia, entretanto, esse policiamento se estendeu para fora das instituições e se transformou em um policiamento transinstitucional. Os tecnólogos do discurso exercem posição de policiamento particular, apoiando-se em seu conhecimento científico e em seus títulos acadêmicos, dos quais lhes advém certo poder. Também o fato de serem peritos externos garante-lhes certa isenção em seus julgamentos, conferindo-lhes grande poder para interferir, formulando e reformulando as práticas discursivas de qualquer instituição. Um bom exemplo desse procedimento é quando um especialista do discurso valida técnicas de escrita muitas vezes descontextualizadas, mas passíveis de serem utilizadas em qualquer contexto, como é o caso da configuração das propagandas das instituições superiores que serão mostradas neste artigo.

Outra característica da tecnologização do discurso é a simulação discursiva com fundamentos estratégicos, conforme defende Fairclough (2001a). A prática do simulacro é largamente usada no discurso com o intuito de gerar certa aproximação entre os sujeitos. Desse modo, a simpatia demonstrada pelo sujeito com maior poder na entrevista, por exemplo, é o típico caso de simulação discursiva. Segundo Fairclough (1992, p. 265), a simulação e a informalidade nas questões de simetria de poder institucional são amplamente usadas pelos sujeitos que estão no poder. Tal prática discursiva gera um espaço para lutas de poder nesse tipo de discurso, pois essa mudança não se sustenta nas práticas reais de conversação, gerando certa contradição.

A pressão no sentido de uniformizar as práticas discursivas é outra marcante característica da tecnologização do discurso. No momento em que a instituição homogeneiza suas práticas discursivas, criando normas discursivas em diferentes campos institucionais, ela fortalece a ideia de que a tecnologização do discurso ajuda a manter a coesão do discurso de poder institucional que favorece os laços nos vínculos dialógicos de trabalho, além de facilitar e de acelerar a comunicação como um todo. Consequentemente, se o sujeito desconhecer esse universo discursivo, se não o dominar, certamente desfrutará de menor poder nas instâncias das lutas diárias.

A tecnologização do discurso, que se manifesta pela alteração das ordens do discurso, implica intervenção consciente na prática discursiva. A respeito de como são constituídas e de como se alteram as ordens de discurso, Fairclough (2001a) declara:

A ordem do discurso de um domínio social é a totalidade de suas práticas discursivas, e as relações (de complementaridade, inclusão/exclusão, oposição) entre elas – por exemplo nas escolas, as práticas discursivas de sala de aula, da avaliação escrita, da área recreativa,

e da sala dos professores. E a ordem do discurso de uma sociedade é o conjunto dessas ordens de discurso mais ‘locais’, e as relações entre elas (p. ex., a relação entre a ordem do discurso da escola e as de casa ou da vizinhança). As fronteiras e segregações entre e dentro das ordens de discurso podem ser pontos de conflito e contestação (BERNSTEIN,1990), abertas ao enfraquecimento ou fortalecimento, como parte de conflitos e lutas sociais mais amplas (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 3).

Fairclough (1996, p. 76) afirma que a tecnologização do discurso ocorre em redes e em práticas discursivas institucionais reunindo três domínios específicos: a **pesquisa** de práticas discursivas de instituições e de locais de trabalho, a **modelagem** de práticas discursivas em conformidade com metas e com objetivos institucionais e o **treinamento** dessas práticas discursivas resultantes da modelagem. Desse modo, a tecnologização do discurso influencia a construção de novos gêneros, pois a sua atuação passa pela prática social e pelas práticas discursivas. As tecnologias do discurso atuam como uma forma de poder; como um recurso de fiscalização, de policiamento e de dominação. Contudo, tais procedimentos podem ser aceitos de modo passivo, ou recebidos com resistência ou, ainda, podem ser rejeitados.

A tecnologização do discurso tem provocado relevantes mudanças nos gêneros do discurso. Entre eles, destacamos o gênero dos *outdoors*, nos quais encontramos mais de uma linguagem constituindo-os como gênero híbrido. Além da imagem e das cores, a tecnologização utiliza um modo especial de organizar a informação. Passa pela argumentação e pela persuasão, tornando a publicidade, por meio de *outdoors*, um gênero de prestígio, dando suporte para o discurso comodificado da educação que, dia a dia, torna-se mais naturalizado e lugar comum.

Nesse contexto, os cursos superiores privados, mais que os cursos estatais, têm amplo arsenal publicitário para travar verdadeira batalha com a concorrência. O embate envolve desde cartazes, de panfletos, de prospectos, de malas diretas, de *outdoors* até a luta travada corpo a corpo na disputa pelos futuros alunos. Nesses casos, entram as entrevistas individuais, as orientações vocacionais e as palestras nas escolas com terminalidade no segundo grau.

## Um parêntese para a comodificação do discurso

Para Fairclough (2001a), comodificação refere-se ao processo pelo qual os domínios e as instituições sociais cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito são organizados e definidos em termos de distribuição e de consumo de mercadorias. Para ilustrar esse conceito, Fairclough cita as referências aos setores das artes e da educação, como indústrias destinadas a produzir, a comercializar e a vender mercadorias culturais e educacionais a seus clientes ou consumidores. Fenômeno antigo, já observado por Marx, a comodificação pode ser entendida como a colonização de ordens de discurso institucionais e societárias por discursos associados à produção de mercadoria.

Para ilustrar essa tendência, Fairclough (2001a) pesquisa exemplos do discurso educacional. Nessa investigação, ele identifica a lexicalização de cursos e de programas de estudo como mercadorias ou como produtos que devem ser comercializados aos clientes. Assim, o discurso educacional comodificado é dominado por um vocabulário de habilidades. Fairclough (2001a) defende que tais expressões mercantilistas podem ter efeitos claros sobre, por exemplo, a elaboração e o ensino de cursos, bem como sobre o esforço e o capital investido. Entre essas palavras e expressões está o conceito de *habilidade*, que, por um lado, tem implicações ativas e individualistas e, por outro, tem implicações normativas, passivas e objetificadoras. Ele adiciona que a comodificação do discurso educacional é também uma questão de gênero de discurso, uma vez que as ordens do discurso educacional são colonizadas pelo gênero publicitário. Como resultado, proliferam tipos de texto que conjugam aspectos de publicidade com aspectos de outros gêneros do discurso, como a mescla entre publicidade e regulamentos financeiros.

Para Fairclough (2001a), é importante desenvolver pesquisas sociais mais amplas dos processos de mudança social e cultural que afetam as organizações contemporâneas. Entre elas, ele se refere àquelas relacionadas à educação, alvo da polarização entre práticas tradicionais, para ele, inaceitáveis, e novas práticas promocionais e mercantilizadas, igualmente inaceitáveis.

Nessa mesma linha de pensamento, Vieira (2009) discute as mudanças no discurso, mais especificamente no que concerne à educação brasileira, com enfoque nas transformações das práticas discursivas que ensejaram profundas alterações no discurso educacional. Ela defende que, para tais transformações, contribuíram principalmente as mudanças no mundo globalizado e a mercantilização da educação brasileira, além dos reflexos da tecnologização, que invadiram o discurso das instituições de ensino superior, em particular, das instituições privadas.

Lançando um rápido olhar sobre alguns aspectos da história da educação brasileira, Vieira (2009) chega à tendência do ensino no Brasil contemporâneo, concluindo que, hoje, empresários altamente competitivos buscam uma fatia do mercado promissor em que se converteu a educação. Como resultado, ela aponta o recrutamento, no passado, inexistente, de alunos, agora, promovido por eficientes e atraentes campanhas publicitárias. Para ela, o ensino virou objeto de desejo do mercado capitalista. Com isso, o currículo esvaziou-se das disciplinas formadoras do caráter e da cidadania, sobrepujadas pelas necessidades contemporâneas e pela necessidade de cortar gastos. O lucro tornou-se a meta.

Já nessas primeiras conclusões de Vieira (2009), vemos se estabelecer um diálogo entre o pensamento dessa linguista e o de Fairclough em três aspectos: a crescente mercantilização da educação, a contribuição da tecnologia para essa mudança e a colonização das ordens do discurso educacional pelo gênero publicitário, a que Vieira se refere como eficientes e atraentes campanhas publicitárias.

## **A educação como bem de mercado**

Para entendermos como a educação se transformou em bem de mercado, é essencial que nos reportemos ao período pós-Segunda Grande Guerra, tempo em que os Estados Unidos, sob os auspícios de um capitalismo extremamente exacerbado, conquistaram a hegemonia

mundial após o fim da Guerra Fria. Notadamente, o aumento desse poder marcante tem sido nas áreas econômica, política, social e cultural, com ênfase na esfera educacional.

Nesse sentido, nossa convivência com poderes hegemônicos, como o dos americanos, incita-nos a buscar uma identidade que nos diferencie nesse contexto global. Uma vez que não possuímos a liderança nas áreas acima, devemos nos notabilizar pela diferença. Tememos, porém, não possuir tempo suficiente para isso, tendo em vista que as mudanças em curso no ensino superior deixam-nos apreensivos e soam como uma ameaça.

A educação, um dos pilares da ideologia liberal, com as discussões em andamento na Organização Mundial de Comércio (OMC), incorre em grave perigo de transformar-se em mais uma mercadoria no setor de serviços. Assim, a educação está na iminência de perder o seu caráter de bem social para se transformar apenas em um serviço do setor terciário. Como um legado legítimo, a educação terminou, no primeiro dia de 2005, considerando que os países-membros da OMC concordaram com a inclusão de todos os serviços no acordo por eles firmado, entrando aí a educação.

Passemos a considerar as consequências do que aconteceu. A equivalência da educação a qualquer outro tipo de serviço poderá atentar contra a soberania e a cultura de muitos países, inclusive, a do Brasil, além de significar um assalto comercial à educação superior brasileira, haja vista que perderemos a propriedade da educação, particularmente a de nível superior e, junto com ela, a identidade nacional, tendo em vista que estaremos receptivos à incorporação de uma identidade transnacional.

Vale destacar que a formação de nível superior, própria da pós-modernidade, do capitalismo tardio (FAIRCLOUGH, 2001a), constitui direito do cidadão. Contudo, especialmente no caso brasileiro, é fundamental chamar a atenção para a reforma da educação superior. Entendemos que existe atualmente, na educação, um processo perverso que está mais preocupado com o aspecto mercantil e gerencial do ensino do que com o aluno propriamente dito. Assim, sob o impacto de forte globalização e de mercantilização pela qual passa o ensino, o Governo Federal tem demonstrado certa resistência para essas negociações com a OMC.

Diante desses fatos, a mudança de nossa identidade na educação superior brasileira deve-se à adoção de novo paradigma mercantil que acentua a ênfase no lucro e no consumo de mercado, como defende a essência do capitalismo. Isso traz preocupações de toda ordem, entre elas, a de como lidar com essa nova realidade da educação no Brasil. A ameaça de perda de traços da identidade particular em função de nova identidade transnacional, ao lado da proposta de tratar a educação como um serviço é algo próximo que não pode ser desconsiderado e que carece de medidas possíveis para o seu enfrentamento.

No artigo Diploma com sabor de Big Mac, Macedo, Perfeito e Silveira (2002) discutem, no jornal Campus, uma das consequências dessas mudanças: a equivalência de diplomas, a validação de títulos estrangeiros e a certificação de competências que passariam a obedecer a legislações internacionais de importação e de exportação. Tal fato equivale a dizer que qualquer universidade estrangeira poderia, em tese, oferecer seus cursos no Brasil.

Na matéria, os autores relatam como surgiu essa discussão. Segundo o assessor da Universidade das Nações Unidas, Marcos A. Dias, ela surgiu em 1998, quando a Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) promoveu, em Paris, uma conferência mundial sobre o tema. Segundo ele, as 180 delegações presentes aprovaram o documento da Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, que definia a educação como um serviço público baseado nas necessidades sociais. Assim, a OMC criava, sigilosamente, uma proposta diferente da aprovada em Paris, defendendo a tese de que o ensino superior é um serviço comercial.

O alcance dessa declaração é de que qualquer grupo ou instituição estrangeira poderá vir para o Brasil e implantar um pacote educacional. O perigo imediato desse projeto é o reconhecimento oficial da mercantilização da educação. Passaríamos a oferecer cursos com logomarca de grandes e famosas instituições, os quais não estariam projetados com base em diferenças multiculturais. O único ponto comum desses cursos seria o conhecimento. As singularidades de cada cultura, suas necessidades e anseios, não seriam considerados.

Nesse contexto, os países em desenvolvimento estariam sujeitos a tornarem-se verdadeiras fábricas de diplomas cuja qualidade dos cursos nem sempre seria a mais adequada para a sua realidade. No Brasil, já estão ocorrendo essas investidas dos diplomas enlatados de outros países. Os mais comuns têm sido os cursos oferecidos por algumas universidades da Europa, como é o caso de algumas instituições de Portugal e da Espanha, principalmente nas áreas de Direito e de Educação.

O Ministério de Educação e Cultura (MEC) reage dizendo que não validará tais diplomas, mas, mesmo assim, inúmeros cursos de mestrado e de doutorado têm sido oferecidos por instituições internacionais. Qual é a saída? Se essas ofertas tornarem-se legais, podemos fazer muito pouco no momento, mas, ainda assim, podemos buscar respaldo na própria lei. cremos que, se leis internacionais, baseadas em leis de reciprocidade, regulam tais ofertas, podemos também oferecer cursos lá fora. Além disso, resta-nos também a alternativa de levar a sério a revalidação desses cursos para que não sejam reconhecidos títulos de doutores e de mestres que, pelas facilidades, validem a incompetência e o despreparo.

Nesse sentido, vale ainda mencionar que muitos países da América Latina, entre eles, o Brasil, desenvolveram, nas últimas décadas, cursos de pós-graduação altamente especializados e bem-estruturados que em nada ficam a dever a programas internacionais de pós-graduação. Ao contrário, atendem com mais especificidade às nossas necessidades locais e regionais. Assim, de modo consciente, devemos reagir a essa usurpação dos nossos direitos na educação superior.

Enquanto as universidades federais pouco fazem no sentido de coibir essas mudanças na educação superior, as universidades privadas esbanjam nova cara em propagandas extremamente agressivas, direcionadas ao recrutamento de novos alunos. Jamais vemos campanhas de captação de alunos por parte das universidades federais, como cartazes, *outdoors*, panfletos entre outros. Elas não carecem de mais alunos. O seu objetivo não é o lucro, nem aumentar os dividendos. Abaixo, podemos ver um tímido movimento da Universidade de Brasília no sentido de usar algum recurso midiático. Esta imagem consta do *site* institucional da UnB, no *link* Estude na UnB:



Fonte: UnB, 2013.

Em contrapartida, as instituições particulares gastam expressivas somas de seus orçamentos para atrair cada vez mais alunos para os seus cursos. A caça a clientes (alunos) tem sido intensa. As instituições privadas não medem esforços para alcançar esse propósito. A competição em torno da inovação e do diferencial no ensino é traduzida por campanhas desenvolvidas nos jornais, nas ruas e, principalmente, na interação face a face.

# Vestibular 2013

**Inscrições abertas Prova: 10 de novembro**

**EMPRESÁRIO DE SUCESSO...**

**ROQUEIRO NAS HORAS VAGAS**

**UnICEUB**  
www.uniceub.br

**VOCÊ FELIZ POR INTEIRO**

Fonte: UNICEUB, 2013.

Um exemplo emblemático (embora com foco no ensino básico, e não no superior) dessa penetração estrangeira por meio de logomarcas de grandes e famosas instituições globais, e não locais, é o sistema Uno Internacional. Esse sistema, que se situa como parte do Grupo Santilhana, descreve-se como um sistema integrado por um conjunto de empresas que desenvolvem suas atividades na área de educação e promete oferecer aos países latino-americanos soluções inovadoras para a educação do século XXI (UNO, 2013). Esse sistema tem apoio do Prisa (Promotora de Informações S.A), cujos acionistas são, entre muitos outros, o Banco Santander e a BBVA Bolsa. Como multimarcas parceiras desse sistema, chamados “nossos aliados” estão a Apple, a organização não governamental WWF, os canais de TV Discovery Kids, Animal Planet, entre outros, em sua maioria, americanos.



Fonte: UNO, 2013.

Nessa nova configuração das práticas discursivas, cabe o questionamento: o que está acontecendo com as identidades profissionais dos acadêmicos e com as identidades coletivas das instituições? O que se espera desse profissional em termos de autonomia, de competência, de conhecimentos, de cultura? Já no ano de 1872, o jovem professor de Filologia Clássica da Universidade da Basileia Friedrich Nietzsche sonhava com uma educação e, logo, com professores que formassem e não apenas que profissionalizassem. Panfletário da adesão à figura do mestre, Nietzsche (2003) alertava que uma voz (a do professor) que nos inspire respeito e admiração pode nos guiar na via da verdadeira cultura. Contudo, estes tempos da globalização, ao que tudo indica, deslocam o professor do lugar de referência para o lugar da simples mediação entre aluno e conhecimento. As consequências dessa alternância discursiva – guia/referência x mediador – é o que veremos a seguir.

## **A identidade do professor no novo quadro da educação brasileira**

Um dos pontos preponderantes para o enfrentamento de uma sociedade mediada deve ser a preocupação com a construção da sua identidade. Segundo Thompson (2002), nas sociedades modernas, a natureza do eu, do *self*, em um mundo mediado, torna-se mais reflexivo e aberto. Concordamos com Thompson quando ele declara que

os indivíduos dependem cada vez mais dos próprios recursos para construir uma identidade coerente para si mesmos. (...) o processo do *self* é cada vez mais alimentado por materiais simbólicos mediados, que se expandem num leque de opções disponíveis e enfraquecem – sem destruir – a conexão entre a formação e o

local compartilhado. Esta conexão é enfraquecida à medida que os indivíduos têm acesso a formas de informação e comunicação originárias de fontes distantes, que lhes chegam através de redes de comunicação mediada em crescente expansão (THOMPSON, 2002, p.181).

Giddens (2002), por sua vez, diz que as mudanças nas sociedades modernas projetam um novo tipo de *self* que gera outros tipos de intimidade. As formas mediadas de comunicação aceleram essas transformações da intimidade. A interação mediada, por telefone ou por internet, constrói e solidifica um novo *self* que tem de aprender a filtrar, nas avalanches de informações mediadas, aquelas que efetivamente são significativas para si. Em suma: o homem contemporâneo deve tornar-se mais reflexivo. Nesse sentido, vejamos como as identidades dos profissionais da educação de instituições privadas de ensino superior, os professores, são definidas e repensadas por eles mesmos. Para que possamos compreender essas mudanças, é pertinente iniciarmos com algumas considerações sobre o lugar dos professores no novo quadro da educação superior no Brasil.

O trabalho investigativo sobre a prática pedagógica de professores requer considerar, por um lado, que a racionalidade do sistema educacional atual não existe como unidade isolada, mas no âmbito dos centros escolares. Do mesmo modo, os professores não existem em sentido geral, pois apenas nas comunidades educativas eles colaboram entre si, como membros de uma comunidade na qual profissão e política têm vida concreta.

Por outro lado, a descentralização educativa obriga a parcelar o corpo docente. Cada vez mais numerosas, as instituições particulares de ensino superior têm rompido as estruturas de organização das associações profissionais como unidades reivindicatórias diante de sua entrada cada vez maior do mercado na educação, o que tem roubado, subtraído, a capacidade de racionalização dos professores para outorgá-la aos consumidores. Na ideologia do mercado, quem manda não é a ciência, mas o gosto do consumidor, uma vez que o professor também se converteu em produto determinado pelo mercado.

As antigas metáforas do professor intelectual, do professor definidor do currículo, do professor autônomo, independente, político-crítico foram substituídas pela nova ordem do discurso: a mercantilização do ensino. Com ela, o professor referência se torna professor mediador, pais e alunos se tornam clientes, colaboradores pedagógicos são substituídos por multimasas internacionais, consultores viram *coachs*, conhecimento é substituído por informação e, de formador, passa a ser utilitário. A situação atual do mercado provoca mudanças no conceito de conhecimento que enseja novas práticas discursivas.

É preciso atentar para o fato de que essas metáforas são construídas, intencionalmente, pelos construtores das políticas da educação e não pelos professores. Estes não têm uma profissão em ascensão na sociedade atual, nem nos países mais desenvolvidos, nem naqueles em desenvolvimento, grupo em que se inclui o Brasil (não é politicamente correto falar, na atualidade, em povos subdesenvolvidos). Ao mesmo tempo em que a profissão de professor não se encontra em ascensão, a mercantilização das práticas discursivas das universidades alcança uma dimensão que toma conta de toda a educação superior. As faculdades privadas

têm, cada vez mais, operado sob a permanente pressão do governo e dos mercados, como se fossem negócios comuns competindo para vender seus bens de consumo aos consumidores.

De acordo com Woodward (2000), a construção da identidade é construída tanto no plano simbólico, como no social. A formação da identidade profissional do professor de instituições privadas de ensino superior passa por modificações e por transformações globais. A interação entre fatores econômicos e culturais provoca mudanças nos padrões de produção e de consumo e traz uma convergência cultural que pode levar a identidades normatizadas e partilhadas em diversas partes do mundo. Fairclough (2013) diz:

A globalização pode talvez ser melhor vista não apenas como o desenvolvimento e a institucionalização de uma escala global, mas como a mudança nas relações entre a escala global e outras escalas (por exemplo, a escala local – cf. literatura sobre ‘glocalização’, como Robertson, 1992). Escalas de quê? Escalas de produção econômica e no consumo, as escalas de governança, escalas de prática cultural, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2013, p. 4)<sup>4</sup>.

É comum o discurso de que “você tem de ser o melhor produto”. No caso dos professores, estes têm de esforçar para se tornar semelhante a determinados produtos e marcas para que possam ser vendidos. Ser professor hoje requer uma identidade adestrada para se conformar às exigências da empresa e do mercado em que atua. O bom professor, nesse contexto, não deve ser crítico, não deve pensar, deve, sim, ser como um funcionário de uma lanchonete de *fast-food*; deve ser apenas simpático, dar sempre razão para o cliente; deve saber o número e a cor do produto pedido. Em contrapartida, o professor que passar disso está fora do padrão da instituição superior e terá de ser demitido.

De igual modo, no anúncio do IESB, instituição privada de ensino superior da cidade de Brasília, entre os serviços a serem oferecidos pela instituição à sua clientela (novos alunos) estão “os melhores: mestres, doutores, ministros e grandes referências”, todos alinhados na mesma escala de importância da “infraestrutura completa”, o que confirma a nova metáfora: a do professor produto.

---

<sup>4</sup> *Globalization can perhaps best be seen not just as the development and institutionalization of a global scale, but change in the relations between the global scale and other scales (eg the local scale – cf literature on ‘glocalization’ such as Robertson 1992). Scales of what? Scales of economic production and consumption, scales of governance, scales of cultural practice, and so forth.*

Firefox

denismacedo - Yahoo!... x Risoleide Rosa - Mensag... x UNO INTERNACIONAL x celebs estampas fundo p... x IESB Vestibular 2013/2 x Revisão e Tradução

www.iesb.br/vestibular/sobre

Mais visitados Primeiros passos

**IESB**  
Centro Universitário  
A Teoria e a Prática Juntas

# INFRAESTRUTURA COMPLETA:

Laboratórios específicos, monitoria e biblioteca completa estão à disposição do aluno. Aqui, a tecnologia é material didático.

**INSCREVA-SE**  
- 20% para ex-alunos!

Curtr 56 mil Tweet 1.232

ROLE PARA BAIXO

VESTIBULAR 2013

COMO INGRESSAR DIFERENCIAS LISTA DE CURSOS FINANCIAMENTO NO IESB CONTATO

11:35 27/08/2013

Firefox

denismacedo - Yahoo!... x Risoleide Rosa - Mensag... x UNO INTERNACIONAL x celebs estampas fundo p... x IESB Vestibular 2013/2 x Revisão e Tradução

www.iesb.br/vestibular/sobre

Mais visitados Primeiros passos

**IESB**  
Centro Universitário  
A Teoria e a Prática Juntas

# APRENDA COM OS MELHORES:

São mestres, doutores, ministros e grandes referências do mercado de trabalho que compartilham experiências e conhecimento.

**INSCREVA-SE**  
- 20% para ex-alunos!

Curtr 56 mil Tweet 1.232

ROLE PARA BAIXO

VESTIBULAR 2013

COMO INGRESSAR DIFERENCIAS LISTA DE CURSOS FINANCIAMENTO NO IESB CONTATO

11:36 27/08/2013

Fonte: IESB, 2013

Outro anúncio que segue a mesma tendência é o da Faculdade Icesp, que oferece “estrutura específica” e “professores altamente qualificados”:

The screenshot shows a web browser window displaying the website of Faculdade Icesp/Promove. The browser's address bar shows the URL [www.faculdadepromove.br/brasil/graduacao](http://www.faculdadepromove.br/brasil/graduacao). The website has a blue header with navigation links: 'Institucional', 'Cursos', 'Como Ingressar', 'Serviços', 'Vida Acadêmica', 'Extensão', and 'Pesquisa'. Below the header, there is a main content area with a large banner for 'Gestão de Pessoas' (Personnel Management) featuring a hand holding a pen over a network diagram. The banner includes the text 'Matrículas Abertas' (Open Enrollments), 'Início: 20 de agosto' (Start: August 20th), 'Horário: 19h20' (Time: 7:20 PM), and 'Local: unidade Guará' (Location: Guará unit). To the right of the banner is a 'PÓS GRADUAÇÃO' (Postgraduate) section with the Icesp logo. Below the banner, there is a section titled 'Você está aqui: Cursos > Graduação' (You are here: Courses > Graduation) followed by a paragraph describing the institution's mission and a list of courses: ADMINISTRAÇÃO, AGRONOMIA, BIOMEDICINA, CIÊNCIAS CONTÁBEIS, DIREITO, and ENFERMAGEM. On the left side, there is a sidebar with a 'Projeto' (Project) section listing 'Integralizador/Manual do Professor', 'ICESP Virtual', 'NASS', 'Vagas de estágio', 'Trabalhe Conosco', 'Textual Online', and 'Fale Conosco'. At the bottom of the sidebar, there is a Facebook link. The browser's taskbar at the bottom shows the Windows logo, several application icons, and the system tray with the date 27/08/2013 and time 11:49.

Fonte: Icesp, 2013.

A tecnologização do discurso segue a tendência do discurso de alguns especialistas ou tecnólogos e não se importa de romper a tradição discursiva. De certo modo, confronta-se com a prática social. Na verdade, a práxis discursiva está representada nas práticas sociais e, quando ela ocorre, a prática social é desprezada em função das mudanças pretendidas.

O que queremos dizer é que a tecnologização do discurso intervém na prática social, pensando no consumo e no consumidor final, confrontando-se com a prática social e com a cultura, alterando-a. Em verdade, a tecnologização age como rolo compressor, escondendo valores, lutas de poder, assim como a verdadeira simetria e a dissimetria das relações de poder presentes no discurso. Sob essas influências, as identidades dos profissionais da educação passam por modificações, pois, ao lado do fenômeno da tecnologização do discurso, temos a forte mercantilização do ensino, na qual temos o aluno como consumidor final e o professor como parte dos serviços a serem oferecidos a esse consumidor final, como vimos nos exemplos anteriores das propagandas de instituições privadas de ensino superior ao colocarem em pé de igualdade seus “professores altamente qualificados” com as “instalações modernas”.

## A formação das identidades profissionais: a ótica do professor

As mudanças do mundo contemporâneo não têm desempenho solo; vêm acompanhadas de profundas mudanças que nos induzem a uma nova leitura. Castells (2002) fala de uma nova sociedade, a sociedade em rede. Vejamos o que ele diz:

As funções e os processos dominantes, na Era da Informação, organizam-se, cada vez mais, em torno de redes e isto representa o auge de uma tendência histórica. As redes constituem a nova morfologia das sociedades e a difusão da sua lógica modifica substancialmente as operações e os resultados dos processos de produção, experiência, poder e cultura. Embora a organização social, sob a forma de rede, tenha existido noutros tempos e lugares, o novo paradigma da tecnologia de informação fornece as bases materiais para a expansão da sua penetrabilidade em toda a estrutura social (CASTELLS, 2002, p. 605).

O que Castells diz sobre o poder dessa nova sociedade informatizada é verdadeiro, e a instância em que essa presença é mais palpável é no discurso, o qual é perpassado por toda a modificação lexical que o mundo novo da Era da Informação requer e registra com prodigalidade nos eventos discursivos. Castells (2002, p. 607) diz que a morfologia da rede é também uma fonte extraordinária de reorganização das relações de poder e declara:

Firmas de negócios e, cada vez mais, organizações e instituições, organizam-se em redes de geometria variável cuja interação supera as tradicionais diferenças entre empresas e pequenos negócios, atravessando setores e espalhando-se por diferentes agrupamentos geográficos de unidades econômicas. (...) essa evolução para as de gestão e produção em rede não implica o fim do capitalismo. A sociedade em rede, nas suas várias expressões institucionais é, por enquanto, uma sociedade capitalista. Para, além disso, pela primeira vez na história, a forma capitalista de produção modela as relações sociais em todo o planeta (CASTELLS, 2002, p. 607).

Nesse sentido procuramos nos depoimentos de professores de instituições privadas de ensino superior suas impressões acerca de seu papel desempenhado dentro dessas instituições. É possível perceber que todos os depoimentos registram, fortemente, a sensação desses professores de se sentirem como uma mercadoria que faz parte do pacote. A busca pela titulação já não representa crescimento pessoal e profissional, mas sobrevivência financeira. Também se revelam exigências acerca do comportamento que os docentes devem apresentar em relação aos alunos, quais os critérios aplicados pela instituição para considerar o professor um bom profissional e quais procedimentos caracterizam as práticas em sala de aula.

## Depoimento 1

A relação do professor com a instituição de ensino superior é bastante delicada em alguns pontos. Primeiramente, o professor é considerado bom quando não causa problemas, ou seja, quando tem ‘jogo de cintura’ para não causar problemas para os alunos e, conseqüentemente, para a instituição. Não causar problemas é não ser excessivamente rígido ou exigente, não ser inflexível com relação aos problemas do aluno (faltas, dificuldades na entrega de trabalhos, baixo rendimento e outros) e não levar suas dificuldades com os alunos para a instituição, mas resolvê-las. Esses pontos são indireta e recorrentemente mencionados em reuniões e em trabalhos coletivos, para que fique claro para o docente como deve proceder. Quando o professor corresponde a essa expectativa, ele é bem-visto e considerado um bom profissional. Ao contrário, se não corresponde a esses aspectos, é malvisto e pouco recomendado (informação verbal)<sup>5</sup>.

## Depoimento 2

Não sou sentimental, mas me deu vontade de contar uma história: comecei a dar em aulas [em instituições particulares] em 1992, assim que terminei minha graduação na UnB. Todas as esperanças e anseios de um jovem professor de 22 anos. Logo, porém, percebi que minha euforia era barrada pelo descaso de empresas que viam a educação como um negócio e que tratavam o professor como um qualquer. Naquela época, após ficar sem receber meu salário por alguns meses, decidi que iria me preparar para não ser tratado com aquele descaso e, então, entrei para o mestrado na UnB em 1994, passando em primeiro lugar no concurso. Sempre dando aula, terminei o mestrado com louvor. Logo depois aumentei minha carga em cursinhos pré-vestibulares e passei no concurso da Fundação Educacional do DF-FEDF, mas veio de novo o problema. Alguns cursinhos não pagavam, atrasavam. Ninguém fazia nada, e a gente ia se contentando com o descaso. Decidi então deixar de dar aulas. Fui trabalhar no Banco Mundial com educação, mas não aguentei um ano e fiz concurso para professor substituto da UnB e voltei a dar aula. Lá fiquei por dois anos e, quando saí, já estava no doutorado na UFRJ, buscando criar uma situação em que meu trabalho fosse reconhecido e respeitado. Hoje, depois de quatro anos de doutorado (estou terminando, tendo ele me custado um casamento, muito esforço para trabalhar em Brasília em duas empresas e estudar no Rio bancando a ponte área do meu bolso, o que me rendeu uma dívida com bancos que pago até hoje), de novo alguém me diz que eu não mereço respeito e que não devo ser pago por meu trabalho. Cansei (informação verbal)<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Entrevista concedida em: março de 2004.

<sup>6</sup> Entrevista concedida em: março de 2004.

## Depoimento 3

Sou professor de Língua Portuguesa em uma instituição de ensino superior há treze anos, e isso tem sido uma luta titânica por vários fatores. Tenho recebido muitos alunos com problemas de alfabetização. Na sua grande maioria, não são letrados formalmente, pois leem, mas não sabem o que leem ou leram, não discutem, não aplicam, não extrapolam às suas vidas. Apresentam-se com um discurso naturalizado – pela sociedade e pela escola – sobre o que é estudar a Língua Portuguesa. Percebe-se baixa autoestima em relação ao próprio idioma. Tenho questionado a política governamental para o ensino de Língua Portuguesa, os conteúdos programáticos de instituições dos ensinos fundamental, médio e superior, os conteúdos que me foram [e ainda] são passados, o que ensino e até minha postura como educador. E me pergunto sempre – apesar de algumas respostas terem sido delineadas anteriormente – o que terá acontecido a esse estudante, que cursou, no mínimo, onze anos de Língua Portuguesa padrão e ainda não tem domínio da modalidade prestigiada da linguagem, já que a escola está aí para ensiná-la. Tenho pensado em resolver essa deficiência dos discentes que se me apresentam, vindos de um vestibular que se aplica para constar, mas, na realidade, muitas instituições privadas – que em Brasília já passam de 70 – querem é ver as salas cheias, dentro de uma concorrência acirrada por alunos, e dinheiro, e entram em uma produção em série de profissionais, não necessariamente preparados. Essas instituições mostram-se distantes dos problemas que abrigam e dos padrões ideais, ou pelo menos próximos ao ideal, mostrando-se incapazes de lidar com a adversidade e com a heterogeneidade dos fenômenos de língua que perpassam o social (informação verbal)<sup>7</sup>.

Foucault (1971) fala que a vontade de verdade, tal como os outros sistemas de exclusão, apoia-se em uma base institucional: ela é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, as sociedades de sábios outrora e os laboratórios hoje. Para ele, essa vontade de verdade, apoiando-se em uma base e em uma distribuição institucionais, tende a exercer, sobre os outros discursos, uma espécie de pressão e certo poder de constrangimento. Ele pensava na maneira como as práticas econômicas, codificadas como preceitos ou receitas, eventualmente até como moral, procuraram, desde o século XVI, fundamentar-se, racionalizar-se e justificar-se em uma teoria das riquezas e da produção. Daí a inquietação de Foucault face àquilo que o discurso é na sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; em face dessa existência transitória destinada sem dúvida a apagar-se, mas segundo uma duração que não nos pertence. Inquietação por, na atividade discursiva, quotidiana e banal haver poderes e perigos que sequer adivinhamos. O próprio Foucault pergunta “mas o que há assim de tão perigoso por

---

<sup>7</sup> Entrevista concedida em: março de 2004.

as pessoas falarem, qual o perigo de os discursos se multiplicarem indefinidamente? Onde é que está o perigo?” (FOUCAULT, 1971, p. 2). Ele não responde, mas supõe que “em toda a sociedade, a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade” (FOUCAULT, 1971, p. 2). Para Foucault, o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos nos assenhorar. Por isso, para ele,

A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos no entanto que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo (FOUCAULT, 1971, p. 12).

Por isso, apesar desse jogo de tensões que sustenta os discursos sociais dialeticamente, defendemos que o professor deve se assenhorar do próprio discurso, do próprio papel na sociedade e na formação de cidadãos críticos. Assim, ele poderá oferecer certa resistência, como veremos a seguir.

## É hora da resistência

Apesar de toda essa tendência à homogeneização cultural, a globalização pode incitar a resistência e a reafirmação de identidades locais. Nesse sentido, a reportagem intitulada *McDonaldização do Ensino: universidades e escolas adotam o modelo da fast-imbecilização* trata da importação, por parte de universidades e de escolas brasileiras, dos processos de controle operacional da empresa global McDonald: racionalizar para produzir resultados, os quais são avaliados em termos de quantidade, e não de qualidade. Com base no livro de Ritzer, *The McDonaldization of society*, Alcadipani e Bresler (2000), autores desse artigo, testemunham como essa racionalização típica da sociedade norte-americana invadiu instituições brasileiras, suportada pela busca do lucro e da manutenção das relações de poder. Nesse cenário, segundo o artigo, os professores viram produto; os alunos viram clientes; os donos de cursinhos e de escolas públicas viram empresários (alguns, ricos); os diretores e os reitores se orgulham de gerenciar organizações educacionais como se fossem corporações; os *ombudsmen* entram nas instituições educacionais, privilegiando as reclamações individuais e esvaziando as coletivas; o vestibular se torna mera burocracia; os debates dão lugar a um consenso mudo; a ideia da cartilha da alfabetização permanece em várias disciplinas; e os planos das áreas acadêmicas são calcados em pontuações, o que aumenta a pressão para docentes e discentes publicarem.

Apesar desse cenário de emergência que os autores chamam de escolas-lanchonetes, esses mesmos autores apontam uma esperança nos jovens que, mesmo estudando em instituições formatadoras, demonstram capacidade de refletir e de criticar, resistindo à coisificação e à quantificação das pessoas. Por isso, eles defendem que é essencial desmistificar a transmissão da técnica, dando lugar a uma formação mais ampla, capaz de incentivar a reflexão, a crítica e a invenção.

Portanto, é hora da resistência. Cursos de graduação e de pós-graduação devem ser oferecidos com base em suas qualidades acadêmicas, como organização curricular e corpo docente, programas de pesquisa, nível de publicações e prestígio institucional e não por serem rápidos como café instantâneo, baratos, como feira popular e descompromissados como um convite para um dia no parque. Ao falar em resistência, fazemos nossas as palavras de Rajagopalan (2002), que, com propriedade, diz:

Não há sentido em falar em resistência sem se referir, no mesmo ato, a forças coercitivas que, num dado momento histórico, estejam atuando sobre um sujeito, acuando-o de forma cerrada com intuito de sufocá-lo, esmagá-lo ou, no mínimo, domesticá-lo ou neutralizá-lo. Isto é, a resistência é sempre resistência a algo, via de regra uma força opressora poderosa demais para ser repelida de uma só vez (RAJAGOPALAN, 2002, p. 204).

A questão da resistência desperta cada vez mais interesse na discussão da chamada *empowerment education*, que trata da possibilidade de criar condições para que educadores que atuam em situações marginais desenvolvam formas de resistência para o enfrentamento das injustiças sociais a que os alunos estão sujeitos. Fairclough defende também essa resistência nos seguintes termos:

Acredito que a análise de discurso é um recurso importante, embora relativamente negligenciado, (...) a análise do discurso também tem a capacidade de ser um recurso para aqueles engajados em lutas dentro das instituições. Para muitos membros de instituições de educação superior, por exemplo, as mudanças dramáticas da última década têm sido profundamente alienantes; contudo sua capacidade de resistir a elas tem sido enfraquecida por sua relutância em recorrer a práticas e estruturas que têm sido amplamente criticadas pela esquerda e pela direita e que tem sido o alvo da mudança (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 69).

Entendemos que uma maneira saudável de resistência a essas nefastas mudanças no discurso da educação seria procurar desenvolver condições favoráveis para esses sujeitos que, fortalecidos pelo desenvolvimento de uma consciência crítica, estariam em condições de competir por um espaço legítimo na sociedade. Estamos no início de novo milênio e no meio de um turbilhão de mudanças. Nesse sentido, podemos falar de uma nova ordem do discurso, a ordem do discurso das mídias – o poderoso discurso midiático. Quem não estiver preparado criticamente para lidar com esses novos discursos não terá como opor resistência a esses momentos críticos que estamos vivendo.

A Unesco, por meio da publicação *A criança e a mídia: imagem, educação e participação*, organizada por Cecília Von Felitzen e Ulla Carlsson, traz excelente contribuição para a discussão do preparo da criança para o enfrentamento da força das mídias, pois a informação flui de forma cada vez mais livre, e a nova ordem possibilita que pessoas de todo o mundo compartilhem sons e imagens. Para podermos lidar com todas essas mudanças no mundo da informação, os sujeitos do discurso têm de estar preparados.

A esse respeito, Felitzen (1999) declara:

Naturalmente, a educação para a mídia e a participação das crianças na mídia não são os únicos meios de criar um ambiente melhor para a mídia e certamente não constituem o único meio de criar condições sociais mais razoáveis para as crianças. Ao contrário, também são necessários esforços importantes da parte da mídia - na forma de, por exemplo, auto-regulamentação e produção de programas de rádio e TV de alta qualidade, que satisfaçam as várias necessidades infantis (FELITZEN, 1999, p. 20).

Kumar (2002, p.285), sobre a questão da educação para a mídia hoje, afirma:

A educação para a mídia ainda tem que se firmar como tema de aprendizagem nos sistemas de educacionais formais tanto dos países industrializados como dos não industrializados. As autoridades escolares públicas e privadas, embora estejam preocupadas com o crescimento e influência da mídia de massa, não vêem necessidade em sobrecarregar os alunos com um novo assunto, cujo conteúdo e metodologia não se encaixam nas práticas educativas tradicionais. As tentativas vigorosas da UNESCO, por mais de uma década, para promover o assunto nos vários níveis de educação, tiveram muito pouco sucesso, exceto alguns países do Ocidente (especialmente Austrália, Grã- Bretanha e Canadá) e na América Latina (KUMAR, 2002, p. 285).

Outra maneira de opormos resistência a esse discurso contrário à excelência da educação em todas as instâncias do ensino fundamental ao ensino superior é prepararmos um currículo que permita um ensino que enseje o preparo do aluno para lidar com as mídias e com a multimodalidade do discurso contemporâneo. Os sujeitos do discurso, quer adultos, quer crianças, devem estar preparados para um mundo multimodal, povoado de imagens, de sons, de movimentos, de gestos, para poderem desvendar discursos. Quem não souber lidar com esse tipo de discurso estará em séria desvantagem, pois facilmente poderá ser manipulado por toda sorte de informação que use recursos semióticos em discursos multimodais. A resistência efetiva é saber interpretar criticamente a natureza desses novos discursos.

O que nos resta fazer com a emergente força da imagem no momento atual de nossa história é voltarmos para a educação como um meio legítimo de transformar as classes populares em verdadeira massa crítica de nossa sociedade. Afinal, a efetiva e completa ação cidadã deve passar pelo papel de desconstrutora da ação alienadora da imagem para uma avaliação crítica de tudo o que vemos. Aprender a tratar com o excesso de informações do mundo mediado das sociedades modernas é outro portentoso recurso de resistência.

## Conclusão

Por fim, as publicidades apresentadas no artigo revelam que foram concebidas com o propósito de vender imagens de cursos, cujo propósito principal é o de ser um produto barato, de rápido consumo e de fácil circulação. A preocupação com a titulação dos docentes que ministram tais cursos foi mencionada apenas para valorizar a oferta dos cursos, o que aponta para uma nova identidade dos professores apenas mais uma mercadoria, um mero produto no mundo do consumo. De igual modo, também não servem para a chamada de alunos-clientes atributos como qualidade de ensino, grades curriculares especiais e contemporâneas que contemplem as necessidades locais e que atendam à nossa cultura regional, ao mesmo tempo em sintonia com o discurso global.

A discussão do tema não se esgota aqui e poderia ser ainda amplamente aprofundada, mas, para os propósitos do artigo, entendemos que chamamos a atenção para o fato de que a educação brasileira se tornou mais uma mercadoria na sociedade mediada do mundo contemporâneo. Acreditamos que a profundidade, a relevância e a abrangência do assunto possa provocar a atenção de outros pesquisadores.

## Referências

ALCADIPANI, R; BRESLER R. Mcdonaldização do ensino: universidades e escolas adotam o modelo da fast-imbecilização. *Carta Capital*. 10 maio 2000. PDF.

BAUDRILLARD, J. *Simulations*. NY: Semiotext(e), 1983.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

FAIRCLOUGH, N. Technologisation of discourse. In: CALDAS-COULTHARD, C.R.; COULTHARD, M. (Eds.). *Texts and practices: readings in critical discourse analysis*. London: Routledge, 1996.

\_\_\_\_\_. *Discurso e mudança social*. MAGALHÃES, I. (Coord., trad. téc. e prefácio do orig. inglês *Discourse and social change*, 1992). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.

\_\_\_\_\_. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C. M. *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. (org.). Belo Horizonte: FALE-UFGM, 2001b.

\_\_\_\_\_. *Analysing discourse: the critical study of language*. 2. ed. UK: Pearson Education, 2010.

\_\_\_\_\_. *Critical discourse analysis in trans-disciplinary research on social change: transition, re-scaling, poverty and social inclusion*. Disponível em: <[www.ling.lancs.ac.uk](http://www.ling.lancs.ac.uk)>. Acesso em: 27 ago. 2013.

FEATHERSTONE, M. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. SIMÕES, J. A. (trad.). São Paulo: Nobel S.A., 1990/1995.

FELITZEN, C. von. *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. CARLSSON, U; FELITZEN, C. von. (org.) Cortez Editora: São Paulo, 1999.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Paris: Gallimard, 1971.

GIDDENS, A. *The consequences of modernity*. London: Polity Press, 1990.

\_\_\_\_\_. *Sociology*. London: Polity Press, 2002.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic*. UK: Edward Arnold, 1986.

ICESP. *Cursos de graduação*. Disponível em: <<http://www.faculdadepromove.br/brasil/graduacao>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

IESB. *Infraestrutura completa*. Disponível em: <<http://www.iesb.br/vestibular/sobre>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

KUMAR K. J.O cenário da mídia na Índia. In: VON FEILITZEN, C.; CARLSSON, U. *A criança e a mídia: imagem, educação e participação*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LYOTARD, J. F. *O pós-moderno: the postmodern condition*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACEDO, D. *As contribuições da análise de discurso crítica e da multimodalidade à revisão textual*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. 2013.

MACEDO,G; PERFEITO,G; SILVEIRA,T. *CAMPUS*, n. 268, primeira quinzena de agosto, 2002.

MCT. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Sociedade da informação no Brasil*: livro verde. TAKAHASHI, T (org.). Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

NIETZSCHE, F. *Escritos sobre educação*. SOBRINHO, N. C. de M. (trad.). Rio de Janeiro: PUC/RJ; São Paulo: Loyola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Teorizando a resistência. In: GARCIA, D. H da S.; VIEIRA, J. A. *Análise do discurso percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Oficina Editorial Instituto de Letras e Editora Plano, 2002.

THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

UNB. *Estude na UnB*. Disponível em: <[http://www.unb.br/estude\\_na\\_unb](http://www.unb.br/estude_na_unb)>. Acesso em: 27 ago. 2013.

UNICEUB. *Campanha vestibular 2013 para o UniCEUB*. Disponível em: <<http://cargocollective.com/gusthavocoelho/UNICEUB>>. Acesso em: 4 ago. 2013.

UNO. *Nuestros aliados*. Disponível em: <<http://www.uno-internacional.com/web/index.html>>. Acesso em: 27 ago. 2013.

VIEIRA, J. A. O discurso mercantilista do ensino brasileiro. In: VIEIRA, J. A. et al. (Org.). *Olhares em análise de discurso crítica*. 2009. Disponível em: <[http://www.cepadic.com/CEPADIC\\_publicacoes.html.pdf](http://www.cepadic.com/CEPADIC_publicacoes.html.pdf)>. Acesso em: 4 ago. 2013.

VON FEILITZEN, C.; CARLSSON, U. *A criança e a mídia: imagem, educação e participação*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

