

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE

ZENILTON GONDIM SILVA

**A UNIVERSIDADE E OS/AS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS/AS EM  
EDUCAÇÃO: Uma arqueogenealogia dos agenciamentos**

PORTO SEGURO-BA

2021

ZENILTON GONDIM SILVA

**A UNIVERSIDADE E OS/AS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS/AS EM  
EDUCAÇÃO: Uma arqueogenealogia dos agenciamentos**

Trabalho apresentado à Banca de Qualificação do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, para cumprimento parcial dos créditos para obtenção do título de doutor em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia, sob a orientação do prof. Dr. Álamo Pimentel e coorientação do prof. Dr. Márcio Silveira Lima.

PORTO SEGURO-BA

2021

### Ata de Defesa Pública de Doutorado

Aos 31 dias do mês de março do ano de 2021, às 14h00min, via webconferência através da sala virtual com link de transmissão <https://mconf.rnp.br/webconf/csc-1>, reuniram-se os/as membros/as da banca examinadora composta pelas/os docentes Dr. Márcio José Silveira Lima (presidente da banca e co-orientador), Dr. Álamo Pimentel Gonçalves da Silva (orientador), Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (membra interna à UFSB e ao PPGES), Dr. Rafael Andrés Patiño Orozco (membro interno à UFSB e ao PPGES), Dra. Carolina Bessa Ferreira de Oliveira (membra interna à instituição e externa ao PPGES), Dr. Alexandre Filordi de Carvalho (membro externo à instituição e ao PPGES), Dr. Gabriel Swahili Sales de Almeida (membro externo à instituição e ao PPGES) a fim de arguirem o doutorando **Zenilton Gondim Silva** na defesa de sua tese, cujo trabalho de pesquisa intitula-se “**A Universidade e os/as Técnico-Administrativos/as em Educação: Uma arqueogenealogia dos agenciamentos**”. Aberta a sessão pelo presidente da banca, coube ao candidato, na forma regimental, expor o tema de sua tese, dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionado pelos/as membros/as da banca examinadora, tendo dado as explicações que foram necessárias.

Os/As membras/os da banca consideraram a tese:

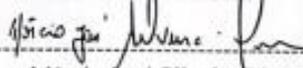
**Aprovada**

Aprovada com modificações

Não aprovada, devendo ser realizada nova defesa no prazo de \_\_\_\_ meses.

**Recomendações da Banca:** A banca destaca a qualidade da pesquisa. Ressalta a relevância, a originalidade e a atualidade da tese, sobretudo nos aspectos críticos acerca das relações de poder que, na atualidade, vêm ameaçando a Universidade Pública brasileira. E recomenda que a pesquisa seja publicada.

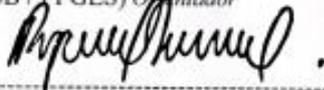
Banca Examinadora:



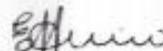
Márcio José Silveira Lima  
(UFSB / PPGES) *Presidente da banca*



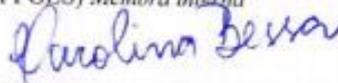
Prof. Dr. Álamo Pimentel Gonçalves da Silva  
(UFSB / PPGES) *Orientador*



Prof. Dr. Rafael Andrés Patiño Orozco  
(UFSB / PPGES) *Membro interno*



Prof. Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito  
(UFSB / PPGES) *Membra interna*



Prof. Dra. Carolina Bessa Ferreira de Oliveira  
(UFSB) *Membra externa*

  
Prof. Dr. Alexandre Filordi de Carvalho  
(UNIFESP) *Membro externo*

  
Prof. Dr. Gabriel Swahili Sales de Almeida  
(UFBA) *Membro externo*

  
Zenilton Gondim Silva  
*Candidato*

Webconferência, 31 de março de 2021.

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)  
Universidade Federal do Sul da Bahia – Sistema de Bibliotecas

S586u Silva, Zenilton Gondim, 1987 -  
A universidade e os/as Técnico-Administrativos/as em educação:  
uma arqueogenealogia dos agenciamentos. / Zenilton Gondim Silva. –  
Porto Seguro, 2021.  
198 f.

Orientador: Álamo Pimentel Gonçalves da Silva  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Sul da Bahia. Programa  
de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Campus Sosígenes Costa.

1. Técnico-Administrativo em Educação. 2. Universidade. 3.  
Agenciamento. 4. Arqueogenealogia. I. Silva, Álamo Pimentel  
Gonçalves da. II. Título.

CDD – 351.1

Aos/Às Técnico-Administrativos/as em Educação  
e demais trabalhadores/as em Educação.

## AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa não teria se concretizado sem a participação da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Esta é uma nova Universidade nova. Uma Universidade nova é uma Universidade que se remodela, tornando-se nova de novo. Uma nova Universidade é uma Universidade recente, que acaba de ser criada. E, nesse mister entre o recente e a remodelagem, produzindo inovações, em que tudo começa a ser criado, uma nova Universidade nova nos põe a questionar sobre a própria Universidade, suas arquiteturas acadêmicas, seus regimes letivos, seu ensino-aprendizagem, seus ciclos formativos, entre outros. É na UFSB que também comecei a me questionar sobre as relações de trabalho em seu interior.

Na UFSB me permiti borrar, intercambiar entre vários lugares que as Instituições reservam para posições distintas. Enquanto Técnico-Administrativo em Educação (TAE), me inquietavam e me inquietam os lugares que se formaram historicamente para a atuação de nossa categoria, elemento subjacente na produção desta tese. A própria Instituição que me impulsionava a questionar era a que me possibilitaria avançar em termos acadêmicos, ingressando em seu Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Um misto entre técnico e estudante, estudando sobre os/as técnicos/as na própria Instituição de Ensino Universitário em que atuo. Lugar de trabalho e de formação em seu sentido lato. Dessa forma, não poderia deixar de começar por agradecê-la.

Aos meus queridos orientador, Álamo Pimentel, e coorientador, Márcio Lima, que acreditaram e embarcaram comigo neste projeto desde seu início, quando este se apresentava ainda incipiente, e me encontrava a navegar nesses mares temáticos que são os estudos universitários e as condições de trabalho dos/as Técnico-Administrativos/as em Educação. Navegação sem rumo, sem bússolas, sem Sul; eles me faziam deslocar, tendo como ancoragem as suas linhas-mestras de atuação, com suas sugestões, questionamentos, indicações, deslocamentos e grandes incentivos. Pessoas fundamentais na tessitura desta tese, aos dois, minha imensa gratidão.

Aos membros da banca, Alexandre Fiori, Carolina Bessa, Eliana Povoas, Gabriel Swahili e Rafael Patino. Seus olhares atentos e cuidadosos abriram novos horizontes. Enquanto eu ansiava por mapas, eles apresentavam diagramas tridimensionais apontando linhas-moldura. Sem a crítica do saber, esta produção ficaria fraca, insuficiente, sem

sustentáculo. E, se ainda não conseguimos avançar tanto quanto possível, era mais por limitações minhas do que pelas linhas-moldura com que nos presenteavam.

Aos/Às meus/minhas colegas e companheiros/as da UFSB, técnicos e docentes, em especial aos/às do Campus Sosígenes Costa (CSC), e aos/às colegas estudantes do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade – PPGES. Obrigado pela paciência e carinho que tiveram comigo durante essa trajetória. Aos/Às que me ouviram, por vezes insistentemente, mesmo quando estiveram sobrecarregados/as de afazeres. Aos/Às que sugeriram rumos, precauções e bibliografias. Aos/Às que me confortaram com um abraço, com um carinho, com uma palavra que enche de sentido o que fazemos todos os dias. Aos/Às que me impulsionavam a produzir novos olhares sobre esta pesquisa.

À minha família, em especial ao meu amor, Cristiano, que me incentivava, sobretudo quando já cansado e exausto; a ele, que conseguia me dobrar e me fazia ver o quanto esta tese estava repleta de preenchimento e realização.

A todos/as aqueles e aquelas que tornaram esta pesquisa possível, o meu muito obrigado!

*Agora eu era o rei, era o bedel, e era também juiz.*  
(João e Maria - Chico Buarque)

## RESUMO

Esta pesquisa é realizada por meio da construção de uma sutura envolvendo os estudos realizados por Foucault e os estudos sobre Universidade com ênfase nos/nas servidores/as trabalhadores/as Técnico-Administrativos/as em Educação (TAE), tendo como objetivo principal analisar os agenciamentos dos modos com que nos tornamos sujeitos TAE no interior das Universidades. Elencamos como objetivos específicos: a) compreender como os dispositivos legais e jurídicos vão criando e estabelecendo papéis e posições no interior das Instituições de Ensino Superior; b) estudar o processo de burocratização e disciplinamento das Universidades e a formação de uma categoria para desenvolvimento de atividades-meio; c) entender os conflitos e disputas contemporâneas e neoliberais nas formas de atuar dos/das Técnico-Administrativos/as em Educação. Para tal, utilizamos a arqueogenealogia como precaução metodológica. A arqueologia se propõe a analisar as fissuras disruptivas do campo discursivo nas teias do saber-poder, a genealogia auxilia as análises das junturas do saber enquanto dispositivo de poder, e a arqueogenealogia nos permite compreender as dobras das relações de força no processo de constituição dos agenciamentos. A pesquisa produziu como resultado a constituição dos agenciamentos do trabalho por modos distintos de governo na produção de três cisões, a saber: agenciamento a partir de uma economia política do poder de educar no governo dos ofícios e nas primeiras criações de cargos nas Instituições de Ensino Superior na produção da primeira cisão - cisão entre membros e não membros; agenciamento na forma administrativa de governo em que nasce a categoria Técnico-Administrativa em Educação ao dobrar as relações de força do duplo dispositivo administrativo-disciplinar a partir da segunda cisão - cisão entre planejamento e execução; agenciamento-empresa por meio do governo em seu poder gerencial, na produção da terceira cisão com o desmembramento do corpo TAE. A arqueogenealogia dos agenciamentos permitiu-nos desnaturalizar o que somos no processo de nossa constituição: fabricação de peça por peça na emergência das condições técnicas, políticas, econômicas e sociais das formações históricas. Uma categoria tão sem história e quando nos dedicamos à produção de nossas memórias, nossa categoria já se apresenta em vias de desaparecer.

**Palavras-chave:** Técnico-Administrativo em Educação; Universidade; Agenciamento; Arqueogenealogia.

## ABSTRACT

This study was made by suturing a structure involving Foucault's studies and the field of the university studies emphasising the specific category of university workers, called Technical-Staff in Education (TSE). The main objective of this study is to analyse the agency of the ways in which we become subjects as TSE workers in the Universities environments. As specific objectives, this study presents: a) comprehension how legal and juridical environment creates and establishes the roles and positions in the interior of Higher Education Institutions (HEI); b) analyse the Universities bureaucratization and disciplination processes and the formation of a work category to enroll the middle activity; c) to understand the conflicts and contemporary neoliberal disputes on the ways of work of the TSE workers. To achieve these goals, archeogenealogy is used as a methodological precaution. The Archeology proposes to analyze the disruptive fissures of the discursive field in the webs of knowledge-power. Genealogy assists in the analysis of the junctions of knowledge as a device of power. Therefore archeogenealogy allows us to understand the folds of power relations in the process of constituting agencies. The research produced as results the constitution of work agencies by different modes of government in the production of three splits, namely: agency from a political economy of the power to educate in the government of occupations and in the first job creation in Higher Education Institutions in the production of the first split - split between members and non-members; agency in the administrative form of government in which the TSE category in Education is born by doubling the strength relations of the double administrative-disciplinary norm from the second split - split between planning and execution; enterprise-agency through the government in its governing power, in the production of the third split with the dismemberment of the TSE body. The agencies archeogenealogy has allowed us to denaturalize what we are in the process of our constitution: manufactured piece by piece in the emergence of technical, political, economic and social conditions in historical formations. A category so without history that when we dedicate ourselves to the production of our memories, our category is already on the verge of disappearing.

**Key-Words:** Technical-Staff in Education; University; Agency; Archeogenealogy

## Sumário

INTRODUÇÃO	12
1- ARQUEOGENEALOGIA DOS AGENCIAMENTOS	18
A arqueogenealogia	20
A governamentalidade	30
A construção histórica de nós mesmos	32
Os agenciamentos	35
2- OS OFÍCIOS E OS CARGOS: Disposição do olhar	41
Ensino Superior nos fins do Século XVIII: Os ofícios	42
Os cargos do Século XIX	59
Primeiros cursos e escolas superiores	61
Os Cursos Jurídicos e Sociais e as Faculdades de Direito	68
A desestruturação da Reforma Leôncio de Carvalho	73
Considerações sobre agenciamentos de ofícios e cargos	79
3- O PODER AMINISTRATIVO E DISCIPLINAR: O pessoal administrativo	82
As reformas de quatro em quatro anos	86
Reforma Epitácio Pessoa (1901)	89
Reforma Rivadávia Correia (1911)	91
Reforma Carlos Maximiliano (1915)	96
Reforma Rocha Vaz (1925)	98
Os dispositivos administrativo-disciplinares da Era Vargas	99
Os dispositivos administrativo-disciplinares do período democrático (1945-1964)	107
Os dispositivos administrativo-disciplinares na Reforma Universitária de 1968	112
O nascimento da categoria Técnico-Administrativa em Educação	123
4- O PODER GERENCIAL: O corpo desmembrado	132
A política social e o trabalho no neoliberalismo	138
A governamentalidade neoliberal e os ataques constitucionais à Educação	142
O declínio do público e seus trabalhadores	154
O agenciamento gerencial pelo PDRAE	156
Agenciamento gerencial pelo REUNI e as terceirizações	161
Agenciamento gerencial quebrando ponte	167
O agenciamento pelo FUTURE-SE	170
Considerações sobre os agenciamentos no poder gerencial	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
BIBLIOGRAFIA:	187

## INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada A Universidade e os/as Técnico-Administrativos/as em Educação (TAE): Uma arqueogenealogia dos agenciamentos parte de uma problemática que surge, ao mesmo tempo, no âmbito individual, coletivo, institucional e nacional.

Individual, por eu ter ingressado na carreira Técnico-Administrativa em Educação em setembro de 2014, na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). A partir das discussões com colegas dos setores, nas Assembleias da categoria e nas intermediações das visitas sindicais, nesses lugares de formação, percebo que por inúmeras vezes fala-se do papel destinado aos/às técnicos/as nas Universidades enquanto executores de atividades burocrático-administrativas, realizando atividades-meio, das quais, embora numa perspectiva não compartilhada por todos e nem da mesma forma, ansiávamos e ainda ansiamos por alcançar linhas de fuga desses processos de agenciamentos.

Dessa forma, esta pesquisa é também um posicionamento político do meu lugar de fala, nas condições de enunciação no interior da Universidade em que me encontro. Nesse sentido, esta pesquisa faz parte da virada conceitual no modo com que Foucault (2016a) compreende a relação entre os intelectuais e o poder. Não cabe mais, aqui, a antiga atuação do intelectual genérico, colocando-se acima e à frente de toda e qualquer temática, tornando-se representante, dirigindo e indicando os caminhos a serem seguidos por uma coletividade. O papel dos pesquisadores se alterou. Agora, trata-se não do especialista, mas do pesquisador específico que não mais exerce a função de guia, mas que, justamente por conta de sua posição específica nas relações de poder, tem como possível atuar nelas.

Atualmente, estou lotado na Secretaria Acadêmica do Campus Sosígenes Costa (CSC), participando da Seção de Apoio ao Planejamento Acadêmico e Incubação de Projetos (SPAIP), atravessando vários agenciamentos: agenciamentos governamentais e institucionais cada vez mais almejando nos colocar nas atividades específicas e restritas de execução, além dos obstáculos que dificultam a plena capacitação e qualificação, e atuação a partir delas; agenciamentos nas tentativas de organização e sistematização do Planejamento Acadêmico no âmbito do Campus Sosígenes Costa; agenciamento nos modos de compreensão e possibilidade de atuação dos/das técnicos/as que pertencem ao Campus, sendo a Seção muito mais voltada para a organização e sistematização do

Planejamento Acadêmico a cada Quadrimestre, enquanto a incubação de projetos vai se tornando uma heterotopia<sup>1</sup> cada vez mais distante; agenciamento das rotinas e atividades diárias, disciplinando nossos tempos e espaços (sobretudo com discussão de implantação do ponto eletrônico para atendimento da Instrução Normativa nº 02, de 12 de setembro de 2018); e tantas outras formas de agenciamento.

Essa problemática é também de âmbito coletivo. Embora algumas ânsias sejam específicas de minha lotação e de minha compreensão do que se tornou e do que eu almejava enquanto categoria dos TAE, várias delas são ânsias coletivas. Coletivas não apenas por abrangerem uma gama de servidores TAE, mas por lançarem questões sobre os agenciamentos no trabalho e pela divisão deste no interior das Universidades.

Além disso, a problemática é de âmbito institucional em dois sentidos. I – Institucional, por analisar os/as Técnico-Administrativos/as em Educação a partir das Universidades. E, nesse sentido, a Universidade não é apenas um plano de fundo a que nos referimos apenas geograficamente para situarmos o objeto de análise. A Universidade é, antes, e sobretudo, constitutiva da própria categoria dos TAE, conforme analisaremos nos próximos capítulos. II – Institucional da própria UFSB, em que trabalho e estudo pelo Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES); por esta pesquisa, em última análise, pesquisar a relação entre Estado e Sociedade, ocorrida por meio dos agenciamentos (estatais, jurídicos, individuais, sociais e coletivos), constituindo uma categoria própria no interior das Universidades.

Por último, e com igual relevância, a problemática se insere no jogo das estratégias da política nacional educacional que se intensificou a partir do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, e que, recentemente, começa a assombrar de forma assustadora aqueles que estudam e atuam no campo da educação neste período de Governo Bolsonaro, com projeto de desarticulação, desmantelamento e inanição das Universidades, de seus trabalhadores e de tudo o que se configurou como sendo de caráter público e social.

Essas problemáticas me conduziram à submissão do anteprojeto de tese ao Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES), participando do Edital de seleção para aluno regular nº 30/2016. Inicialmente, meu campo empírico era a própria Instituição em

---

<sup>1</sup> Heterotopia é um conceito desenvolvido por Foucault (2015a) para contrastar com a utopia. Enquanto a utopia é um não-lugar, um lugar irreal, imaginário e inexistente, a heterotopia é um lugar existente próprio com uma lógica diferente dos demais lugares sociais ao redor. É um lugar real com uma organização interna distinta, mas existente e imersa no interior da sociedade.

que trabalho. Posteriormente, com o desenrolar do processo de reconstrução do projeto, e em conjunto com o orientador e o coorientador, Álamo Pimentel e Márcio Lima, o reconstruí para um projeto mais amplo, numa perspectiva arqueogenealógica da própria categoria dos TAE, não elegendo uma Instituição específica.

Na submissão do anteprojeto, já tinha o interesse em realizar estudos sobre a categoria dos TAE, numa perspectiva mais voltada a Foucault. Este autor faz parte da trajetória de minha formação acadêmica. Quando realizei minha Graduação, tive o primeiro contato com o filósofo, quando me interessava por compreender o discurso da sexualidade no currículo escolar. Durante o Mestrado, o elegi como referencial teórico para estudar os dispositivos identitários discursivos, práticos e de subjetivação da docência em Matemática. O elejo mais uma vez para analisar os agenciamentos de nós Técnico-Administrativos/as em Educação<sup>2</sup>, a partir de uma arqueogenealogia. Nesta perspectiva, são os estudos sobre Foucault que me conduzem a questionar e indagar sobre como nós nos constituímos como sujeitos singulares (TAE) no interior das Universidades.

Se, por um lado, somos conduzidos a questionar como nós nos tornamos sujeitos singulares, atravessados por dispositivos e agenciamentos que nos constituem, por outro lado, a própria Universidade é uma máquina de territorialização de agenciamentos, e, neste sentido, procuramos amparo nos estudos sobre Universidade. Assim, esta pesquisa é elaborada a partir de dois eixos bastante diversos: os estudos sobre Universidade e os estudos foucaultianos. Esses dois eixos perpassarão toda a discussão da pesquisa, que, numa perspectiva arqueogenealógica, almeja compreender os modos de agenciamentos de nós TAE.

Os estudos sobre Universidade são o elenco das principais obras que marcaram a construção do pensar e repensar a Universidade. No Brasil, os estudos ainda são relativamente incipientes. Ora pertencentes à pragmática progressista de Anísio Teixeira, ora pertencentes à crítica marxista de Florestan Fernandes, Marilena Chauí, Álvaro Pinto e Luiz Antônio Cunha, ora pertencentes à crítica epistemológica e social de Naomar Almeida Filho.

---

<sup>2</sup> O uso do termo *nós Técnico-Administrativos/as em Educação* se refere a uma imbricação do pesquisador com a pesquisa e a um agenciamento coletivo de enunciação.

Os estudos foucaultianos designam tanto o conjunto da obra de Michel Foucault quanto o elenco de autores que o interpretaram ou que o utilizaram com grande afinco, tais como Deleuze, Paul Veyne, Dreyfus, Rabinow, Roberto Machado, entre outros.

Os estudos que envolvem a categoria dos TAE ainda são bastante dispersos. Não formam propriamente um eixo, e estão relativamente longe de produzirem um campo discursivo – não se trata da construção de enunciados enquanto acontecimento, enquanto possibilidade histórica de surgimento no contexto da materialidade discursiva das condições técnicas, políticas, econômicas e sociais, no sentido foucaultiano. E, mesmo existindo no interior das Universidades, a questão dos TAE também não se origina como desdobramento nem dos estudos foucaultianos nem dos estudos universitários, embora esteja constantemente se conectando com os estudos universitários.

Os estudos universitários clássicos, como campo de pesquisa, pouco se dedicaram sequer a enxergar a existência dos/as Técnico-Administrativos/as em Educação, menos ainda a problematizá-los. É nesse sentido que as produções sobre os TAE não surgiram dos estudos universitários, pois não faziam parte das inquietações de quem se dedicava a estudar sobre as Universidades, de modo geral. As pesquisas sobre os TAE são pesquisas derivadas muito mais dos estudos sobre Administração Pública, em especial a Administração Pública Universitária, do que do campo de pesquisa dos estudos universitários. Por isso mesmo, os estudos universitários enquanto campo de pesquisa precisam se abrir para as problemáticas de seus trabalhadores. Os TAE precisam fazer parte dos estudos universitários, em duplo sentido: os TAE precisam contribuir cada vez mais com os debates sobre Universidade, e os estudiosos das Universidades precisam debater a problemática de seus trabalhadores.

Muito menos conhecido que os estudos foucaultianos ou os estudos sobre Universidade, os estudos envolvendo os TAE possuem dois eixos. Um eixo parte dos estudos sobre Administração, em especial a Administração Pública Universitária, com temáticas que, a grosso modo, possuem relativa correspondência com as temáticas que Silva e Sperandio (2019) classificaram como Gestão de Pessoas, Gestão Institucional e Qualidade de Vida no Trabalho. Outro eixo parte muito mais das reflexões sobre os estudos do trabalho e dos trabalhadores, conectando-os às discussões filosóficas, históricas, sociais e econômicas que, a grosso modo, possuem relativa correspondência com o que Silva e Sperandio (2019) classificaram como Relações de Trabalho e Especificidades dos Cargos.

A arqueogenealogia surge em nossa pesquisa como precaução metodológica para analisar a formação de sujeitos singulares que se fazem por meio das dobras das relações de força, onde as linhas múltiplas e disruptivas tentam se costurar criando modos de agenciamentos.

A questão a que nos encontramos desafiados nesta pesquisa é a construção de uma sutura envolvendo os dois distintos campos de formação (estudos sobre Universidade e estudos foucaultianos), na produção dos modos de agenciamento dos TAE. Para Hall (2006), sutura é uma metáfora médica para designar uma costura de partes não fundidas. Dessa forma, pretendemos realizar uma sutura, uma costura utilizando a arqueogenealogia para fundir os estudos sobre Universidade e os estudos foucaultianos, na compreensão dos modos de agenciamento dos TAE.

Primeiramente, estudar a temática dos TAE é uma questão importante no sentido de compreendermos como nós nos tornamos sujeitos singulares no interior deste tipo específico de Instituição de Ensino Superior denominado de Universidade. Essa questão se encontra preponderante na ordem do dia quando, constantemente, nos vemos com a possibilidade de que nossa categoria, tão “sem história”, quando começamos a discutir nossas memórias, se apresente no cenário político nacional se desmembrando, se desfigurando e em vias de se desintegrar ou se extinguir.

Nesse sentido, nos deparamos com os estudos sobre Universidade no sentido próprio dos estudos quanto aos conceitos, as práticas e as experiências de Universidade. Assim, a Universidade não seria apenas um plano de fundo para abordar o que se passa com a categoria dos TAE. Muito pelo contrário, a compreendemos como Instituição própria de produção de nossa categoria.

Já os estudos foucaultianos contribuem com uma perspectiva que, ao mesmo tempo, apresenta tanto o modo de indagar – como nos tornamos sujeitos singulares? – quanto o método de análise por meio de uma construção arqueogenealógica. Enquanto a arqueologia se propõe a analisar as fissuras disruptivas dos campos discursivos nas teias do saber-poder e a genealogia se propõe a analisar as juntas do saber enquanto dispositivo de poder, a arqueogenealogia nos auxilia a compreender as dobras das relações de força no processo de constituição dos agenciamentos.

A partir de nossa problemática e nossas indagações, buscamos alcançar como objetivo principal analisar os agenciamentos dos modos com que nos tornamos sujeitos TAE no

interior das Universidades. Estabelecemos como objetivos específicos: a) compreender como os dispositivos legais e jurídicos vão criando e estabelecendo papéis e posições no interior das Instituições de Ensino Superior; b) estudar o duplo dispositivo administrativo e disciplinar nas Universidades e a produção do agenciamento no nascimento de nossa categoria; c) entender os conflitos e disputas contemporâneas e neoliberais nas formas de atuar dos/das Técnico-Administrativos/as em Educação.

Ao alcance dos objetivos elencados acima, organizaremos os capítulos da seguinte forma: I – no primeiro capítulo, pretendemos conduzir o leitor na compreensão geral das problemáticas da pesquisa, das nossas precauções arqueogenealógicas na compreensão dos modos de agenciamento do trabalho; II – no segundo capítulo, enfatizaremos a criação e estabelecimento de papéis e posições no interior das Instituições de Ensino Superior, por meio da análise dos ofícios nos fins do século XVIII, sobretudo do Seminário de Nossa Senhora da Graça, e a criação dos cargos durante o desenrolar do Século XIX nas primeiras Escolas de Ensino Superior; III – no terceiro capítulo, abordaremos o processo de produção dos dispositivos administrativos e disciplinares das Universidades, sobretudo por meio da constituição formal das Universidades (década de 1920), do Estatuto das Universidades (1931) e da Reforma Universitária de 1968; IV – no quarto capítulo, procuraremos indagar sobre as tensões e conflitos presentes nas Universidades, entre o desfecho neoliberal do gerencialismo na Educação (com o estabelecimento do gerenciamento de si, presente nas políticas públicas educacionais e na reformulação do trabalho contemporâneo) e o princípio da identificação da carreira dos TAE como trabalhadores-executores, que aos poucos vão se desmembrando da categoria para tornarem-se um outro modo de trabalhador-executor terceirizado.

## ARQUEOGENEALOGIA DOS AGENCIAMENTOS

O quanto é inquietante ter que começar e não estar já de início do outro lado do discurso! Preferimos desejar entrar pelo meio e ser envolvido por ele! Essa é a primeira lição da aula inaugural no Collège de France, pronunciada por Foucault em 2 de dezembro de 1970, intitulada *A ordem do discurso* (FOUCAULT, 1970).

Não ter que começar e já entrar pelo meio. Posto desta forma, não seria a arqueogenealogia que elegemos um contrassenso dos inícios? Defendemos que não. Nada se contrapõe mais à arqueogenealogia do que as origens. As origens buscam uma essência em comum, um embrião sobre o qual se possa contar uma narrativa até o presente. São teogonias e estão ao lado dos deuses, do sagrado e dos mitos de fundação. Porém, antes de as coisas se formarem, antes de os movimentos unificadores tentarem realizar seus efeitos, tínhamos as linhas múltiplas, os disparates, as contradições e os acasos, sem pretensão de se tornarem similares, quanto mais de quererem se fundir. Nos começos, as coisas já estavam rachadas pelo meio. Encontrar as linhas múltiplas antes de elas se unificarem é uma das tarefas da arqueogenealogia.

A arqueogenealogia é uma de nossas precauções metodológicas para a compreensão dos modos de agenciamentos de nós Técnico-Administrativos/as em Educação (TAE). Agenciamentos que nos atravessam, que nos interpelam, e que também se produzem por meio das dobras das relações de força, emergindo das formações históricas e das condições de possibilidade de existência.

Esta pesquisa se conecta com as inquietações de nossa atualidade por meio de alguns enunciados, tais como: I – a reforma administrativa de desintegração das Universidades Públicas (antes o Plano Diretor para a Reforma do Estado - PDRAE, hoje o Programa FUTURE-SE); II – a reforma administrativa do Estado produzindo a precarização do trabalho; III – a perpetuação e intensificação da cisão entre administrativo e acadêmico, e entre atividades-fim e atividades-meio; IV – as inquietações de uma categoria que nasceu tardia e já está em vias de se extinguir.

Já dizia Pierre Nora (1993):

Aceleração da história. Para além da metáfora, é preciso ter a noção do que a expressão significa: uma oscilação cada vez mais rápida de um passado definitivamente morto, a percepção global de qualquer coisa como desaparecida – uma ruptura de equilíbrio. O arrancar do que ainda sobrou de vivido no calor da tradição, no mutismo do costume, na repetição do ancestral, sob o impulso de um

sentimento histórico profundo. A ascensão à consciência de si mesmo sob o signo do terminado, o fim de alguma coisa desde sempre começada. Fala-se tanto de memória porque ela não existe mais (p. 7).

É irônico uma categoria tão sem história, quando começa a discutir suas memórias, se apresentar como em vias de extinção. E, dessa maneira, está se desfazendo o vínculo com o passado, com a dupla esfera do público – o serviço público e seus trabalhadores públicos –, para se ver surgir uma nova forma de governo, enraizada no neoliberalismo e conectada com os modos de precarização do trabalho.

Nesse ínterim, nos dedicamos a analisar os modos de agenciamento das relações de trabalho, procurando entender como nós nos constituímos como sujeitos singulares no interior das Universidades. Para tal, precisamos construir uma sutura entre os estudos foucaultianos e os estudos sobre Universidade.

De um lado, Foucault elaborou uma nova forma de compreender a relação entre o sujeito e o saber (DREYFUS, RABINOW, 2010), mas pouco se dedicou a analisar as Universidades. E, de outro lado, os estudos sobre Universidade partilham o campo de análises históricas, epistemológicas e político-econômicas, mas pouco se dedicam a olhar para seus trabalhadores e seus modos de agenciamentos. Realizar uma sutura entre Foucault e os estudos sobre Universidade é munir-se de elementos para compreender, ao mesmo tempo: as formações históricas das condições de possibilidade das emergências discursivas; as dobraduras das relações de força; e os modos dos agenciamentos no trabalho dos/as Técnico-Administrativos/as em Educação na própria constituição das Universidades brasileiras.

Não pretendemos fazer desta pesquisa um estudo sobre a aplicação de Foucault à nossa temática. Por mais louvável que seja, esta não é nossa intenção. Procuraremos, antes, utilizá-lo como uma “caixa de ferramentas”, como o próprio autor elaborou<sup>3</sup>. Em vez de começarmos com uma apresentação de Michel Foucault, procuraremos justificar as nossas problemáticas que nos mantém em conexão com este por algum meio.

De saída, o que muito nos incomoda são os lugares criados dentro dos afazeres cotidianos na microfísica do poder, pela gestão do trabalho no interior das Universidades. E, nisso,

---

<sup>3</sup> Na obra *Michel Foucault: Entrevistas*, o autor (In: DROIT, 2006) faz o seguinte comentário: “Todos os meus livros [...] podem ser pequenas caixas de ferramentas. Se as pessoas querem mesmo abri-las, servirem-se de tal frase, de tal ideia, tal análise como de uma chave de fenda, ou uma chave-inglesa, para produzir um curto-circuito, desqualificar, quebrar os sistemas de poder, inclusive, eventualmente, os próprios sistemas de que meus livros resultaram... pois bem, tanto melhor!” (p. 52)

há fantasmas que, particularmente, nos assombram: a) servidores que desempenham atividades-meio; b) pessoal de apoio; c) aqueles que executam; d) auxiliares para que a Universidade alcance sua finalidade de ensino, pesquisa e extensão; e) os braços e pernas da Instituição (em contraste com os cérebros); entre outros. Desta forma nos indagamos: como nos tornamos o que somos? Quais dispositivos e agenciamentos nos interpelam e nos constituem? Como podemos estabelecer linhas de fuga e pontos de resistência? Eis que, então, nos conectamos a Foucault e a Deleuze.

Diante desse quadro, apresentamos as seguintes considerações: I – em primeiro lugar, precisamos construir uma arqueogenealogia como uma de nossas precauções metodológicas; II – em segundo lugar, o que se encontra ao fundo é uma maneira singular de analisar a gestão do trabalho no interior das Universidades, ou o que Foucault denominaria de governo e governamentalidade; III – em terceiro lugar, se encontra a questão histórica da constituição de nós mesmos, da categoria dos/as Técnico-Administrativos/as em Educação; IV – em quarto lugar, há uma constituição histórica que ocorre por meio de dispositivos, agenciamentos, linhas de fuga e pontos de resistência.

### A arqueogenealogia

Para esta pesquisa, elegemos a arqueogenealogia como uma de nossas precauções metodológicas; e, de uma forma ou de outra, nos conectamos a esta com um olhar histórico, embora modificando este em seu interior, com uma história que não é linear, progressista, positivista.

Nesse sentido, o próprio uso do termo precauções metodológicas remete ao trabalho de Foucault, em particular nos textos da *Microfísica do poder* (2016f). Em *Sobre a prisão* (2016d), o autor tece as seguintes considerações:

Tenho essa precaução de método, esse ceticismo radical mas sem agressividade, que se dá por princípio não tomar o ponto em que nos encontramos por final de um progresso que nos caberia reconstituir com precisão na história. Isto é, ter em relação a nós mesmos, a nosso presente, ao que somos, ao aqui e agora esse ceticismo que impede que se suponha que tudo isso é melhor ou que é mais do que o passado (p. 228).

No texto *Soberania e Disciplina* (2016e), o autor utiliza o termo precauções metodológicas para designar modos de análise da questão da soberania com o poder e o direito, recusando-se a analisar uma teoria do Estado e do Direito.

Seguindo-se nossas precauções metodológicas, trabalhamos com a arqueogenealogia, em que, para Cunha, Luzio e Cruz (2014), “[o] trabalho crítico da/com a história, vista como descontinuidade, é o propulsor da perspectiva arqueogenealógica” (p. 191). A descontinuidade como elemento de instrumento e campo de pesquisa. Compreensão tanto dos movimentos das descontinuidades quanto das análises das condições de possibilidade de existência das formações históricas. Dessa forma, passamos a ter um diagnóstico crítico do presente, em que os acontecimentos não são um “encadeamento linear de fatos aos quais a história acresce sentidos e essências” (p. 191), e sim “uma relação de forças no jogo da história, campo de descontinuidade e multiplicidades” (p. 191).

Dreyfus e Rabinow (2010) se contrapõem aos pesquisadores que identificam a obra de Foucault por fases (arqueológica, genealógica e ética/subjetivação). Mesmo que em determinados períodos o filósofo tenha focado um ou outro aspecto acima, não se trata propriamente de fases, mas de períodos de inquietações que conduzem a determinados modos de análise.

Em nosso entendimento, tanto a arqueologia quanto a genealogia são precauções metodológicas que o autor utilizou para formas específicas de análise. Por vezes, seu trabalho se concentra nas análises arqueológicas, como em *As Palavras e as Coisas* (2000) e *O nascimento da clínica* (2011b). Por vezes, seu trabalho se concentra nas análises genealógicas, como *Vigiar e Punir* (1987). E se, na maioria das vezes, um método se sobressai ao outro em algum período durante a sua obra, isso deve-se sobretudo às inquietações a serem analisadas pelo autor.

Em *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*, Foucault (1984) utilizará tanto a arqueologia quanto a genealogia em uma única obra, para analisar, ao mesmo tempo, as questões de ordem do saber – com as problematizações em torno da sexualidade – e das práticas – a partir das problematizações que se formam:

analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas "ideologias", mas as *problematizações* através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as *práticas* a partir das quais essas problematizações se formam. A dimensão arqueológica da análise permite analisar as próprias formas da problematização; a dimensão genealógica, sua formação a partir das práticas e de suas modificações (Grifos do autor, p. 18-19).

Dessa forma, neste exímio trabalho, Foucault (1984) passa a abordar o homem de desejo a partir da intersecção da arqueologia com a genealogia: “[...]essa análise do homem de desejo se encontra no ponto de intersecção entre uma arqueologia das problematizações

e uma genealogia das práticas de si” (p. 20). Para A. C. Paiva (2000), é na obra *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres* (1984) que Foucault lança mão da arqueogenealogia para a compreensão da formação do homem de desejo.

Mais do que justaposição ou fusão, a arqueogenealogia permite ir além do campo discursivo da arqueologia e dos dispositivos de poder da genealogia. Ela permite dobrar a linha de força para analisar a formação de sujeitos singulares e seus processos de subjetivação, permitindo compreender os modos de agenciamentos. Assim, a arqueogenealogia nos traz elementos que permitem analisar a constituição de sujeitos singulares. Em nosso caso, nos permite analisar os agenciamentos na constituição dos/das Técnico-Administrativos/as em Educação.

Foucault (2010a), em *A arqueologia do saber*, compreende que as disciplinas que não fazem parte do trabalho propriamente do historiador, como história das ideias, das ciências, da filosofia, do pensamento e da literatura, deslocaram os métodos, procurando não mais analisar a escala de continuidades que ligam as origens aos nossos dias, mas detectar o jogo das interrupções, a produção de descontinuidades.

Essas disciplinas que se formam à margem do trabalho do historiador propriamente dito alteraram os métodos de pesquisa, procurando muito mais as perturbações das continuidades e as multiplicações das rupturas.

Dessa forma, as disciplinas que fogem à história propriamente dita conseguiram alterar os métodos de pesquisa, e procuram muito mais as multiplicações das rupturas e as perturbações das continuidades. Esta alteração se deslocou por meio daquilo que Foucault (2010a) denominou de crítica do documento:

Nada de mal-entendidos: é claro que, desde que existe uma disciplina como a história, temo-nos servido de documentos, interrogamo-los, interrogamo-nos a seu respeito; indagamos-lhes não apenas o que eles querem dizer, mas se eles diziam a verdade, e com que direito podiam pretendê-lo, se eram sinceros ou falsificadores, bem informados ou ignorantes, autênticos ou alterados. Mas, cada uma dessas questões e toda essa grande inquietude crítica apontavam para um mesmo fim: reconstituir, a partir do que dizem estes documentos – às vezes com meias-palavras –, o passado de onde emanam e que se dilui agora, bem distante deles; o documento sempre era tratado como a linguagem de uma voz agora reduzida ao silêncio: seu rastro frágil mas, por sorte, decifrável. Ora [...] a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo. Ela o organiza, recorta, distribui, ordena, reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é o

passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (p. 7).

Com a crítica ao documento, este não é mais concebido como um rastro no qual ficaria impressa uma possibilidade de remontar ao passado. Não se vai ao texto para interpretar, analisar e reconstituir o que se encontra fora dele. É no seu interior que precisamos trabalhar. Agora, se trata de transformar os documentos em monumentos.

Para Paul Veyne (1995), realizando uma leitura de Foucault como historiador, o filósofo aborda como modo de investigação o não pressupor a criação de instâncias que fogem aos discursos e às práticas:

simplesmente Foucault tenta falar sobre isso de uma maneira exata, descrever seus contornos pontiagudos, em vez de usar termos vagos e nobres. Ele não diz: Descobri uma espécie de inconsciente da história, uma instância preconceptual, a que chamo prática ou discurso, e que dá a verdadeira explicação da história. Ah, sim! mas, então, como vou me arranjar para explicar essa própria prática e suas transformações? Não; ele fala sobre o mesmo que nós, ou seja, por exemplo, da conduta prática de um governo (p. 129).

Nesse ínterim, teríamos muito mais discursos e enunciados que emergem como acontecimento histórico do que, propriamente, ideologias. Teríamos muito mais as formas de estatização, as práticas dos governantes e governados que vão estatizando o Estado, do que o Estado como instituição *a priori* perpassando por todas as sociedades.

Se, por muito tempo, a história tradicional procurava transformar os monumentos em documentos, na tentativa de fazê-los falar, buscando seus rastros, seus elementos ocultos, atualmente estamos diante de uma nova problemática:

De agora em diante, o problema é constituir séries: definir para cada uma seus elementos, fixar-lhes os limites, descobrir o tipo de relações que lhes é específico, formular-lhes a lei e, além disso, descrever as relações entre as diferentes séries, para constituir, assim, séries de séries, ou ‘quadros’ (ibidem, p. 8).

Imerso nessas questões conceituais, Foucault (2010a) aborda a análise que se faz ao lidar com o documento/monumento. Como aborda Deleuze (2005), “O novo arquivista [Foucault] anuncia que só levará em conta enunciados” (p. 12). Enunciados estes que são considerados por Foucault como “um átomo do discurso” (2010a, p. 90).

Para compreender o que faz uma arqueologia, Foucault (2010a) diferencia a sua análise das análises formalistas ou interpretativas. A arqueologia não é formalista, porque não está preocupada em estabelecer uma análise nem gramatical, no nível da frase, nem lógica, no nível das proposições. A gramatical compreende como menor unidade de análise a frase; e a lógica compreende como menor unidade de análise as proposições,

podendo ser classificadas em verdadeiras ou falsas (CASTRO, 2009). Embora o pesquisador exerça uma atividade extensa de interpretação ao analisar os dados, este método não é classificado como interpretativo, por não procurar causas exteriores ao texto – como a interioridade da consciência –, ressalvada, porém, a necessidade primordial de procurar a materialidade do discurso, que não se confunde com a interpretação de um sujeito fundante.

Para uma arqueologia, o que importa não é perguntar ao sujeito o que ele quis dizer. Não é uma análise interpretativa procurando buscar a intenção do autor no que foi dito. Para Foucault (2010a), o discurso é analisado não fora de si mesmo, mas naquilo que efetivamente foi dito. O discurso é analisado imerso em seu próprio campo discursivo.

Em *A ordem do discurso*, Foucault (2010b) declara que:

[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (p. 37).

Tal situação se estabelece porque o discurso não é um elemento solto, que encontramos sem restrições, à disposição de qualquer sujeito. Ele pertence a um campo próprio, o campo discursivo. E neste campo existem regras próprias, não podendo a qualquer um falar em qualquer situação, sem antes estabelecer o que pode e o que deve ser dito. O discurso é uma prática inscrita em determinadas condições de possibilidades que geram outras práticas.

Essas precauções metodológicas não buscam, necessariamente, a consciência, a intenção ou os mecanismos inconscientes do autor da fala, como a psicanálise e a hermenêutica o fazem. Não procuram no discurso um sujeito fundante. Ao contrário, procuram analisar os discursos no modo como eles são efetivados, como eles aparecem enquanto acontecimento no campo discursivo, através das relações de seus enunciados com as formações discursivas.

Na arqueologia, não se busca a intenção do sujeito que diz. É sobre o dito que se indaga. Não se busca o que o autor queria dizer; procura-se, antes, analisar aquilo que está expressamente dito. Ao invés de perguntar qual a intenção do autor, teríamos que indagar: por que o texto diz o que diz, e não outro discurso ou enunciado em seu lugar?

Dessa forma, Foucault (2010a) se nega a buscar o elemento oculto (como a intenção do autor). Isso não significa que tudo se encontra visível no próprio texto, pois os enunciados não se encontram soltos buscando alguém que os identifique; eles fazem parte de um feixe complexo de relações que se ligam a outros enunciados, estabelecendo-se uma formação discursiva.

Foucault (2010a) assim define uma formação discursiva:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (p. 43).

O enunciado não se encontra solto e fácil de ser percebido no discurso, mas liga-se a outros enunciados e à formação discursiva, de tal forma que “não há enunciado que não suponha outros: não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis” (ibidem, p. 112). O enunciado precisa ser compreendido e analisado de acordo com seu campo de existência – sua formação discursiva. O enunciado não pode ser confundido com uma frase. Uma mesma frase ou afirmação pode ser considerada como enunciados diferentes; e o que os diferenciaria seria seu campo de existência, sua formação discursiva, e não os seus signos.

O que fazemos, metodologicamente, então, com os enunciados?

[...] se isolamos, em relação à língua e ao pensamento, a instância do acontecimento enunciativo, não é para disseminar a poeira de fatos, e sim para estarmos seguros de não relacioná-la com operadores de síntese que sejam puramente psicológicos (a intenção do autor, a forma de seu espírito, o rigor de seu pensamento, os temas que o obcecaram, o projeto que atravessa sua existência e lhe dá significação) e podermos apreender outras formas de regularidade, outros tipos de relações. Relações entre os enunciados (mesmo que escapem à consciência do autor; mesmo que os autores não se conheçam); relações entre grupos de enunciados assim estabelecidos (mesmo que esses grupos não remetam aos mesmos domínios nem a domínios vizinhos; mesmo que não tenham o mesmo nível formal; mesmo que não constituam o lugar de trocas que podem ser determinadas); relações entre enunciados ou grupo de enunciados e acontecimentos de uma ordem inteiramente diferente (técnica, econômica, social, política). Fazer aparecer [...] o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações (ibidem, p. 32).

Dessa forma, a análise arqueológica atua no nível do enunciado, das formações discursivas e da materialidade do discurso. Este modo de análise procura estabelecer relações entre os enunciados, entre os grupos de enunciados, e entre os enunciados e os grupos de enunciados em uma ordem diferente (técnica, econômica, social, política).

Nessas relações, busca a condição pela qual o enunciado foi proferido, procurando o que foi dito e sua condição em dizer o que foi dito, e não outro em seu lugar, mesmo que, para isto, seja fundamental relacionar os enunciados e os grupos de enunciados à condição econômica, técnica, social e política.

Se a arqueologia é uma precaução metodológica que busca estabelecer as condições de possibilidade de um determinado saber, atuando no nível do enunciado, a genealogia é uma metodologia que busca a “análise das formas de exercício do poder” (CASTRO, 2009, p. 184).

Foucault não chega a esboçar os pormenores de como desenvolveu sua análise genealógica, tal como o fez com a arqueologia na publicação do livro *A arqueologia do saber*, mas aborda várias e importantes precauções metodológicas.

Segundo Dreyfus e Rabinow (2010), após os eventos de Maio de 1968, Foucault começa a se interessar muito mais pela atuação nas relações de poder do que pela problemática da produção do discurso, inaugurando, assim, a importância da genealogia.

No Colóquio de 1969, dedicado a Jean Hyppolite, Foucault (2016c) apresenta *Nietzsche, a genealogia e a história*, traçando um esboço geral sobre sua leitura genealógica em Nietzsche.

Primeiramente, apresenta a genealogia como paciente e morosa:

A GENEALOGIA É CINZA; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos.

[...] Daí, para a genealogia, um indispensável demorar-se: marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história (p. 55).

Foucault (2016c) vai buscar na genealogia de Nietzsche a recusa da origem:

Por que Nietzsche genealogista recusa, pelo menos em certas ocasiões, a pesquisa da origem (*Ursprung*)? Porque, primeiramente, a pesquisa, nesse sentido, se esforça para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo [...]. Ora, se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há “algo inteiramente diferente”: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhes eram estranhas [...]. O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate (Grifo do autor, p. 58-59).

A recusa da origem é se recusar a buscar o embrião de nossa identidade atemporal. E, com o olhar paciente e moroso, passamos a perceber que somos sem essência “ou que sua

essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhes eram estranhas” (p. 58). São essas peças que a genealogia nos ajuda a desmontar.

Recusar a origem não significa recusar ir aos documentos longinquamente datados. Ao contrário. É preciso ir a eles, mas ir com outro olhar:

Fazer a genealogia [...] não será, portanto, partir em busca de sua “origem”, negligenciando como inacessível todos os episódios da história; será, ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar vê-los surgir, máscaras enfim retiradas, com o rosto do outro [...]. É preciso saber reconhecer os acontecimentos da história, seus abalos, suas surpresas, as vacilantes vitórias, as derrotas mal digeridas, que dão conta dos atavismos e das hereditariedades [...]. A história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris como suas sínopes, é o próprio corpo do devir. É preciso ser metafísico para lhes procurar uma alma na idealidade longínqua da origem (p. 60-61).

Esta recusa da origem que Foucault (2016c) faz da leitura de Nietzsche é não procurar no sentido histórico uma supra-história, ao lado da metafísica e “do lado dos deuses” (p. 59). Esta recusa de partirmos aos tempos dourados e embrião de nossa mais profunda identidade e criação de nossa teogonia.

Recorrendo a Nietzsche, Foucault (2016c) não vai buscar na genealogia a origem, mas a proveniência e a emergência. Sobre a proveniência, Foucault (2016c) aborda:

Lá onde a alma pretende se unificar, lá onde o Eu inventa para si uma identidade ou uma coerência, o genealogista parte em busca do começo – dos começos inumeráveis que deixam esta suspeita de cor, esta marca quase apagada que não saberia enganar um olho, por pouco histórico que seja; a análise da proveniência permite dissociar o Eu e fazer pulular, nos lugares e recantos de sua síntese vazia, mil acontecimentos agora perdidos.

A proveniência permite também reencontrar, sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito, a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram. A genealogia não pretende recuar no tempo para estabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento; sua tarefa não é a de mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo, depois de ter imposto a todos os obstáculos do percurso uma forma delineada desde o início [...]; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente (p. 62-63).

Se a proveniência é o pertencimento disperso formado pelos acasos, a emergência é “o ponto de surgimento” (p. 65). E ela se produz sempre em um determinado estado de forças.

[...] A emergência é, portanto, a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua juventude. O que Nietzsche chama *Entestehungsherd* do conceito de bom não é exatamente nem a energia dos fortes nem a reação dos fracos; mas sim a cena onde eles se distribuem uns frente aos outros, uns acima dos outros (Grifo do autor, p. 67).

A genealogia não é a história das origens. O que não significa olharmos apenas ao presente, ou constituirmos somente um passado recente. Mas, uma precaução metodológica para irmos à proveniência dos começos históricos dos pontos de dissoluções dos sujeitos nos lugares de sua emergência, na cena em que o embate se trava e ocorrem os nascimentos, cheios de irrupções, desvios, acasos e acidentes sem essências.

No curso realizado em 1976, sob o título *Em defesa da sociedade* (2005), Foucault estabelece algumas considerações sobre a genealogia:

Chamaremos, se quiserem, de “genealogia” o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais.

[...] Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns. As genealogias não são, portanto, retornos positivistas a uma forma de ciência mais atenta ou mais exata. As genealogias são, muito exatamente, anticiências [...]. É exatamente contra os efeitos de poder próprios de um discurso considerado científico que a genealogia deve travar o combate (p. 13-14).

Posteriormente, na mesma obra, Foucault (2005) faz um paralelo entre arqueologia e genealogia:

A arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessujeitados que daí se desprendem (p. 16).

Por saberes dessujeitados Foucault (2005) designa “conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou sistematizações formais [...] que estavam presentes e disfarçadas no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos” (p. 11) e “toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos” (p. 12).

Genealogia é entendida tanto enquanto tática do presente, que faz intervir na irrupção dos saberes, quanto precaução metodológica de análise da “constituição de um saber histórico das lutas” (p. 13). Porém, conforme abordado em *Os intelectuais e o poder* (2016g), “existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber” (p. 131). Dedicar-se à constituição destes saberes históricos de luta que foram barrados, proibidos ou invalidados é uma das tarefas da metodologia genealógica.

Se com a arqueologia podemos dar conta do campo discursivo e com a genealogia, da constituição das relações de poder, com a arqueogenealogia podemos ir além e efetuar a dobra deleuziana na análise dos agenciamentos. Análise esta que não se inscreve mais não apenas no eixo do saber, nem apenas no eixo do poder, e nem mesmo somente em ambos; mas, que se inscreve no terceiro eixo, na dobradura das relações de força na constituição de agenciamentos e seus movimentos de territorialização, reterritorialização e desterritorialização das linhas de fuga, e nos pontos de resistência, produzindo, ali onde ainda não existem, os sujeitos daí desprendidos, sujeitos singulares, os/as Técnico-Administrativos/as em Educação.

Realizando uma primeira crítica ao documento, não no sentido de uma veracidade ou confiabilidade dos arquivos (se eles são verdadeiros ou falsos, se são confiáveis ou não), mas no sentido de monumento enquanto acontecimento que “é preciso depois isolar, reagrupar, tornar pertinentes, colocar em relação, constituir em conjunto” (2010a, p. 13-14), inferimos que as condições materiais de acesso à problemática dos/das Técnico-Administrativos/as em Educação são poucas no rol dos arquivos dos documentos históricos que foram selecionados para formar a memória de nossa sociedade.

Tais documentos consistem nos arquivos sindicais: atas, folhetos, boletins, teses de Congresso que tratam da forma e formação de organização própria de nossa categoria – menciona-se aqui que, de forma surpreendente e pioneira, Fonseca (1996) trabalhou em *Novos atores na cena universitária*. E consistem, também, nos arquivos legais, aos quais nos dedicaremos nesta pesquisa: Estatutos, Regimentos, Cartas-Régias, Leis, Decretos, Relatórios, entre outros, que ao mesmo tempo provêm nossas atribuições, estabelecem nossas formas de atuação, nossas possibilidades e limitações no agir, nosso campo de existência e posição no interior das Instituições de Ensino Superior.

Uma arqueogenealogia com uma perspectiva crítica do documento, transformando-o em monumento, se interessa por analisar as condições de possibilidade em sua formação histórica. Condições técnicas, políticas, sociais e econômicas para ver emergir os enunciados. Surge, então, o trabalho de criação dos arquivos. Ao se criar o arquivo, também se cria o próprio campo de possibilidade de análise da pesquisa e de suas possíveis relações e conexões. Mais do que seleção de documentos, uma pesquisa acaba, também, por criar seu próprio arquivo.

Como diria Foucault, não se trata de ir aos arquivos procurando reconstruir, parte por parte, o nosso passado oculto. Trata-se, antes, de ir aos arquivos transformando os documentos em monumentos, procurando encontrar as condições de possibilidade de seu surgimento. E, assim, se temos nosso foco principal nos arquivos legais, também, sempre que possível, nos apoiaremos em outros tipos de arquivos que estabelecem uma relação de agenciamentos da categoria Técnico-Administrativa em Educação.

### A governamentalidade

Nas últimas décadas, segundo Bobbio (1999), vemos surgir um deslocamento dos estudos sobre a teoria das doutrinas políticas para a história das Instituições; e, nesta mesma relação, um deslocamento dos estudos da estrutura do Estado para as formas de governo. E o próprio Foucault (2008b) faz parte deste deslocamento, quando se recusa a elaborar uma teoria do Estado por estar mais interessado nas práticas governamentais, que vão aos poucos estatizando o Estado, em vez de considerá-lo uma substância *a priori*.

As discussões nas últimas décadas sobre as formas de governo volta e meia entram em cena quando se discute o papel, o tamanho e o alcance do Estado e suas Instituições. No contexto brasileiro, por algum tempo as discussões se centraram no Plano Diretor para Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), durante a Era FHC, inclusive com destaque para as Universidades. No momento atual, no Governo Bolsonaro, a questão da governamentalidade nas Universidades começa-se a delinear a partir do Projeto FUTURE-SE e da Reforma Administrativa, deslocando conceitos como “coisa pública”, autonomia universitária, gratuidade, formação humana, estabilidade dos servidores, regime estatutário, entre outros. E, entre tantos desmontes, uma categoria inteira já está perto de se desintegrar. A questão da governamentalidade vai ganhando uma dimensão até então inexistente ou pouco expressiva. Daí a importância de se recorrer a Michel Foucault.

No curso *Do governo dos vivos* (2014), a noção de governo é estabelecida como uma produção de práticas e técnicas na direção de conduta dos homens. Para tal, o autor analisa as práticas do cristianismo ocidental, sobretudo com o exame de consciência e reconhecimento das faltas, procurando entender como as técnicas e procedimentos estabelecidos por estas práticas produzem um governo, enquanto direção de conduta dos homens, e que, aos poucos, vão adentrando na formação do governo político.

No curso *O governo de si e dos outros* (2011a), Foucault volta ainda um pouco mais na história e recorre aos gregos, ao analisar a noção de *parrésia*, traduzida como a coragem da verdade, e analisa a maneira com que esta noção se apresenta enquanto preliminar para adentrar no campo da política, sendo esta entendida enquanto governo dos outros. Eram apenas aqueles que pudessem governar a si mesmos que poderiam governar os outros e atuar nos assuntos da Cidade-Estado. Mais do que ponto de interconexão, Foucault aborda que, na Grécia Antiga, o governo da política perpassava primeiramente pelo governo de si.

O tema da governamentalidade aparece na obra do filósofo nos cursos entre a década de 1970 e início da de 1980, com maior ênfase em *Segurança, Território, População* (2008b) e *Nascimento da biopolítica* (2008a), mas também muito presente em *Do governo dos vivos* (2014) e *O governo de si e dos outros* (2011a).

No curso *Segurança, Território, População* (2008b), ministrado entre 1977 e 1978, temos uma primeira conceituação de governamentalidade como um

conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder, que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política, e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008b, p. 143).

Também nessa direção, Foucault pretende com o curso *Nascimento da biopolítica* (2008a), ministrado entre 1978 e 1979, “reconstruir a história do que poderíamos chamar de arte de governar” (p. 3). E, nesse ínterim, define arte de governar, no sentido estrito, não como “a maneira como efetivamente os governantes governam” (p. 4), mas enquanto uma

prática governamental real, tal como se desenvolveu [...] a maneira pensada de governar o melhor possível e também, ao mesmo tempo, a reflexão sobre a melhor maneira possível de governar. Ou seja [...] a instância da reflexão na prática de governo e *sobre* a prática de governo (p. 4) (grifo no original).

Dessa forma, reconceitualiza a governamentalidade como “o estudo da racionalização da prática governamental no exercício da soberania política” (p. 4). A partir de então, adentra na governamentalidade liberal, sobretudo a inglesa, e na governamentalidade neoliberal, sobretudo a francesa e a americana, além de sua versão alemã com o ortoliberalismo.

Inicialmente, a governamentalidade foi um conceito criado por Foucault para designar as práticas de governo que possuem a população por seu objeto, a economia por seu saber e os dispositivos de segurança por seus mecanismos básicos. Posteriormente, a

reconceitualizou como as práticas de racionalização capazes de conduzir as condutas dos homens. A governamentalidade passa a ganhar nova dimensão e serve para analisar as formas de governo, não apenas dos representantes políticos mas também das formas de governo das instituições, das crianças, dos loucos, da sexualidade, da subjetividade. Enfim, o governo passa a ser entendido como racionalização nas formas de conduzir as condutas dos homens.

Neste mesmo sentido, Neves (2005), em *A face oculta da organização: a microfísica do poder na gestão do trabalho*, buscou analisar

a racionalidade que rege o funcionalismo do serviço público, enquanto organização gestora de força de trabalho, a partir da compreensão de que o padrão de relações de trabalho e a cultura dominante foram engendrados ao longo do processo de constituição do Estado Brasileiro, por um conjunto de práticas governamentais (p. 133).

É por conta da ampliação da compreensão de governo que Foucault nos interessa para analisar as formas de governo na gestão do trabalho no interior das Universidades. São formas de governo que fazem parte dos processos de agenciamento na gestão do trabalho, tais como: a) o Governo dos ofícios no Seminário e dos cargos antes mesmo da criação de nossa categoria singular, conforme veremos no capítulo segundo; b) a Administração das Universidades por meio do duplo dispositivo administrativo-disciplinar na atuação do nascimento dos/das Técnico-Administrativos/as em Educação, conforme veremos no capítulo terceiro; c) o gerenciamento neoliberal no interior das Universidades, conforme veremos no capítulo quarto.

Destacamos: governo das Instituições Educacionais, administração das Universidades e gerenciamento do trabalho. Governo, administração e gerenciamento não são simples atualizações de vocábulo. São, antes, distintas práticas de racionalização no trabalho que conduzem as condutas dos trabalhadores.

### [A construção histórica de nós mesmos](#)

Se o governo, como condução das condutas, aparece em nossa pesquisa como plano de fundo, uma questão mais patente e pulsante é o processo de nossa constituição ou como nos tornamos sujeitos singulares no interior das Universidades.

Neste primeiro momento, o próprio uso do termo nós, ao nos referirmos a nós Técnico-Administrativos/as em Educação quanto à construção histórica de nós mesmos, merece

alguns comentários. O uso do termo nós Técnico-Administrativos/as em Educação é uma questão de inscrição em uma episteme na imbricação entre o/os pesquisador/es e o que se pesquisa. De um lado, demarca o campo em que se compreende imbuído de uma vinculação efetiva àquilo que se propõe a analisar, sendo Um e não o Outro – este último, um objeto imparcial, cuja racionalidade desde Descartes se estabeleceu na separação sujeito-objeto. Por outro lado, não queremos com isso tornar-nos representantes de uma categoria, falar por ela, em nome dela, atribuindo-nos uma missão de porta-vozes cujas problemáticas o próprio Foucault já havia percebido na relação entre os pesquisadores e o poder.

O nós é uma coletividade, ou melhor, uma multiplicidade gerada pelos agenciamentos coletivos de enunciação. Ele exerce menos uma função de pronome, é menos uma referência de um Eu + Ele; e exerce mais uma forma de mapa ou diagrama, comportando múltiplas entradas. Deleuze e Guatarri (2011) abordam que cada um são vários, e a escrita a dois “já era muita gente” (p. 17). Entre muitos vários, quantas linhas múltiplas habitariam este nós de nossas análises? A pergunta fica em aberto.

Para esta pesquisa, o nós não é uma representação, não é uma totalidade, e nem mesmo diz respeito a uma determinada quantidade que possa ser descrita na relação maioria/minoria. Se assim o fosse, teríamos de tratar tantos nós quantas forem as máquinas ópticas, e precisaríamos entrar na segmentarização no interior da categoria, criando uma relação binária entre um nós e eles. Desse modo, abordamos o nós como um vínculo entre quem pesquisa e o que se é pesquisado, mas não centrando-nos no nível individual, e sim na multiplicidade das enunciações. O nós é o que nos constituímos, o que nos tornamos enquanto categoria em nossa atualidade.

Analisar como nos tornamos sujeitos TAE é mais do que fazermos uma autoanálise em busca de uma identidade perdida. Esta não é uma pesquisa sobre nossa identidade, a menos que se retire desta toda a interioridade. É, antes, uma análise do processo de nossa constituição, de nossos agenciamentos, de como a categoria dos/das Técnico-Administrativos/as em Educação (TAE) foi fabricada, produzida, constituída.

É um olhar de fora que procura compreender que nosso trabalho não é natural. Não é o simples resultado lógico da divisão organizacional, em que cada um desempenharia sua função para o bem maior da Instituição. O nós mesmos não é um rastro que sempre existiu desde um passado longínquo. Trata-se de fabricações de peça por peça, de produções de

determinadas formações históricas, de agenciamentos que nos constituem como sujeitos singulares no interior das Universidades. E, assim, nos remetemos mais uma vez a Michel Foucault.

Por vezes, Foucault apresenta sua obra como uma ontologia histórica de nós mesmos. Na entrevista realizada por Dreyfus e Rabinow (FOUCAULT, 2010c), a menciona da seguinte forma:

Primeiro, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade através da qual nos constituímos como sujeitos de saber; segundo, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder, através da qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; terceiro, uma ontologia histórica em relação à ética através da qual nos constituímos como agentes morais (p. 307).

Por meio destes três domínios (verdade, poder e ética/subjetivação), que perpassam seus escritos desde a história da loucura à história da sexualidade, Foucault relança a clássica questão filosófica de “quem somos nós”. É por meio da arqueologia e da genealogia que o autor procura analisar a nossa atualidade. Porém, como sua ontologia é histórica, não vai buscar nos universais aquilo pelo qual se poderia demarcar, de forma atemporal, aquilo que somos, aprisionando-nos em nossa própria identidade. Dessa forma, não temos uma substância *a priori* nem um sujeito de antemão; mas sim relações que se constituem na experiência entre o sujeito e o saber, o sujeito e o poder, e o sujeito e si mesmo, estabelecendo um modo de subjetivação em que o próprio sujeito se constitui enquanto tal.

Para Deleuze (1992), não se trata de um retorno ao sujeito, mas “trata-se da constituição de modos de existência ou, como diria Nietzsche, a invenção de novas possibilidades de vida” (p. 124). E acrescenta mais adiante: “O grande princípio histórico de Foucault é: toda formação histórica diz tudo o que pode dizer, e vê tudo o que pode ver” (p. 125). Ainda, ao tratar de subjetivação, Deleuze (1992) considera que:

Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito, a menos que se destitua este de toda interioridade e mesmo de toda identidade. A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento [...]. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder. Foucault analisará os modos de existência gregos, cristãos, como eles entram em certos saberes, como eles se comprometem com o poder [...]. E conforme o seu método, o que interessa essencialmente a Foucault não é um retorno aos gregos, mas *nós hoje*: quais são nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como “si”, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente “artistas”, para além do saber e do poder? Será que somos capazes disso, já que de certa maneira é a vida e a morte que aí estão em jogo? (Grifos do autor) (p. 127-128).

É nessa relação entre os três eixos, constituindo o que Foucault denominou de dispositivos (sejam dispositivos discursivos, dispositivos práticos e de poder, ou dispositivos de subjetivação), que Deleuze trabalhará na forma de agenciamento.

A questão de “quem somos nós”, ou de como nos constituímos como sujeitos singulares, já a partir de Foucault se apresenta numa possível abordagem por meio dos três eixos (sujeito-saber, sujeito-poder, sujeito-si mesmo). Mas, como o sujeito não preexiste fora de sua formação histórica, temos o trabalho de Deleuze em que os sujeitos são fabricados por agenciamentos. E, nesse sentido, os modos de agenciamento dos trabalhadores no interior das Universidades passam a se tornar questão central em nossa pesquisa.

### Os agenciamentos

Por considerarmos que o processo de constituição histórica<sup>4</sup> de nossa categoria como sujeitos singulares é alcançado por meio dos agenciamentos, e os agenciamentos se tornaram questão central em nossa pesquisa, estabelecemos uma importante consideração, não como esclarecimento de um conceito, mas como indicação de uma possível leitura.

Foucault, que tanto tem investido, desde *Vigiar e Punir* (1987), no conceito de dispositivo, faz um uso muito restrito de agenciamento. Nós o identificamos apenas na obra *História da Sexualidade I: A vontade de saber* (2009). Enquanto, na mesma obra, temos 116 passagens com o termo dispositivo, o agenciamento só aparece três vezes, na seguinte ordem cronológica das páginas:

#### 1ª Passagem –

[o investimento sobre o sexo, por meio de uma tecnologia de poder e de saber é] um **agenciamento** político da vida, que se constituiu, não através da submissão de outrem, mas numa afirmação de si. (Grifo nosso, p. 116)

#### 2ª Passagem –

De fato, sua articulação [do desenvolvimento das instituições disciplinares – exército, fábricas, escolas – com o desenvolvimento das regulações de populações – estudos de demografia, estimativa recurso/habitante, tabulação das riquezas e sua circulação] não será feita no nível de um discurso especulativo, mas na forma de **agenciamentos**

---

<sup>4</sup> Por constituição histórica não pretendemos elaborar uma história do passado. Halbwachs (2006), em *A memória coletiva*, já abordava que o passado não existe como realidade objetiva, ele é sempre uma construção do presente. São as inquietações contemporâneas que nos fazem produzir um passado. Dessa forma, situamos nossa arqueogenealogia na história contemporânea, analisada historicamente.

concretos que constituirão a grande tecnologia do poder no século XIX: o dispositivo de sexualidade será um deles, e dos mais importantes (Grifo nosso, p. 132).

### 3ª Passagem –

Que a sexualidade não seja um domínio exterior ao poder ao qual ele se imponha; que seja, ao contrário, efeito e instrumento de seus **agenciamentos** (Grifo nosso, p. 142).

Na primeira passagem, a vida é captada por agenciamentos políticos e, tal como a reformulação que Foucault estabelece com o poder, o agenciamento não se dá de forma negativa, por meio da submissão, mas de forma positiva, numa afirmação de si.

Na segunda passagem, temos o uso mais complexo de agenciamento, sobretudo por englobar o termo dispositivo, que é a sua principal ferramenta. A articulação entre instituições disciplinares e regulações de populações não se dá por meio do discurso “da teoria política”, mas na forma de agenciamentos concretos. Agenciamentos concretos dos quais o dispositivo de sexualidade fará parte, sendo que este será uma das condições mais importantes na constituição da tecnologia do poder no século XIX. Dessa forma, os dispositivos não se confundem com os agenciamentos, mas são elementos constitutivos destes. Os agenciamentos, mesmo os agenciamentos concretos, são mais globais do que os dispositivos. E, como o foco de Foucault são as microfísicas do poder, os dispositivos, por serem mais locais, possuem maior relevância em sua obra.

Por fim, temos a terceira passagem, em que Foucault considera que, contrária ao discurso da interdição, a sexualidade não precisa ser pensada como exterior ao poder, como sofrendo aos efeitos do poder, e acrescenta que podemos pensá-la como efeito e instrumento de agenciamentos.

Os agenciamentos utilizam-se de instrumentos e de efeitos sobre a sexualidade, mas não são exteriores ao poder, assim como a sexualidade também não é. O agenciamento produz efeitos, mas não é exterior ao poder; e nem, necessariamente, se faz por submissão ao sujeito. É, antes, um mecanismo complexo que incita, induz, fala, faz falar, cria, produz e fabrica regimes do eu por meio de dispositivos específicos. E, no caso do uso dos dispositivos de sexualidade, é “acesso, ao mesmo tempo, à vida do corpo e à vida da espécie” (p. 137).

O agenciamento não é alcançado pelo sujeito, mas pelos processos que o constituem. Deleuze (1992) aborda o agenciamento da seguinte forma:

Não possuímos o gosto pelas abstrações, o Uno, o Todo, a Razão, o Sujeito. Nossa tarefa era analisar os estados mistos, agenciamentos, aquilo que Foucault chamava de

dispositivos. Era preciso, não remontar aos pontos, mas seguir e desemaranhar as linhas [...]. É nos agenciamentos que encontraríamos focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem sempre desfeitos a fim de seguirmos ainda mais longe uma linha agitada. Não buscaríamos origens, mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegaríamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras. Não buscaríamos o eterno, ainda que fosse a eternidade do tempo, mas a formação do novo, a emergência ou o que Foucault chamou de “a atualidade” (p. 113).

Embora Deleuze (1992) tenha utilizado o termo dispositivo de Foucault como correlato de agenciamentos, o que temos é, antes, não um sinônimo, mas uma maneira singular, em ambos os casos, de análise que considera não mais o universal, as abstrações, e sim os estados mistos, o desemaranhado das linhas, os focos, os nós, os processos. E isso seria possível tanto por meio dos dispositivos quanto pelos agenciamentos.

Foucault emprega o termo dispositivo de diversas formas: “dispositivos disciplinares, dispositivo carcerário, dispositivos de poder, dispositivos de saber, dispositivos de sexualidade, dispositivos de aliança, dispositivos de subjetividade, dispositivo de verdade, etc” (CASTRO, 2009, p. 124). Na entrevista *Sobre a história da sexualidade* (In: FOUCAULT, 2016), o conceitua da seguinte forma:

Por esse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre esses elementos heterogêneos [...]. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções que também podem ser muito diferentes.

Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (p. 364-365).

O dispositivo, dessa forma, demarca um conjunto de elementos diferentes, estabelece uma rede entre eles, forma um jogo com mudanças de posição e funções, e responde a uma urgência em um determinado momento histórico, assumindo uma função estratégica dominante. A possibilidade de uso do termo é enorme.

Na mesma entrevista, o autor aborda que o uso do dispositivo é um pouco mais extenso que o de episteme<sup>5</sup>, sendo muito mais heterogêneo que aquele, e surge sem se preocupar

---

<sup>5</sup> “Em *As palavras e as coisas*, querendo fazer uma história da épistémè, permanecia em um impasse. Agora, gostaria de mostrar que o que chamo de dispositivo é algo muito mais geral que compreende a épistémè. Ou melhor, que a épistémè é um dispositivo especificamente discursivo,

com a divisão entre o discursivo e o não discursivo<sup>6</sup>. Seus usos mais frequentes se encontram em *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. E o uso do dispositivo estaria concentrado na analítica do poder: poder em uma categoria positiva (a sexualidade) e não negativa (a loucura ou a delinquência); poder que é o exercício de uma ação sobre outras ações (e não de uma substância *a priori* de quem o possui e não o possui<sup>7</sup>); poder que produziria resistências<sup>8</sup>. Mesmo assim, os dispositivos se inscrevem muito mais nos diagramas do poder. Ainda faltava-lhe transpor a linha.

Para Deleuze (2005), o longo silêncio de Foucault depois de *A vontade de saber* (2009) derivou dessa inquietação em transpor a linha das relações de poder, até encontrar uma saída em *O uso dos prazeres* (1984), a partir da dobra das linhas de força na produção de uma subjetivação na constituição do homem de desejo. Assim, a dobra das linhas de força vai encontrar uma bifurcação: Foucault irá dobrá-la para produzir subjetivações, e Deleuze irá dobrá-la para constituir agenciamentos.

Segundo Pellejero (2010),

Deleuze não consegue reduzir os agenciamentos do desejo aos dispositivos do poder. Para Deleuze um agenciamento de desejo comporta dispositivos de poder, mas sempre entre outros componentes do agenciamento. Os dispositivos de poder surgem onde se operam reterritorializações (p. 15).

Apesar de Deleuze em *Conversações* (1992) ter aproximado dispositivos com agenciamentos, em *Desejo e Prazer* (1994) já os considera distintos, sendo o dispositivo um dos componentes do agenciamento, mas não sendo este restrito àquele:

Chego, assim, à minha primeira diferença com Michel, atualmente. Se, com Félix Guattari, falo em agenciamento de desejo, é por não estar seguro de que os microdispositivos possam ser descritos em termos de poder [...]. Seguramente, um agenciamento de desejo comportará dispositivos de poder (poderes feudais, por exemplo), mas será preciso situá-los entre os diferentes componentes do agenciamento. Conforme um primeiro eixo, pode-se descobrir nos agenciamentos de desejo os estados de coisas e as enunciações (o que estaria em conformidade com a distinção feita por Michel dos dois tipos de formações ou de multiplicidades). Conforme um outro eixo, seriam distinguidas as territorialidades ou reterritorializações e os movimentos de desterritorialização que desencadeiam um agenciamento (por exemplo, todos os movimentos de desterritorialização que arrebatam a Igreja, a cavalaria, os camponeses). Os dispositivos de poder surgiriam em toda parte em que se operam reterritorializações, mesmo abstratas. Logo, os

---

diferentemente do dispositivo, que é discursivo e não discursivo, seus elementos sendo muito mais heterogêneos” (grifo no original) (In: FOUCAULT, 2016, p. 367).

<sup>6</sup> “[...] em relação ao dispositivo, não é muito importante dizer: eis o que é discursivo, eis o que não é” (In: FOUCAULT, 2016, p. 368).

<sup>7</sup> “que o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 2009, p. 104).

<sup>8</sup> “que lá onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 2009, p. 105).

dispositivos de poder seriam um componente dos agenciamentos. Mas os agenciamentos também comportariam pontas de desterritorialização. Em suma, não seriam os dispositivos de poder que agenciariam ou que seriam constituintes, mas os agenciamentos de desejo é que disseminariam formações de poder segundo uma de suas dimensões (p. 17-18).

Enquanto Foucault vai abordar os pontos de resistência onde há poder, Deleuze estende ainda mais esta relação, colocando nos agenciamentos tanto os processos de territorialização ou reterritorialização quanto os de desterritorialização, com suas linhas de fuga. Mais do que um duplo junto aos dispositivos, os agenciamentos são dobras das linhas de força. Produção de territorialização e reterritorialização junto aos dispositivos e pontas de desterritorialização, com suas linhas de fuga.

Os agenciamentos constituem os sujeitos, justamente por que não há sujeitos. Os sujeitos não existem *a priori* anteriores aos agenciamentos, anteriores às formações históricas de sua constituição. Como estabelece Deleuze (1992), o agenciamento pouco tem a ver com o sujeito. Não se trata de um retorno ao sujeito, a menos que se retire deste toda a interioridade e identidade. Ao contrário, o agenciamento tem a ver com os fluxos, com os processos, com as linhas de força (e suas dobras, formando uma subjetivação) e com as linhas de fuga. A categoria dos/das Técnico-Administrativos/as em Educação, como a conhecemos hoje, nem sempre existiu. Ou melhor, ela foi produzida por longos processos de agenciamentos.

Foucault trilhou seu próprio caminho na busca de uma ontologia histórica de nós mesmos, procurando analisar quem somos nós hoje, e encontrou os três eixos da relação saber-poder-subjetivação. Para nossa pesquisa, não nos interessa esmiuçar nenhum destes três eixos. Não se trata de analisar a relação dos TAE com a Verdade, criando os regimes de verdade e as formas de veridicção do verdadeiro, como Foucault analisou *em A Verdade e as formas jurídicas* (2003) e *Subjetividade e Verdade* (2016b). Não se trata de analisar, propriamente, a relação dos TAE com o poder, procurando compreender os dispositivos microfísicos de poder na formação de uma sociedade disciplinar, como analisado em *Vigiar e Punir* (1987), e que Deleuze, posteriormente, analisa por meio das sociedades de controle (DELEUZE, 1992). Não se trata de analisar a relação dos TAE com a subjetivação no sentido da formação ética, de como nos constituímos como sujeitos morais de uma sexualidade, por meio de nossos modos de condutas, como analisado em *História da Sexualidade I, II e III* (2009; 1984; 1985).

Não sendo propriamente uma pesquisa de continuidade do conteúdo que o liga a algum dos três eixos da obra de Foucault, nossa pesquisa remete ao autor, menos ao conteúdo e mais à forma. Em nosso caso, trata-se de uma arqueogenealogia dos modos de agenciamentos do trabalho nas Universidades, formando a categoria dos/das Técnico-Administrativos/as em Educação (TAE). Um agenciamento que ocorre, sobretudo, por meio dos dispositivos legais e jurídicos, estabelecendo, ao mesmo tempo, nossos modos de existência e nossas formas de atuação.

## 1- OS OFÍCIOS E OS CARGOS: Disposição do olhar

A arqueogenealogia atua nas formações históricas. E uma formação histórica é capaz de ver tudo o que pode ser visto e dizer tudo o que pode ser dito. Foucault a compreende como uma materialidade, um jogo de emergências e irrupções em diferentes níveis: nos campos discursivos (FOUCAULT, 1984), nos dispositivos práticos (FOUCAULT, 1987), nas dobras da subjetivação (FOUCAULT, 2010). São as formações históricas que vão produzindo o que pode ser visto e dito. Os regimes de luz mudam quando se mudam as formações históricas. Em cada formação histórica temos as condições de possibilidades de existência para se produzir um determinado saber, para constituir um exercício do poder e para construir as dobras da subjetivação e dos agenciamentos.

Deleuze (2017) conceitua formação histórica de Foucault da seguinte forma:

é um agenciamento do visível e do enunciável, é uma combinação, é uma maneira de combinar visibilidades e enunciados. Os dois são irreduzíveis, mas as capturas não se dão de modo aleatório. Não é qualquer enunciado que se combina com qualquer visibilidade. Há combinações ou “capturas” que excluem certos aleatórios. A coerência de uma época é feita segundo suas visibilidades, em virtude de sua forma própria, são combináveis com seus enunciados, igualmente em virtudes de suas formas próprias. É isso que definirá este entrelaçamento, este entrecruzamento dos visíveis e dos enunciáveis que variam segundo cada formação histórica. Nenhuma formação histórica possui as visibilidades (*visibilités*) nem as enunciabilidades (*énonçabilités*) de outra. E assim que houver uma variação do regime dos enunciados e dos campos de visibilidade podemos dizer que entramos em uma outra formação histórica (p. 36-37).

Seria ironia falar de Técnico-Administrativos/as em Educação desde o fim do Século XVIII para compor nossa arqueogenealogia dos agenciamentos. Trata-se de uma categoria recente demais para estendermos nossas análises nessa história de longa duração. Ela não pertence à mesma formação histórica, não atua no mesmo regime de enunciados e nem possui o mesmo campo de visibilidade.

Segundo Fonseca (1996),

O momento e as circunstâncias da passagem desta acepção original do termo **técnico-administrativo** ao seu emprego atual, no âmbito das IFE, são imprecisos e, talvez, nem tão relevantes para a compreensão da questão que estamos enfocando (grifos do autor) (p. 20).

Para o autor (1996), no Estatuto das Universidades de 1931, ainda havia a denominação técnico-administrativo para tratar de um Conselho próprio, composto prioritariamente pelos docentes. Já na redefinição do Estatuto da UFRJ, em 1970, temos o emprego do termo pessoal administrativo fazendo parte da Assembleia Universitária.

Se nós não existíamos antes da segunda metade do Século XX, por que dedicarmos um capítulo inteiro à nossa pré-existência? Seria nossa pré-história? Nada de mal-entendidos, colocadas as indagações desta forma; a pré-existência ou a pré-história só têm sentido dentro de uma determinada e ultrapassada concepção linear de história. São questões que não fazem sentido em uma arqueogenealogia. Esta se atém de forma paciente e morosa por camadas sedimentares para encontrar as condições de possibilidade de ver e falar por meio de uma construção histórica própria de um discurso, de uma prática, de um sujeito, de uma relação e de uma categoria singular.

Se não podemos falar dos agenciamentos dos/das Técnico-Administrativos/as em Educação (TAE) dos fins do século XVIII até meados do século XX, é porque as formações históricas de suas épocas estabeleciam outras relações entre as visibilidades e as enunciações que não eram as mesmas que conhecemos atualmente. Não é cegueira institucional. Os agenciamentos não se davam por uma categoria que ainda não existia. O que tínhamos eram agenciamentos de ofícios e cargos com suas condições de trabalho. É um outro regime de luz, com outras disposições do olhar próprias de suas formações históricas.

#### Ensino Superior nos fins do Século XVIII: Os ofícios

A nossa historiografia educacional aborda que, durante o período colonial, ao contrário de outras colônias espanholas na América Latina, não tivemos a criação de Universidades no território brasileiro. Segundo Cunha (2007), a criação de Universidades era não somente desestimulada quanto propriamente proibida pela Corte portuguesa, que concebia o envio de brasileiros<sup>9</sup> à Universidade de Coimbra como uma das fortes características da dependência e dominação colonial.

---

<sup>9</sup> Utilizamos a expressão brasileiros, sob rasura, por falta de uma melhor nomenclatura que os definisse, ao passo que a historiografia educacional da época os denominava de portugueses nascidos no Brasil. Segundo Anísio Teixeira (2005), a ideia de povo brasileiro é bastante recente em nossa historiografia: “o nome ‘brasileiro’ somente se generaliza no século XIX” (p. 140); e a população local era vista como descendentes de famílias portuguesas, africanas e indígenas. Tanto portugueses nascidos no Brasil quanto brasileiros, em se tratando do Século XVIII, nenhuma dessas expressões capta a singularidade da Colônia, nem nos diz nada sobre a formação cultural de nosso povo: a primeira, por fazer do Brasil uma extensão de Portugal; a segunda, por trazer uma ideia de unidade numa época em que só existiam fragmentos. Teríamos que esperar pela criação do imaginário da República, forjando-nos uma identidade nacional, por meio da formação de nossas almas, como diria Carvalho (1990), para que pudéssemos ser vistos, propriamente, como brasileiros.

Segundo Anísio Teixeira (2005), no período de nossa independência, a América espanhola já possuía entre 26 e 27 universidades, enquanto o Brasil não dispunha de nenhuma. Para o autor, a Universidade de Coimbra foi a nossa universidade: “Nessa universidade graduaram-se, nos primeiros três séculos, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil” (p.137).

As nossas primeiras escolas superiores, ainda não organizadas sob a forma universitária, só seriam criadas no início do Século XIX, com a implantação das Cadeiras de Cirurgia na Bahia (1808), das Cadeiras de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro (1808), da Real Academia dos Guardas-Marinhas (1808), da Academia Real Militar do Rio de Janeiro (1810), e da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios no Rio de Janeiro (1816), posteriormente recriada em 1820 e redefinida em 1824 como Academia de Belas-Artes.

Durante os Séculos XVI, XVII e XVIII, além de não contarmos com as Universidades, também não tínhamos a criação, propriamente, de escolas superiores. À época, tínhamos como principal destino educacional o envio de brasileiros à Universidade de Coimbra, transformando o ensino superior em uma educação das elites coloniais. O que tínhamos no Brasil era o ensino em cursos superiores propedêuticos.

Os principais cursos eram o de Artes (também chamado de Ciências Naturais ou curso de Filosofia), conferindo o grau de bacharel ou licenciado, e o de Teologia, formando tanto o sacerdote quanto o homem público, conferindo o grau de doutor. Embora conferissem grau de bacharel ou licenciado, mesmo que sendo cursos superiores, eram preparatórios/propedêuticos aos cursos profissionais da Universidade de Coimbra.

Sem Universidades, que, na concepção de Anísio Teixeira (1988), seriam as responsáveis pela formação de uma Cultura Geral Universitária, e sem a formação de Faculdades ou Escolas Superiores, durante os Séculos XVI, XVII e início do XVIII, o que havíamos de ensino superior eram os cursos ofertados em Colégios Jesuítas, algumas décadas ou por vezes um século após sua fundação.

Segundo Cunha (2007), antes da Reforma Pombalina, os cursos superiores começaram a ser criados nos Colégios Jesuítas, destacando-se os seguintes: Colégio da Bahia (fundado em 1550, oferta curso superior de Humanidades em 1553 e de Teologia em 1572); Colégio do Rio de Janeiro (fundado no Século XVI, oferta curso em Filosofia em 1638); Colégio de Olinda (fundado no Século XVI, oferta cursos superiores em 1687); Colégio do Maranhão (cria o curso de Teologia em 1688); Colégio do Pará (cria o curso de Artes

em 1695); Colégio de Piratininga (fundado em 1554, cria os cursos de Filosofia e Teologia em 1708); Seminário da Boa Morte em Mariana (fundado em 1750, cria os cursos de Filosofia e de Teologia em 1753).

No século XVIII, os debates educacionais opuseram os jesuítas aos iluministas. Estes últimos partiam de uma redefinição epistemológica do conhecimento que colocava o sujeito em contato direto com a Natureza, a fim de se alcançar a Verdade. Segundo Cunha (2007),

O iluminismo, como veio a ser conhecido o movimento intelectual do século, consistia na celebração da razão em oposição a qualquer religião revelada, consistente com a fé na ordem racional do mundo, a exaltação da ciência experimental e da técnica. Era a continuação, pela Física de Newton, da Mecânica de Galileu. O Iluminismo completava o Renascimento e criava espaço (ideológico) para o surgimento de doutrinas democráticas. (p. 43-44).

No bojo das disputas epistemológicas na relação poder-saber<sup>10</sup>, temos, a partir da Reforma Pombalina, a extinção de vários Colégios Jesuítas e a criação de duas Instituições que ofertam cursos superiores<sup>11</sup>, ambos dirigidos por frades franciscanos, seguindo a reforma e organizados nos moldes da Nova Universidade de Coimbra. Uma Instituição em 1776, funcionando no Convento de Santo Antônio do Rio de Janeiro (ESTATUTOS..., 1776). Outra Instituição em 1798, com Estatutos criados por D. José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, bispo de Olinda, principal difusor do pensamento da Nova Universidade de Coimbra, fundando o Seminário<sup>12</sup> Episcopal Nossa Senhora da Graça de Olinda (COUTINHO, 1798).

Os fins do Século XVIII, no âmbito educacional no Brasil, foram marcados pela reforma pombalina; reforma esta pautada pela disputa epistemológica no âmbito do conhecimento e suas repercussões nas relações sociais entre o sistema pedagógico Jesuíta – sua organização acadêmica e disciplinar, centrada, sobretudo, pela *Ratio Studiorum*, baseada

---

<sup>10</sup> Poder-saber é, aqui, entendido no conceito de Foucault (1987), em que “[s]aber e poder implicam-se diretamente um no outro [...] Não há relação de poder sem a correlativa constituição de um campo de saber, nem qualquer conhecimento que não pressuponha e constitua, ao mesmo tempo, relações de poder” (p. 27). Desta forma, é mais apropriado falar em poder-saber, poder que engendra saber, saber que pressupõe relações de poder.

<sup>11</sup> Considerando que a maioria dos Colégios no Brasil estavam sob a direção dos Jesuítas, sua expulsão ocasionou um período de desregulamentação e instabilidade na oferta educacional colonial, não totalmente suprida por outras ordens religiosas, mais condizentes com o pensamento da Reforma. Conforme aponta Cunha (2007), alguns Colégios jesuítas passaram para outras ordens religiosas, outros passaram a ser fechados, ficando a localidade desprovida de educação formal.

<sup>12</sup> Conforme aborda Cunha (2007), Seminário, nesse período, era entendido como um Colégio Internato, de preparação tanto para o Sacerdócio quanto para a formação do homem público.

no pensamento aristotélico – e o sistema pedagógico iluminista – centrado pelo racionalismo, pela Ciência Experimental, pelas influências de Newton, Galileu e pelo sistema de descrédito da religião como fonte exclusiva e primeira de acesso à Verdade.

Segundo Cunha (2007), o pensamento educacional da Contra-Reforma, a que posteriormente se vinculará também o Iluminismo, apresentara nuances muito distintas em vários países. Em Portugal e suas colônias, o pensamento iluminista se estabeleceu nas disputas no interior do pensamento educacional religioso. Assim, enquanto os jesuítas representavam a tradição do pensamento medievo-aristotélico, outros religiosos, entre eles, D. José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, bispo de Olinda, representavam a influência da nova Universidade de Coimbra<sup>13</sup>.

A partir da reforma pombalina, com a expulsão dos jesuítas, o Brasil ficou praticamente desprovido de uma forma orgânica de ensino em todos os níveis. Na maioria dos casos, tivemos a ferramenta das aulas régias, sem um programa de ensino estruturado. Segundo Cunha (2007),

Foram fechados, assim, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários maiores, além de um número não determinado de seminários menores e “escolas de ler e escrever” [...]. No seu lugar foram criadas, tardiamente no Brasil, as aulas régias. Se, antes, havia nos Colégios dos padres jesuítas um plano sistematizado e seriado de estudos, organizados segundo uma pedagogia consistente, a *Ratio Studiorum*, a reação contra eles, baseada no enciclopedismo, não conseguiu erigir um edifício cultural alternativo, ao menos na esfera do ensino. Assim, foram criadas, no Brasil, aulas de Grego, Hebraico, Filosofia, Teologia, Retórica e Poética, Desenho e Figura, Aritmética, Geometria, Francês, quase todas independentes, funcionando em locais distintos (p. 53).

No que diz respeito ao ensino superior, com o fechamento dos Colégios Jesuítas na Bahia, em Recife, em Olinda, em Piratininga, no Rio de Janeiro, em São Luís, em Belém e em Mariana, tivemos a implementação de aulas régias isoladas e a criação de duas instituições estruturadas de ensino, ambas dirigidas por padres franciscanos: um sistema de ensino no Rio de Janeiro, funcionando no Convento de Santo Antônio, regulamentado pelos Estatutos para Estudos da Província de N. S<sup>a</sup>. da Conceição do Rio de Janeiro (ESTATUTOS, 1776); e outro em Pernambuco, funcionando no ex-Colégio Jesuíta em Olinda, regulamentado pelos Estatutos do Seminário Episcopal de N. S<sup>a</sup>. da Graça da Cidade de Olinda (COUTINHO, 1798). Assim, as formas orgânicas de ensino dos

---

<sup>13</sup> Entre outras análises de Cunha (2007), um dos motivos pelos quais se distingue esta disputa educacional no campo religioso e político é que os Jesuítas compreendiam como única fonte suprema de autoridade o poder papal. Já outros religiosos aceitavam com maior facilidade a autoridade real. E, com frequência, os bispos eram nomeados pelos Reis ou seus Ministros.

Estatutos de Olinda (COUTINHO, 1798) e da Província de N. S<sup>a</sup>. da Conceição do Rio de Janeiro (ESTATUTOS..., 1776) foram exceções, frente à desintegração geral do sistema de ensino colonial.

A nossa questão universitária, durante séculos no Brasil, foi lida constantemente como uma falta - o surgimento de nossa Universidade foi tardia. Será que construímos a Universidade (e sua falta no período colonial) a partir de uma episteme da ausência? Contudo, autores como Freyre (1996), Azevedo (1964) e Cunha (2007a) haviam considerado nossas instituições não-universitárias como proponentes de um ensino superior. Seguindo alguns percursos foucaultianos, podemos analisar a Instituição Universitária como um destes dispositivos educacionais positivos (e não simplesmente negativos, de uma falta), que precisam ser compreendidos no interior de uma “economia política” do poder. Não nos termos de uma “‘economia política’ do poder de punir” (FOUCAULT, 2014, p. 81), mas de uma “economia política” do poder de educar.

Essa “economia política” do poder de educar perpassa nossa historiografia educacional. Qual ensino religioso (jesuítico? franciscano? carmelita?)? Ensino religioso ou ensino laico? Ensino Público ou Ensino Privado? Sistema Universitário ou Faculdades Isoladas? Instituições de Ensino ou Centros de Pesquisa? Formação humanística ou profissional? Formar os intelectuais da cultura nacional ou preparar o quadro dos novos “dirigentes” do Setor Público, e, posteriormente, mão-de-obra para o Setor Privado? Formação das elites ou do povo? Se regime misto, quais formas “econômicas” nortearão tanto as diretrizes políticas legais quanto as cotidianas?

A questão universitária passa a ser uma ausência quando analisada apenas por si mesma – a Universidade não existia oficialmente. Já os dispositivos educacionais são construídos para uma presença afirmativa do modo de formar o homem colonial que não conseguiria exercer sua plenitude sem estabelecer seus vínculos formais educacionais com a metrópole, com Coimbra, com a Europa. É muito menos uma “cegueira”, uma falta, uma ausência, e muito mais um mecanismo para dar a liga que unificasse a diversidade das elites coloniais que Carvalho (1996), em *A Construção da Ordem*, denominou de socialização e treinamento das elites. A mesma formação em Direito, em Medicina e, em menor número, em Teologia da Universidade de Coimbra.

Para Carvalho (1996),

As elites de todos eles [do Brasil e dos demais países] vinham principalmente de setores dominantes da sociedade. Ocorre que nas circunstâncias da época [no Brasil], de baixa participação social, os conflitos entre esses setores emergiam com frequência. Mineradores chocavam-se com fazendeiros, produtores para o mercado externo com produtores para o mercado interno, latifundiários de uma região contra seus semelhantes de outra. A homogeneidade ideológica e de treinamento é que iria reduzir os conflitos intra-elite e fornecer a concepção e a capacidade de implementar determinado modelo de dominação política. Essa homogeneidade era fornecida sobretudo pela socialização da elite [...] por via da educação, da ocupação e da carreira política. (p. 21).

A Educação Superior como elemento de unificação se estendeu para além do período colonial. Para Carvalho (1996), ela foi um dos principais elos que permitiu no Império a manutenção da Ordem Social estabelecida no período colonial:

Elemento poderoso de unificação ideológica da elite imperial foi a educação superior. E isto por três razões. Em primeiro lugar, porque quase toda a elite possuía estudos superiores, o que acontecia com pouca gente fora dela: a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos. Em segundo lugar, porque a educação superior se concentrava na formação jurídica e fornecia, em consequência, um núcleo homogêneo de conhecimentos e habilidades. Em terceiro lugar, porque se concentrava, até a independência, na Universidade de Coimbra e, após a Independência, em quatro capitais provinciais, ou duas, se considerarmos apenas a formação jurídica. A concentração temática e geográfica promovia contatos pessoais entre estudantes das várias capitanias e províncias e inculcia neles uma ideologia homogênea dentro do estrito controle a que as escolas superiores eram submetidas pelos governos tanto de Portugal como do Brasil. (p. 65).

Nesse sentido, a ausência de Universidades ou até mesmo de educação superior no período colonial era uma questão de política deliberada, intencional e sistemática de Portugal. A nossa historiografia educacional brasileira elegeu como um dos documentos mais impactantes da negativa de criação de escolas superiores neste período a decisão do Conselho Ultramarino, pela Resolução de 8 de março de 1768, em que Oficiais da Câmara de Vila Real do Sabará, Minas Gerais, solicitam autorização ao Rei de Portugal para se criar uma escola de cirurgia e anatomia, paga com os cofres municipais, sem custo à Coroa, a fim de ter cirurgiões que cuidassem da saúde da população, visto a carência de tais profissionais, sobretudo pela grande distância em relação às principais capitais. Eis a resposta do Procurador da Coroa Portuguesa:

Que na certeza de que neste Reino podiam ir inúmeros Cirurgiões, e que estes sem embargo das Aulas regulamentares eram tais, como os que esta Câmara pintava, não podia entender que a Aula pretendida pela Câmara produzisse grandes utilidades.

Que dentro de pouco tempo seria o Mestre da Aula um pomo de discórdia para a eleição dos Vereadores.

Que seus discípulos haviam de querer prestar mais que os outros, principalmente Reinos, e como tinham confiança nas casas haviam de fazer partidos, que em terras pequenas e de colônias significavam alguma coisa.

Que podia além disto ser questão política se convinham estas Aulas de Artes e Ciências nas Colônias!

Que se lembrava ter lido que algumas das Nações Europeias se arrependeram mais de uma vez de artes estabelecidas nas suas Colônias da América.

Que parecia que tudo aquilo que se podia escusar, e que não se escusando, podia relaxar a dependência, que as Colônias deviam ter do Reino, devia com efeito escusar-se: que um dos mais fortes vínculos, que sustentava a dependência das nossas colônias, era a necessidade de vir estudar a Portugal.

Que este vínculo não se devia relaxar, e era princípio da relaxação a faculdade pública de uma Aula de Cirurgia, que parecia pouco: mas era um pouco, que dentro de poucos anos, havia de monopolizar esta faculdade para os Brasileiros; e era um pouco que serviria de um exemplo ao depois para a Aula de Medicina, e poderia talvez com alguma conjuntura para o futuro facilitar o estabelecimento de alguma Aula de Jurisprudência sustentada pelas Câmaras até chegar ao ponto de cortar este vínculo de dependência. (REVISTA DO ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1910, p. 468-469).<sup>14</sup>

Educação Superior como um dos mais fortes vínculos de dependência entre a Colônia e a Metrópole, e, também, como um perigo para a política (REVISTA DO ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1910). Uma forma deliberada de centralizar a formação superior como mecanismo de socialização e treinamento das elites coloniais e, posteriormente, imperiais (CARVALHO, 1996). A formação superior é um desses dispositivos educacionais que precisam ser compreendidos no interior de uma “economia política” do poder de educar. Uma “economia política” que produz o homem colonial.

Nesta produção do homem colonial, temos, por excelência, a formação educacional que viria a ser estabelecida pelo Seminário de Nossa Senhora da Graça e enunciada pelos Estatutos que compõem aquilo que se apresenta como de mais orgânico no ensino no Brasil de fins do Século XVIII. Mais do que sua importância para nossa historiografia educacional, os Estatutos de Olinda são os documentos que nos interessam justamente por dedicarem-se a regulamentar os ofícios de todos os trabalhos necessários ao funcionamento do Seminário. É o estabelecimento de uma forma peculiar de governo.

Quais as condições de existência do Estatuto? Quais as possibilidades técnicas, econômicas, políticas e sociais de sua enunciação? Como se apresenta a formação histórica de sua época, da qual se pode ver e dizer a atuação dos ofícios?

Os Estatutos foram criados por José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, bispo de Olinda, formado na Universidade de Coimbra e propagador da reforma da Nova Coimbra. Para Alves (2010), Coutinho era um pensador burguês, defensor do sistema escravocrata, presente este em suas obras, sobretudo as econômicas, e com um misto de iluminismo e liberalismo. Iluminismo que, no plano epistemológico, vai se contrapor ao pensamento

---

<sup>14</sup> Adaptamos a ortografia da época à ortografia corrente, a fim de possuir maior fluidez em sua leitura em todos os documentos analisados nesta pesquisa.

medievo-aristotélico dos jesuítas e sua forma de acesso ao conhecimento (e, por isso mesmo, obtém bastante simpatia dos defensores da reforma pombalina). Liberal no campo econômico. Porém, na esfera política, defendia a escravidão brasileira e era contrário à Independência (ALVES, 2010).

Em sua justificativa, Alves (2010) pondera as condições políticas de sua época, de um filho de engenho, apegado às concepções burguesas e ideais estrangeiros, e responsável pela reforma educacional do reino de Portugal e de suas colônias. Inclusive, por suas bandeiras liberais, passaria a se opor ao sistema feudal europeu e à suprema autoridade papal dentro da Igreja Católica, da qual fazia parte, sendo um bispo franciscano.

Cunha (2007) considera os jesuítas muito mais apegados ao reconhecimento papal como única autoridade terrena do que outras ordens religiosas, que relativizam a autoridade papal e consideram a autoridade política soberana uma importante fonte de reconhecimento. Além disso, outras ordens religiosas aceitariam com maior tranquilidade movimentos reformistas, inclusive no campo educacional, com maior abertura para outras filosofias (como a iluminista), tais como a ordem dos franciscanos do bispo de Olinda, enquanto os jesuítas estariam muito mais apegados ao pensamento medievo-aristotélico e à *Ratio Studiorum*. Dessa forma, o Seminário nasce no bojo da Reforma Pombalina e da expulsão dos jesuítas de todo o território da metrópole de Portugal e de suas colônias. É a sua condição de possibilidade de criação do Seminário.

A historiografia educacional já havia apresentado as condições técnicas, econômicas, políticas e sociais na criação do Seminário de Olinda; mas não havia entre os autores daquela uma preocupação que é singular nesta pesquisa: como se estabeleciam os agenciamentos nas relações de trabalho nos Seminários, presentes no Estatuto?

Em primeiro lugar, as relações trabalhistas não eram fonte de preocupação no Estatuto. Não temos nenhuma organização sistêmica que apresente os trabalhadores compondo um quadro (ao que posteriormente se denominará de quadro de pessoal). Não era essa a forma de organização e nem era essa a sua formação histórica. O Estatuto é dividido em três partes: Parte I – Que contém o que pertence à observância econômica; Parte II – Que contém o que pertence à observância moral; Parte III – Da observância literária. Dessa forma, Economia, Moral e Literatura são os três grandes eixos pelos quais o Estatuto do Seminário se estrutura.

Na Parte I, temos a organização econômica do Seminário. Porém, uma economia que não se confunde com o pensamento econômico atual. Ainda em fins do século XVIII, economia era entendida no sentido lato, enquanto forma de organização da Casa e que, embora contemplasse as questões financeiras, não se restringia a estas. Não era uma questão de simples contabilidade, mas de exercício de uma forma própria de governo. Nesse Estatuto, temos normas de funcionamento do Seminário disciplinando o Colégio e os ofícios, enquanto pensamento econômico.

O Estatuto disciplina o modo de ingresso dos colegiais, tanto dos seminaristas pobres (cap. I) quanto dos numerários (cap. II) e extranumerários (cap. IV). Disciplina o uso das vestimentas (Cap. III), o uso do refeitório (cap. V), o cuidado com os enfermos (cap. VI), o uso do dinheiro (cap. XII) e a prestação de contas (cap. XII).

Entre os capítulos VII e XI, temos o regulamento dos ofícios: Do ofício de Reitor (Cap. VII); Do ofício de Vice-Reitor (Cap. VIII); Do ofício de Sacristão (Cap. IX); Do Porteiro (Cap. X); Dos ofícios interiores (Do barbeiro e refeitoreiro; do Cozinheiro; Do ajudante de cozinha; Do cerqueiro; Do comprador) (Cap. XI).

Para o ofício de Reitor, estabelece que este “deve ser escolhido com muita circunspeção” (COUTINHO, 1798, p. 17), e acrescenta que este necessita “ter todas as condições, que requerem, para a boa educação, e governo da Mocidade” (ibidem, p. 17). O Reitor precisa “vigiar continuamente sobre a observância destes Estatutos, para que eles se não relaxem” (ibidem, p. 17), tanto dentro quanto fora da Casa. E ele não é só o responsável pelo governo temporal, mas também pelo espiritual, tornando-se o próprio Pároco do Colégio, “sem subordinação alguma ao Pároco do distrito” (ibidem, p. 17). Acrescenta, também, “[e] porque o Reitor tem sobre si todo o governo do Colégio, terá sumo cuidado em vigiar sobre o procedimento, e estudo dos Colegiais” (ibidem, p. 17). Por fim,

terá o Reitor no seu cubículo o Arquivo do Colégio em armário fechado, onde estejam depositados, e bem acondicionados todos os livros pertencentes ao governo interior do Colégio, assim os das matrículas, e entradas dos Colegiais, como os das receitas, e despesas, escrituras, legados, doações, e mais papeis pertencentes ao Colégio, não só os que estiverem servindo, mas também os que já estiverem findos; tudo por sua ordem, para deles dar conta anualmente, como adiante irá declarado em seu lugar (ibidem, p. 17).

Para o ofício de Vice-Reitor, o Estatuto determina que “deve ser um Sacerdote separado do Corpo Literário, e que seja capaz de governar o Colégio nas faltas do Reitor. Ele é

propriamente o Coadjutor, Ajudante, e Substituto do Reitor, em cuja ausência, ou impedimento toma sobre si todo o governo” (ibidem, p. 21).

Se para o ofício de Reitor o zelo pelo Estatuto, o governo temporal e espiritual e a guarda da documentação estão mais presentes, para o ofício de Vice-Reitor temos neste um sacerdote capaz de substituí-lo em suas ausências ou impedimentos, mas também o responsável por cuidar para que vários outros ofícios sejam cumpridos: acertar o relógio; tocar as campainhas; cuidar da limpeza dos dormitórios, aulas e casas públicas; vigiar as oficinas; prover a dispensa; “e ter toda a inspeção sobre os criados do Colégio” (ibidem, p. 21); além de, no exterior da Casa, “pôr todo o cuidado em cobrar, e arrecadar todos os rendimentos do Colégio” (ibidem, p. 21-22).

Uma das questões centrais presentes no Estatuto é a noção de governo. Essa noção de governo não se confunde com o governo propriamente político-institucional, como o conhecemos atualmente. O governo aqui descrito possui um alcance muito mais lato, conforme abordado no primeiro capítulo.

O governo possui um duplo. É mais do que um governo de coisas (vestimentas, refeitórios, dinheiro) e de pessoas (estudantes, professores, trabalhadores de ofícios, visitantes). É um governo de tudo o que acontece na Casa. Nesse sentido, é um governo soberano que se exerce sobre um território – o Seminário – e que se aproxima do que Foucault (2008b) considera como uma nova arte de governar centrada na economia, enquanto governo da Casa. Por outro lado, não é o governo do príncipe ou do rei. Não é um governo da soberania política; e contra ele esta nova arte de governar vai se rivalizar, pois, ao contrário de Maquiavel, não é o só príncipe que governa (FOUCAULT, 2008b).

Sem dúvida, o Seminário para ser instituído teve que ter seu Estatuto aprovado pelo Rei de Portugal, que concede licença para sua impressão, não se desprendendo ou sendo independente do Estado Português (inclusive, conforme abordado anteriormente, o Seminário respondeu perfeitamente à Reforma Pombalina). Mas, enquanto arte de governo, o Seminário possuía uma forma de governar distinta do governo institucional-político. Neste sentido, os Reitores não eram compreendidos como funcionários do Estado, e, mesmo não sendo reis, príncipes ou governadores-mores, eles também eram governantes. Eles também governavam, governavam o Seminário. Reitores e Vice-Reitores iriam governar o Seminário a fim de que se preservasse a economia, se cultivasse a moral e se dedicasse à arte literária.

É enquanto governante, aquele que governa e que conduz todo o Seminário, que o Reitor estabelece um sistema de governo e de cuidado com todos os ofícios e com os estudantes. Assim, aqueles a quem chamaríamos de trabalhadores estão presentes nessa forma de governo, muito mais em relação de similitude com os estudantes do que com a Congregação Literária. Os que possuem ofícios e os estudantes são aqueles que serão governados, que necessitam ser conduzidos na observância econômica, moral e literária. O que é uma forma muito distinta de poder do que se tornaria a função de administrar ou de gerenciar, conforme abordaremos nos próximos capítulos.

Uma relação específica entre o Vice-Reitor e seus trabalhadores, ocupantes de ofícios, é que, no governo do Seminário, incumbe ao Vice-Reitor a inspeção de todos os criados. Em quais condições de possibilidade técnica, política e econômica poderá se formar um modo de agenciamento do trabalho colonial no Seminário? Para um filho de engenho e defensor da escravidão como o bispo Azeredo Coutinho, o sistema de criadagem, o “interior” dos ofícios interiores, lhe parece bastante familiar. Em que sentido e em que condições podemos realizar paralelos e descontinuidades entre os ofícios do Seminário e as formas gerais tanto do trabalho livre quanto do escravocrata do Brasil Colônia? A pergunta fica em aberto.

Após o ofício do Vice-Reitor, temos o ofício do Sacristão: “sujeito, que for escolhido para Sacristão, deve ser pessoa fidedigna, e que preste fiador abonado, que se obrigue aos descaminhos, que tiver a prata, e mais alfaias da Igreja, e Sacristia”. O Sacristão é responsável por “abrir todos os dias as portas da Igreja, acender as lâmpadas, espanar os altares, varrer a Igreja, Sacristia, e Coro, e tocar os sinos para as Missas, Festividades, e mais horas costumadas ente dia, e noite”, além de “servir a Mesa no Refeitório e jantar, e à ceia, e servirá também ao ofício de Bedel” (COUTINHO, 1978, p. 22). Estas últimas atribuições não são propriamente responsabilidades do Sacristão, porém agregadas a este, porque “não é tanto o trabalho da Sacristia, que nele se ocupe o dia inteiro” (ibidem, p. 22).

Sobre o Porteiro, temos o seguinte: “Para guardar a porta de um Colégio de Sujeitos de pouca idade, deve ser eleito um homem de conhecida probidade, que não tenha outra alguma ocupação, mais do que estar vigilante de guarda na portaria do Colégio, para ver o que por ela entra, e sai, entre dia, e noite” (ibidem, p. 23). O porteiro é encarregado de “receber, e despedir com política os Sujeitos, que procurarem as pessoas do Colégio” (ibidem, p. 23); mas, se procurarem por Colegiais, primeiro deve “dar parte ao Reitor, ou

Vice-Reitor, e dele saber se quer ou não, que o Colegial vá receber a visita, carta, papel, ou outra coisa, que lhe for mandada” (ibidem, p. 23).

O Porteiro possui uma posição intermediária importante no Colégio. Ele está abaixo do ofício de Reitor e Vice-Reitor, responsáveis pelo governo da Casa; abaixo, também, do Sacristão, responsável por fazer valer as rotinas religiosas, função crucial em um Seminário, ao mesmo tempo religioso e liberal; mas acima e distinto dos demais ofícios interiores.

O Porteiro é o encarregado que fará a intermediação entre o interior e o exterior, entre o que se deixa ou não entrar. Estamos tratando, na concepção de Goffman (1974), de uma Instituição Total. É mais do que retórico o enunciado de que o Porteiro seja um homem “de conhecida probidade” (COUTINHO, 1798, p. 23). Ele precisa ser probo ao lidar com o exterior, impedindo de entrar pessoas ou objetos destinados aos Colegiais sem antes receber a autorização do Reitor ou Vice-Reitor.

Para Goffman (1974),

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada (p. 11).

Nestas instituições há uma divisão básica entre dois grupos. Nas palavras de Goffman (1974),

Nas instituições totais, existe uma divisão básica entre um grande grupo controlado, que podemos denominar o grupo dos internados, e uma pequena equipe de supervisão. Geralmente, os internados vivem na instituição e têm contato restrito com o mundo existente fora de suas paredes; a equipe dirigente muitas vezes trabalha num sistema de oito horas por dia e está integrada no mundo externo (p. 18-19).

Nas análises de Goffman (1974), a equipe dirigente, geralmente, trabalha num sistema de oito horas por dia. Em nosso caso, embora vários ofícios pudessem contar com sua saída para a sociedade em geral, esta regra das 8h diárias não se aplica nem ao ofício dos professores (não se trata de uma carga horária mínima diária a ser cumprida para receber seus proventos; antes, trata-se de cumprir um plano sistematizado de aulas, além do ofício próprio do sacerdócio); e nem aos demais ofícios (alguns deles, desempenhado: a) pelos próprios professores – Reitor, Vice-Reitor, Diretor de Estudos, Secretário da Congregação Literária e Bibliotecário; b) pelos próprios estudantes internados - Barbeiro e Refeitoreiro; c) e por criados, moradores do Seminário – Ajudante de Cozinha e o

Cerqueiro). Apenas o Cozinheiro e o comprador poderiam se aproximar do regime de trabalho descrito por Goffman. Nem mesmo o Sacristão e Bedel poderiam ser entendidos neste último sentido, visto que, para a escolha deste – responsável por ambos os ofícios – dependeriam de “fiador abonado, que se obrigue aos descaminhos, que tiver a prata, e mais alfaias da Igreja, e Sacristia” (COUTINHO, 1798, p. 22).

Ao descrever o mundo do internado, Goffman (1974) analisa como próprio das instituições totais (e, neste caso, os Seminários, enquanto Colégios-Internatos, podem ser compreendidos enquanto tais) que, ao se inclinarem ao fechamento, existe todo um mecanismo de anulação, redução ou deteriorização do eu, em que se corta o vínculo existente anteriormente com o mundo social externo<sup>15</sup>. Visitas, correspondências e objetos do mundo social mais amplo não são apenas controlados, mas também reduzidos e por vezes anulados.

Dessa forma, o ofício de Porteiro passa a ter uma dimensão crucial estratégica, por ser essa possibilidade de ligação entre o mundo social e o mundo do interno no Seminário. O Porteiro, assim, não faz parte dos ofícios interiores, recebendo, para tanto, um capítulo próprio no Estatuto.

Por fim, o capítulo XI regulamenta os ofícios interiores: Barbeiro e Refeitoreiro; Cozinheiro; Ajudante de Cozinha; Cerqueiro; e Comprador. Nem o Sacristão nem o Porteiro fazem parte dos ofícios interiores, cada um pela sua importância específica: o primeiro, pelas questões religiosas que seu ofício faz cumprir; o segundo, pela proibição que se espera nessa relação entre o dentro e o fora do Seminário, enquanto Instituição Total. Também não se enquadram nos ofícios interiores os outros ofícios relacionados à Parte III, que será discutida adiante (Diretor de Estudos; Secretário da Congregação Literária; Bibliotecário; e Bedel), compreendidos como observância literária, e não como econômica.

O Barbeiro e Refeitoreiro, conforme pede a economia do governo, deve ser um comensal e morador do mesmo Colégio. Trata-se de um mesmo encarregado para fazer a barba, cortar o cabelo, servir de Refeitoreiro, limpando e servindo à mesa, acendendo o

---

<sup>15</sup> Recorremos a Goffman (1974) pelas análises que o autor realiza na descrição das Instituições Totais, como é o caso de nosso Seminário de Olinda. Porém, enquanto o autor parte de uma sociologia do eu, centrando em um *self* interacionista com as Instituições sociais, amortizando-o, negando-o e destituindo-o, Foucault não parte nem do eu e nem do sujeito; mas busca, antes, compreender o modo pelo qual o si passou a ser problematizado historicamente na produção das tecnologias do eu (FOUCAULT, 1990).

candeeiro da ceia e dos dormitórios, além de receber de cada Colegial suas roupas sujas e entregá-las à Portaria para a lavadeira, e dela recebê-las limpas.

Para Cozinheiro deve ser escolhido um “[s]ujeito que tenha boa inteligência no ofício da Cozinha; que seja fiel, e asseado no seu ministério, repartindo as porções com igualdade, e tratando tudo com a limpeza, que requer o comestível, sem faltar com coisa alguma às horas competentes para não se inverter o regulamento da Comunidade” (COUTINHO, 1798, p. 24-25).

O Ajudante da Cozinha será “um criado hábil para ajudar o Cozinheiro no servi-lo da Cozinha, acarretando de manhã água para ela, e para as talhas da Comunidade, e Refeitório; e de tarde em lavar a louça, cobre, e mais pertenças da mesa, e Cozinha, e ir buscar à Dispensa o necessário para ela” (ibidem, p. 25).

O Cerqueiro será “um criado, que tenha inteligência de Ortelão, para semear, e plantar a seu tempo a hortaliça, que for necessária; e servirá também de conduzir a lenha, que for preciso para a Cozinha” (ibidem, p. 25)

O Comprador será escolhido “um homem fiel, e de sã consciência, o qual irá comprar todos os dias a horas competentes a carne, peixe, e mais coisas necessárias para a Comunidade, segundo as ordens, que lhe der o Vice-Reitor” (ibidem, p. 25-26).

O Barbeiro e Refeitoreiro são comensais e moradores do Colégio. O Cozinheiro e o Comprador são escolhidos de acordo com características próprias. Já o Ajudante da Cozinha e o Cerqueiro são os criados. Os criados estão presentes justamente nos ofícios interiores. Em que medida o sistema de criadagem no Seminário se coaduna com o sistema de criadagem presente nos engenhos? Ainda mais quando o proponente dos Estatutos é um filho de engenho e defensor da escravidão? A questão fica em aberto.

Enquanto a parte I dos Estatutos apresenta a observância econômica, a parte II apresenta a observância moral e a parte III apresenta a observância literária.

A parte II – Que contém o que pertence à observância moral, se divide em 03 capítulos: Cap. I – Da obrigação do homem a respeito de Deus; Cap. II – Da obrigação do homem a respeito de si mesmo; Cap. III – Da obrigação do homem a respeito dos outros homens.

Na parte III – Da observância literária, temos a subdivisão em 25 Capítulos, sendo que do Cap. I ao Cap. VII, após abordar a cátedra, em seguida, regulamenta a função do professor específico. Os capítulos seguintes abordam as lições, exercícios, exames,

período letivo, idade mínima, entre outros (do Cap. VIII ao Cap. XIX). Nos últimos capítulos, excetuando-se o Cap. XXII, temos a regulamentação de mais alguns ofícios (do Cap. XX ao Cap. XXV).

Nos Estatutos, o Ofício do Diretor de Estudos é inseparável do Ofício Pastoral; mas, devido às indispensáveis obrigações com o Seminário, não conseguindo o Diretor exercer a vigilância aos Estatutos, criou-se o Ofício do Vice-Diretor de Estudos. O Vice-Diretor de Estudos será responsável por observar a parte Literária dos Estatutos, e todos os professores estarão subordinados a ele. É o Vice-Diretor de Estudos que emitirá atestado de que os professores desempenharam suas obrigações, para que estes apresentem à Junta competente e, desta forma, possam receber o pagamento.

O Secretário da Congregação Literária será eleito por votos, sendo “um dos Professores, ou Substitutos que escreva bem, que seja ativo, e que saiba pôr os livros, e papeis em boa ordem” (ibidem, p. 100). O Bibliotecário “será também eleito a votos da Congregação Literária, a qual preferirá sempre aquele Professor, ou Substituto, que conste ser mais bem instruído na História Literária, e na Bibliografia” (ibidem, p. 100).

Por fim, os Estatutos regulamentam o Ofício de Bedel, sendo o mesmo que for também Sacristão da Igreja e

a seu ofício pertence mandar tocar os sinos às horas competentes para o estudo assim dentro dos cubículos, como nas Aulas, abrindo-as nos seus tempos determinados para as lições, e atos literários, e fechando-as depois de findos os ditos atos, e lições; fixar os pontos das questões Literárias nas portas, ou lugares, que lhe forem determinados; avisar os Estudantes que hão de ser examinados; fazer assento das aprovações, ou reprovações deles, e servir de Porteiro das Juntas Econômica, e Literária, estando sempre pronto para quando for chamado, como se determina na I. Part. destes Estatutos Cap. IX; e terá por Substituto, quando seja preciso, aquele que Nós, ou o Reitor nomearmos (COUTINHO, 1798, p. 103).

O Bedel é um dos casos mais emblemáticos nos Estatutos. Um ofício que demorará bastante tempo para desaparecer nas Universidades (perdurará até meados do Século XX). Ele, posteriormente, fará parte do sistema de vigilância e policiamento acadêmico, no início do Século XX; mas ainda não se encontra dessa forma em fins do Século XVIII nestes Estatutos.

Entre as tarefas utilizadas para descrever o Bedel, o enunciado que mais nos chama a atenção é o seguinte: “[e] estando sempre pronto para quando for chamado” (ibidem, p. 103). Estar sempre pronto para quando for chamado estabelece uma relação de subordinação e subalternização. Se apresenta, aqui, muito mais um enunciado de alguém

que cumpre pequenas tarefas rotineiras, que o consomem durante todo o tempo, se sujeitando aos caprichos de seus superiores, do que o ofício de alguém que, além destas características descritas, posteriormente se tornará, também, responsável pela vigilância acadêmica, conforme descrição dos bedéis nas Universidades do Século XX.

Os Estatutos para estudos da Província de N. S. da Conceição do Rio de Janeiro (ESTATUTOS..., 1776) não dispõem da mesma organicidade que os Estatutos dos Seminários de Olinda (COUTINHO, 1798), analisados acima. E, embora similares, os Estatutos do Rio de Janeiro não possuem a mesma organização interna de descrição dos ofícios. Porém, ao regulamentarem o provimento das cadeiras, citam a participação do Bedel no processo.

No Capítulo VII – Do provimento das Cadeiras, Oposições, e Exames, aborda-se que, para evitar a influência de Padrinhos ou motivos do gênero, o provimento das Cadeiras se dará por Oposições, abordando todo um ritual de preparação para a defesa pública dos pontos mais relevantes da matéria a ser ocupada pela Cadeira. Após a retirada dos pontos por cada um dos candidatos, o candidato se recolherá em Cela. E, assim, regulamenta os Estatutos que (ESTATUTOS..., 1776):

e recolhendo-se à sua Cela, o Bedel lhe dará todos os livros, que ele pedir, e o servirá em tudo o mais de que necessitar, de sorte que não lhe seja preciso sair fora da Cela nas quarenta e oito horas, em que se prepara para a Oposição; nem mesmo Bedel consiga que Religioso algum, por mais autorizado que seja, entre na sua Cela, ou fale com ele dentro do mesmo tempo; e todos os que concorrem para o contrário do que aqui se determina, serão castigados pelos Prelados, como transgressores destas Leis (p. 24).

O Bedel é descrito como um serviçal que buscará os livros que o candidato à Cadeira lhe pedir, e servi-lo-á “em tudo o mais de que necessitar”, além de vigiá-lo para que ninguém fale com ele ou entre na Cela, mesmo se for um Religioso, “por mais autorizado que seja”.

Estamos diante de um contexto específico que regulamenta a participação do Bedel no provimento das Cadeiras presentes nos Estatutos da Província de N. S. da Conceição do Rio de Janeiro (ESTATUTOS..., 1776). Porém, os enunciados que se referem ao ofício de Bedel, juntamente com a descrição do Bedel nos Estatutos do Seminário de Olinda (COUTINHO, 1798), fazem parte da formação discursiva na qual, após uma série de descontinuidades<sup>16</sup>, se estruturará, sob novos olhares, o poder catedrático que atravessará

---

<sup>16</sup> Descontinuidade é um dos princípios da arqueologia que Foucault aborda nas análises sobre o discurso. Em *A ordem do discurso* (2010), entende que, antes de os discursos seguirem um caminho linear de desenvolvimento rumo ao progresso, tais discursos apresentam práticas descontínuas que “se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (p. 53). Desta forma, não serão estes os enunciados

séculos. Os candidatos à Cadeira, antes mesmo de serem Catedráticos, já tomam para si que determinados ofícios, tais como os bedéis, estão ali para lhes servirem.

A cisão que marcará, na atualidade, o trabalho nas Universidades, entre docentes e Técnico-Administrativos/as em Educação (TAE), ou entre atividades-meio e atividades-fim, ainda não se colocava desta forma nos fins do Século XVIII. Não só inexistiam esses enunciados (e a própria categoria dos TAE ainda não tinha sido criada), como também os dispositivos institucionais funcionavam de maneira distinta. Era muito menos cisão entre atividades-meio e atividades-fim, e muito mais uma forma de organização em que ofícios se apresentavam de acordo a sua observância: observância econômica (Reitor, Vice-Reitor, Sacristão, Porteiro, e ofícios interiores) ou observância literária (Diretor de Estudos, Vice-Diretor de Estudos, Secretário da Congregação Literária, Bibliotecário e Bedel). Vários ofícios eram desempenhados por professores, alguns por estudantes, outros por criados e, também, por homens livres.

Ainda não era presente a cisão epistemológica da divisão do trabalho no interior das Universidades, como a conhecemos hoje; contudo, já desde os fins do Século XVIII o ensino superior começa a se estruturar pelo regime de Cátedra. A própria Congregação Literária regulamentada nos Estatutos (COUTINHO, 1798), responsável pelas decisões colegiadas mais importantes, era composta exclusivamente por professores catedráticos.

O poder catedrático que estabelecerá o funcionamento das Universidades até meados do Século XX já nasce nos fins do século XVIII, produzindo relações de poder entre professores e demais ofícios. É este poder próprio da Cátedra que faz do Bedel, e posteriormente extensivo aos demais ofícios, aquele que precisa estar “sempre pronto para quando for chamado” (COUTINHO, 1978, p. 103).

Por fim, os Estatutos tanto de Olinda quanto do Rio de Janeiro não podem ser compreendidos, de forma estrita, como um modo de regulamentação da vida universitária (as Universidades, propriamente ditas, teriam que esperar até o Século XX para serem criadas), e nem mesmo, propriamente, uma Escola Superior, visto seu alcance limitado à oferta do curso superior de Teologia, sendo todo o restante da organização direcionada ao ensino de primeiras letras e secundário. Porém, a organização interna de seus ofícios

---

discursivos que continuarão a se desenvolver, progressivamente, até meados do Século XX. Uma série de discontinuidades se apresentarão já no início do Século XIX, na formação das Escolas Superiores, as quais, sob novas óticas, serão retomadas nos fins deste Século e início do Século XX, na formação do poder catedrático.

e as relações presentes entre estes, sobretudo nas relações entre os ofícios de professores e os demais ofícios, se articulará com demais dispositivos de poder que, após uma série de descontinuidades, configurarão a formação do poder catedrático que perdurará séculos nas Universidades brasileiras.

### Os cargos do Século XIX

Nos ainda incipientes estudos sobre a categoria dos/das Técnico-Administrativos/as em Educação começam a aparecer um pequeno esboço sobre nosso passado<sup>17</sup>. É, talvez, nossa ânsia pelo mito das origens: uma categoria historicamente invisibilizada, sem brilho e sem graça, quiçá até mesmo sem história. Era e ainda é preciso criá-la. O mito das origens ainda está sendo construído.

Tão sem passado, até nosso mito das origens não é nosso. Estamos constantemente pedindo-o emprestado da história da Administração Pública do Brasil. É o mito de 1808, quando, com a chegada da Corte Portuguesa, inaugurar-se-ia a era do serviço público brasileiro; início da implantação do Estado, que passaria pelas suas fases patrimonialista, burocrático e tentativas de ser gerencial; mito que servirá de arcabouço para situar as Universidades públicas e sua forma de organização estatal no presente.

As leituras que produziram este pequeno esboço sobre a história dos/das Técnico-Administrativos/as em Educação (TAE), ao amparar-se no mito de 1808, na construção moderna da Administração Pública Brasileira e de seu funcionalismo para situar o ensino superior e seus trabalhadores, possuem alguns equívocos. O Ensino Superior no Brasil não nasce no interior da estrutura estatal, conforme analisado nos Seminários acima; e, ainda mais, ao que nos coloca como questão central, aqueles/as trabalhadores/as tiveram um percurso peculiar no interior das Universidades.

---

<sup>17</sup> É relativamente corrente que os estudos sobre os/as Técnico-Administrativos/as em Educação (TAE), quando abordam um pouco de nossa história, se apropriam da História da Administração Pública no Brasil. Conforme Silva e Sperandio (2019), entre os Programas que lideram as produções sobre os TAE se encontram o Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Porém, preocupados com uma arqueogenealogia, desconfiamos que podemos contar uma narrativa de nosso trabalho como desdobramento da história da Administração Pública e de suas fases patrimonialista, burocrático e gerencial. Somente ao final do Século XX é que a nossa história se funde com a Administração Pública e com os demais funcionalismos públicos; e, mesmo assim, a fusão se bifurca na produção de outros modos de agenciamentos.

O próprio Cunha (1989), muito perspicaz em relação à história, faz um estudo detalhado dos cursos superiores de todo o período colonial, e chega a afirmar: “O ensino superior brasileiro iniciou-se, em sua fase moderna, em 1808, junto com o Estado nacional” (p. 36).

Salvo pela “em sua fase moderna”, a vinda da Corte Portuguesa à Colônia do Brasil apresentou uma série de discontinuidades no ensino superior em face do período anterior. Porém, temos não o início, mas o desdobramento de um período em que o ensino passaria a ser uma questão propriamente de Estado; mas seria muito menos no mito de 1808 do que nos anos que os antecederam e nos que procederam.

A nossa historiografia educacional considerou como o início da educação superior a criação de sistemas educacionais das cartas régias de 1808, criando a Escola de Cirurgia na Bahia, em 18 de fevereiro de 1808 (BRASIL, 1891a, p. 2), e o ensino de Anatomia em 2 de abril de 1808 (BRASIL, 1891b, p. 11) e Cirurgia em 5 de novembro de 1808, no Rio de Janeiro.

Na verdade, não podemos denominar tais Instituições nem como Universidades (as Universidades só seriam criadas oficialmente no início do Século XX), e, a rigor, nem como ensino superior, se com este enunciado entendemos a continuidade de um ensino formal que lhe seja prévio. As Escolas de Cirurgia de 1808 não são tanto a pré-história das Universidades quanto sua discontinuidade, no sentido em que pertencem a formações discursivas distintas e se organizam de forma distinta.

Quais as condições técnicas, econômicas, políticas e sociais na criação desses cursos e escolas superiores no Brasil? Se o período anterior estava muito mais preocupado com a formação do homem colonial que teria seus primeiros estudos no Brasil e, após sua conclusão, poderia ir estudar em Coimbra, em Portugal, na Europa, após a vinda da Coroa Portuguesa a criação desses cursos passaria a pertencer a um outro quadro. Para Cunha (2007), a criação desses cursos tinha como objetivo formar os burocratas do Estado em estabelecimentos militares.

Era a formação na Academia Militar e na Academia da Marinha. Os cursos de Medicina e Cirurgia eram criados em Hospitais Militares, com fins militares, para a formação de médicos e cirurgiões para a Marinha e o Exército<sup>18</sup>. Os cursos de Matemática também

---

<sup>18</sup> A história de nossa Medicina não nasce nos cuidados da saúde da população (nem mesmo com a chegada da Coroa Portuguesa ao Brasil). Não é este o caminho para quem se interessa por uma

cumpriam este papel na Academia Militar, na formação dos engenheiros militares e, posteriormente, engenheiros civis<sup>19</sup>. Além dos cursos de formação profissional militar, tínhamos a criação do complemento da burocracia do Estado, com os cursos de Direito, de Agronomia, de Química, de Desenho Técnico, de Economia Política e de Arquitetura.

Criação dos cursos superiores para a formação da burocracia do Estado ainda não era a criação das Universidades. Nos primeiros anos de criação, com exceção da Academia Militar, os cursos criados pouco se diferenciavam das aulas-régias do período pombalino.

Mesmo constando de Escolas Elementares, Ginásios e Colégios (posteriormente organizados como ensinos de 1º e 2º grau) nas principais cidades da Colônia e do Império, a exigência para o ingresso nas Escolas e Cadeiras criadas pela Coroa para estudar Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia não era feita, ainda, a partir da exigência de estudos prévios, com a apresentação de certificação de conclusão do colegial (este um dispositivo estratégico de poder que surge um século depois, para apresentar resposta à questão dos extranumerários). Era, antes, definida por força de influência da aristocracia local aos alunos que soubessem ler e escrever, e, via de regra, passassem nos exames preparatórios.

### Primeiros cursos e escolas superiores

Em 1808 temos o ano pelo qual se inaugurou o mito do Estado brasileiro. É a formação discursiva de Sérgio Buarque de Holanda (1995), segundo a qual o Estado veio transplantado a navio, quando tudo efetivamente começou, sendo o antes apenas um rascunho, muitas vezes mal feito.

No campo educacional, as recém-criadas Escola de Cirurgia na Bahia e Cadeira de Anatomia no Rio de Janeiro eram bastante rudimentares no período de sua fundação, mal se distinguindo das aulas-régias do período pombalino. Em quase nada, em 1808, se

---

arqueogenealogia da Saúde brasileira. Os cuidados com a saúde eram, segundo Cunha (2007), praticados por barbeiros e sangradores, muitos deles escravos. Já os primeiros médicos e cirurgiões formados em nossas escolas superiores praticavam mais a arte de curar na guerra do que atender à população doente ou de prevenir doenças. Talvez isso nos ajude a entender por que o processo da criação do vestibular no Brasil demorou mais de um século depois da criação das primeiras escolas de Medicina e Cirurgia. A Medicina era militar. Com a chegada, cada vez maior, da nova classe média em ascensão, mudam-se os rumos do curso, e ela vai deixando de se inscrever no regime militar e passa a se tornar mais Clínica Geral. A procura se torna ainda mais intensa com o problema dos extranumerários. Cria-se o vestibular.

<sup>19</sup> Segundo Cunha (2007), somente a partir de 1874 foi que o ensino de Engenharia deixou de fazer parte dos estabelecimentos militares e passaram a promover objetivos não-militares.

distinguem de outras cadeiras de cirurgia, anatomia e obstetrícia criadas pós-reforma. A carta régia de 17 de julho de 1801, antes mesmo da chegada da família real ao Brasil, havia criado e nomeado um cirurgião-mor para a cadeira de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia no Hospital Militar de Vila Rica, Minas Gerais. Nos três casos, o ensino se realizava em Hospitais Militares, não havendo neles mais do que dois ou três professores e seus alunos.

A primeira forma mais orgânica de Instituição de Ensino Superior nesse período se deu em 1810, com a criação da Academia Real Militar do Rio de Janeiro, substituindo a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho (criada em 1792).

Posteriormente, pelo Decreto de 1º de abril de 1813 (1890a, p. 8), criou-se o Plano dos Estudos de Cirurgia no Hospital Real Militar e Ultramar do Rio de Janeiro; e, pela carta régia de 29 de dezembro de 1815, criou-se o Plano de curso de Cirurgia na cidade da Bahia (BRASIL, 1890b).

O início do Século XIX não pertence mais à antiga formação histórica dos fins do Século anterior. Há alterações nas disposições do olhar e nas condições de enunciação. Quais são os novos modos de agenciamento do trabalho nessa formação histórica? Se no Seminário de Olinda os modos de agenciamento se davam por ofícios, nos cursos e escolas recém-criadas os modos de agenciamento passaram a se estabelecer mediante os cargos.

No Plano de estudos da Academia Real Militar, em seu título duodécimo, temos a descrição de alguns cargos da Academia, tais como Guarda-livros, Guarda-instrumentos, Guardas e Porteiro.

#### TITULO DUODECIMO

##### DO SECRETARIO E GUARDA LIVROS DA ACADEMIA, GUARDA INSTRUMENTOS, GUARDAS E PORTEIRO.

A Junta Militar nomeará um Guarda-livros, que servirá também de Secretário da Academia, o qual escreverá todas as suas resoluções e consultas, assim como todas as propostas dos Lentes e mais trabalhos acadêmicos, e terá de ordenado 150\$000, além dos emolumentos que a Junta lhe arbitrar pelas matriculas, atestações e mais despachos que os discípulos houverem de requerer. A Junta Militar nomeará igualmente os Guarda-instrumentos, e os simples Guardas, dos quais um será o Porteiro, e me consultará os ordenados, que deverei conceder a cada um dos sobreditos empregados, cujo número se não pode fixar sem que primeiro se veja o trabalho que resulta de um tão grande estabelecimento; tendo em vista que os mesmos empregos deverão quanto ser possa, ser dados a soldados da minha tropa, que não possam continuar no serviço militar. E porque a observância dos sobreditos estatutos será de tanto serviço meu, utilidade pública e bem comum de meus vassallos (BRASIL, 1891c, p. 245-246).

Enquanto o Plano de estudos da Academia Real Militar aborda um Plano mais orgânico, o Plano de estudos da Escola de Cirurgia do Rio de Janeiro, transferido em 1813 do Hospital Real Militar para o Hospital da Misericórdia, em contrapartida, é um plano de curso muito mais enxuto, mais voltado para o currículo dos estudos anuais do que de um regimento. Na ausência de Estatuto próprio, aborda as seguintes exigências de ingresso: “I - Os Estudantes para serem matriculados no primeiro ano do Curso de Cirurgia, devem saber ler e escrever corretamente. II - Bom será que entendam as línguas francesa e inglesa mas esperar-se-á pelo exame da primeira, até a primeira matrícula do segundo ano, e pelo da inglesa, até a do terceiro” (BRASIL, 1890a, p. 8). Aborda, também, os períodos de matrícula e os exames (preparatórios, letivos, conclusões e dissertações).

O Plano de Curso de Cirurgia na cidade da Bahia, baseado no Plano de estudos da Escola de Cirurgia do Rio de Janeiro, também se centrava na descrição das aprendizagens durante o ano letivo. Porém, a decisão da Carta Régia de 29 de Dezembro de 1815 aborda o seguinte:

[...] para servir interinamente de Estatutos do referido curso, enquanto se não publicam outros mais amplos, cujas lições se davam no Hospital de Santa Casa da Misericórdia, por concorrerem aí para as experiências e operações enfermos e cadáveres de ambos os sexos, e de todas as idades, transferindo para ali as aulas que estiverem no Hospital Militar, as quais fareis colocar em casas suficientes com os precisos arranjos, que escolhereis de acordo com o Provedor da mesma Santa Casa, sendo encarregado da limpeza delas um Porteiro, que nomeareis, e que também servirá de Continuo, e apontará as faltas dos estudantes, vencendo de ordenado 250\$000, além de 320 réis que poderá levar a título de emolumentos aos estudantes por cada certidão de frequência que lhes passar (BRASIL, 1890b, p. 64).

Passados sete anos de criada a Escola de Cirurgia da Bahia é que, segundo Fortuna e Tavares-Neto (2010), tivemos a primeira referência oficial de solicitação de nomeação para Porteiro e Secretário da Escola de Cirurgia da Bahia. Mas, somente no ano seguinte à solicitação é que ocorreram as nomeações para Porteiro e Continuo o Sr. Manoel Antonio Pires, que já era aluno da Escola de Cirurgia, e para Secretário o Dr. José Álvares do Amaral, professor-substituto. Ambos foram nomeados pela Carta-Régia de 17 de Março de 1816.

No caso da Escola de Cirurgia do Rio de Janeiro, a designação da estrutura própria, com seu pessoal, ocorreu em 1820, pela elaboração do Regulamento Interno para os exercícios da Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro, por José Maria Bomtempo. Em seu *Capítulo I Da Academia, seus fins e organização*, temos sua concepção para a Instituição: “A Academia Médico-Cirúrgica, é a união de homens científicos, constituindo um corpo, destinado a transmitir metodicamente aos diversos alunos, os objetos dos diferentes ramos

da ciência Médico-Cirúrgica” (BOMTEMPO, 1820, p. 8). É no capítulo V que aborda as atribuições do Secretário, Porteiro e Serventes.

O Secretário da Academia “é o empregado, que deva ter a seu cargo formar toda a escrituração da Academia” (BOMTEMPO, 1820, p. 16). Ele também é responsável pelas matrículas, por passar atestados e certidões, fazer ofícios e cuidar do registro das despesas e pagamentos a serem enviados ao Real Erário. Além disso, é o superior dos Porteiros e Serventes. Os Porteiros de Aulas são responsáveis pelos “pontos, extração das sabatinas, e entrega das ordens da Academia” (BOMTEMPO, 1820, p. 17). E os Serventes são responsáveis pelo “toque das Aulas, asseio destas, e do Teatro Anatômico” (BOMTEMPO, 1820, p. 17).

Dentre as três Instituições da mesma época, apenas a Academia Real Militar do Rio de Janeiro é criada com uma estrutura própria já mesmo em 1810. E, nisto, muito é devido ao fato de a Academia Real Militar do Rio de Janeiro seguir a estrutura da já consolidada Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho do Rio de Janeiro (1792), utilizando os parâmetros da mesma Instituição criada em Lisboa (1790). A Escola de Cirurgia da Bahia, criada em 1808, só começa a criação de uma estrutura mínima administrativa em 1816; e a do Rio de Janeiro, também criada em 1808, só começa em 1820.

Estamos iniciando uma nova forma de organização e disposição do olhar no início das Escolas Superiores. Ainda carregamos uma forma de estruturar as Escolas que é o olhar interno, o olhar para dentro, como os Seminários de Nossa Senhora da Graça. Mas eles não se ligam mais a partir da observância Literária e Econômica, conforme analisados anteriormente; e os bedéis ainda nem apareceram, e também não chegam a formar um corpus, não formam uma unidade. Enquanto nos Seminários os Estatutos trazem organicidade, no início das Escolas Superiores a não regulamentação e a não estruturação era a regra.

O olhar para dentro era fazer na Escola, o máximo possível, que os cargos se tornassem mera divisão entre o seu público interno. Na Academia Real Militar, o Secretário Acadêmico é o Guarda-Livro; outro é, ao mesmo tempo, Guarda-Instrumento e Porteiro; um outro, Guarda. O Guarda não é somente aquele que exerce o poder de polícia; é também aquele que guarda, responsável por guardar livros, guardar instrumentos, guardar a portaria.

Na Escola de Cirurgia da Bahia, quando começou a distribuição dos cargos, o Secretário era um professor-substituto, o Porteiro e Contínuo era um estudante. Os cargos exerciam, assim, dupla função. A primeira era que servia de estamento legal-burocrático do Estado Português no Brasil, a outra servia para repartir atribuições entre o que existia no interior das Escolas – alunos e professores.

Diferentemente dos ofícios, os cargos são públicos, pertencentes ao Estado e remunerados por este. É apenas neste sentido que eles serviam de estamento legal-burocrático na configuração do aparelho estatal. Porém, em relação aos cargos no ensino superior brasileiro, sobretudo em seu nascimento, no que diz respeito aos cargos isolados dos trabalhadores tais como porteiros, secretários, contínuos, bedéis, etc., sem levar em consideração os cargos docentes, tais cargos não podem ser compreendidos na visão de Faoro, em *Os donos do poder* (2012), como uma mera distribuição do uso dos cargos públicos para dar conta da satisfação e acomodação das classes altas e médias portuguesas que vieram junto com o reinado, a partir da clássica análise do patrimonialismo brasileiro.

Os cargos a que nos referimos eram pouquíssimos numerosos para esta finalidade, como também, em sua formação inicial, eram sem grandes prestígios sociais e ainda ocupados por quem já assumia outras funções dentro das Escolas Superiores e Faculdades (professores, estudantes e ex-estudantes). Dessa maneira, os cargos desta pesquisa não podem ser compreendidos pela clássica visão do patrimonialismo brasileiro como distribuição do poder estatal, sendo o Estado responsável não pela escolha, mas apenas pela criação legal dos cargos e nomeações por meio de Portarias. Ademais, conforme o poder catedrático passa a ganhar forma no ensino superior, serão os professores catedráticos os responsáveis pela admissão de seus empregados e pessoal administrativo, numa versão muito mais microfísica do poder, como diria Foucault (1987), do que centralizada no próprio Estado.

Não encontramos menção neste primeiro período na Escola de Cirurgia do Rio de Janeiro sobre a organização dos cargos a partir desta disposição do olhar para dentro, mas este olhar para dentro já consta na reforma de 1832, quando ocorre a elaboração dos Estatutos das Escolas de Cirurgia da Bahia e do Rio de Janeiro.

A Lei de 3 de outubro de 1832 dá nova organização às Academias Médico-Cirúrgicas do Rio de Janeiro e da Bahia, e estabelece em seu artigo oitavo:

Os empregados das Faculdades serão: 1º Um Diretor nomeado trienalmente pelo Governo sob lista tríplice, proposta pelas Faculdades, d'entre os seus membros; o qual ficará dispensado de assistir exames, e teses; e na sua falta, ou impedimento, fará as suas vezes o Professor mais antigo no Magistério da Escola: 2º Um Secretário, que será da profissão medica, nomeado pela Faculdade, com o ordenado de oitocentos mil réis: 3º Um Tesoureiro, que será um dos Substitutos, sem vencimentos, nem propinas, eleito anualmente pela Faculdade (BRASIL, 1874b, p. 88).

A este artigo também se acrescenta o disposto no artigo dez:

Além dos empregados acima mencionados, haverá um Porteiro com o ordenado de quatrocentos mil réis, e os mais empregados, que se julgarem necessários para o serviço das Escolas, com os ordenados, que elas arbitrarem. Todos estes empregados serão nomeados pelo Diretor com aprovação da Faculdade (BRASIL, 1874b, p. 89).

O Diretor passa a ser nomeado em lista tríplice entre os membros, o Tesoureiro era um professor substituto, e o Secretário, de profissão médica. Este último cargo, segundo Fortuna e Tavares-Neto (2010), até a década de 1940 era ocupado ou por professores substitutos ou por médicos (estudantes egressos).

Ao fim da década de 1820, cada vez menos se coloca a questão dos cargos serem, necessariamente, ocupados por professores e alunos, mas, ainda assim, isso está presente. É o caso da criação dos Cursos Jurídicos e Sociais de São Paulo e Pernambuco.

Em 1827, pela Lei de 11 de agosto, criam-se os cursos de Ciências Jurídicas e Sociais em São Paulo e em Pernambuco. A Lei prevê um Secretário (art. 5º), um Porteiro (art. 6º) e demais empregados (art. 6º), estabelecendo que a regulamentação ocorrerá pelos “Estatutos do VISCONDE DA CACHOEIRA [que] ficarão regulando por hora naquilo em que forem aplicáveis; e se não opuserem a presente Lei” (BRASIL, 1874a, art. 10º).

Os Estatutos do Visconde da Cachoeira de 9 de janeiro de 1825, apensado à Lei de 1827, em seu Capítulo XIX, dispõe sobre o Secretário e demais empregados:

1º Haverá um Secretário para o expediente do Curso Jurídico, como já fica mencionado, e para os despachos do Diretor, certidões, e mais arranjos deste estabelecimento; e terá um Oficial para o ajudar, o qual servirá ao mesmo tempo de Guarda-livros, e as suas incumbências serão a princípio reguladas pelo Diretor.

2º Haverá dois Contínuos, que servirão para apontar as faltas dos estudantes, tirar nas sabatinas os nomes dos mesmos, e para todo o mais expediente. A divisão dos trabalhos destes empregados pertencerá ao Diretor.

3º Haverá mais um Porteiro, que terá a seu cargo abrir e fechar as portas das aulas à hora marcada, e cuidará no asseio e limpeza das aulas, e de todo o edifício, onde elas forem estabelecidas: haverá mais algum guarda, ou guardas, que no arranjo deste estabelecimento parecerem necessários ao Diretor, o qual

fará a conveniente proposta pela Secretaria de Estado competente (BRASIL, 1874a, anexo).

Ainda nascentes, as incumbências do Secretário e Oficial, que também servirá de Guarda-livros, os Contínuos, os Porteiros e os Guardas terão sua divisão de trabalho direcionadas pelo Diretor. Os Cursos Jurídicos não nasceram com uma organização complexa, e nem se anuncia a ocupação clássica por professores ou alunos. Apenas quando começam a se desenrolar como Faculdades de Direito, por meio do Decreto de 1854, é que passam a estruturar e lançar mão do dispositivo que perdurará séculos para os empregados ou pessoal administrativo: o poder catedrático.

No início do Século XIX, temos o seguinte quadro na ocupação dos cargos:

Na Academia Real Militar: I- *Secretário*, um Guarda-Livros, que é também responsável em certa medida pelas atribuições de Bibliotecário – um Soldado Real; II- *Porteiro*, um Guarda – um Soldado Real; III- *Conservadores*, um Guarda-Instrumento – um Soldado Real.

Na Escola de Cirurgia da Bahia: I- *Porteiro e Contínuo* – um aluno da Academia no seu período inicial; II- *Secretário* – um professor substituto ou médico até a década de 1840 (FORTURNA e TAVARES-NETO, 2010).

A partir da Lei de 3 de outubro de 1832 para as Academias Médico-Cirúrgicas da Bahia e do Rio de Janeiro: I- *Secretário* – um médico (estudante egresso); II- *Tesoureiro* – um professor substituto; III- *Porteiro e demais empregados* – sem especificações.

Os cargos que formariam os agenciamentos do pessoal administrativo no início do Século XX não constavam no início da criação das Escolas Superiores. Passariam a ingressar nelas alguns anos após a criação e, ainda assim, bem distintos do quadro geral que formaria a categoria dos/das Técnico-Administrativos/das em Educação. Os agenciamentos viriam a ser produzidos no início do Século XIX, mediante ocupação de cargos específicos (Secretários, Porteiros, Bibliotecários, entre outros), geralmente ocupados por professores, alunos ou ex-alunos, e o pessoal da própria instituição ainda não eram denominados de administrativos. Esta forma própria de poder ainda não havia se constituído no Século XIX.

### Os Cursos Jurídicos e Sociais e as Faculdades de Direito

Se nos primeiros anos do Século XIX os cursos superiores eram criados muito mais para atender à formação dos quadros militares, segundo Carvalho (1996), as escolas dedicadas explicitamente a atender aos interesses da formação da elite política só surgiram após a Independência, com a criação dos Cursos Jurídicos e Sociais em Olinda e em São Paulo, em 1827. Além dos Cursos Jurídicos e Sociais, foram criadas uma Escola de Farmácia, em 1839, e uma Escola de Minas, em 1876, ambas em Ouro Preto; e, em 1858, o curso de Engenharia Civil fora desmembrado da Academia Militar para a Escola Central, que posteriormente se reformularia na Escola Politécnica, em 1874.

Os Cursos Jurídicos são criados no Brasil tendo em vista a mudança da situação política nacional, que após a Independência passa a se tornar Império, com um novo ordenamento jurídico estabelecido pela Constituição de 1824 (BRASIL, 1824). A carência de magistrados que pudessem dar conta do novo fenômeno social, sendo a formação em Direito da Universidade de Coimbra “incompatível ir demandar, como d’antes” (BRASIL, 1888, parte 1, p. 4), conforme o Decreto de 09 de janeiro de 1825, é que justificou a criação provisória de um curso jurídico na Corte. Dois anos depois, a Lei de 11 de agosto de 1827 cria os cursos definitivos; e, tendo em vista os debates educacionais de sua implementação, os cursos não foram continuados na Capital do Império, sendo criados definitivamente em Olinda e São Paulo.

A Lei de 11 de agosto de 1827, que cria os Cursos Jurídicos e Sociais de Olinda e São Paulo, faz menção aos cargos de Secretário, Oficial, Porteiro, Contínuos e Guarda, sem especificações das atribuições e dos requisitos, apenas a divisão do trabalho pelo Diretor, e, com a reformulação dos cursos jurídicos, após o Decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854, a exigência de formação em Direito para ocupar o cargo de Secretário.

O Decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854 (BRASIL, 1854, p. 169-229), é que melhor permite compreender os modos de agenciamentos do trabalho, quando ocorre a reformulação dos Cursos Jurídicos na transformação em Faculdades de Direito.

O Decreto de 1854 dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos e Sociais do Decreto de 1827. Em seu artigo 2º, já cita: “Cada Faculdade será regida por um Diretor; e por uma Junta composta de todos os Lentes, a qual se denominará - Congregação dos Lentes” (BRASIL, 1854, art. 2º). Neste quesito, temos ainda a perpetuação da organização que demoraria

várias décadas para se alterar<sup>20</sup>: Regência de um Diretor e de uma congregação dos Lentes.

O Decreto de 1854 apresenta uma nova formação histórica, composta por novas condições de visibilidade e novos enunciados em sua organização. Em seu Título III *Dos empregados das Faculdades*, neste não estão presentes os professores. No Decreto de 1854, os professores são regidos pelo Título I *De sua organização*, Cap. IV *dos lentes da Faculdade*. A rigor, não são empregados das Faculdades. Enquanto os professores podem ser compreendidos como os verdadeiros membros das Faculdades, parte constitutiva da organização das mesmas, eles não são empregados. Os empregados são os outros.

Analisando as relações enunciativas que se estabelecem em sua formação discursiva, já presente em 1832, porém mais consistente em 1854, é que os cargos começam a separar a relação entre professores e alunos (as primeiras exigências e formações), e vão se criando, aos poucos, categorias distintas: os professores e os empregados. Nisto, há que se considerar que é em 1854 que o Bedel é reinstituído formalmente, retornando à cena no Ensino Superior. Reingressando à cena, os bedéis não poderiam querer se equiparar sequer aos Secretários, ocupados por professores substitutos, quando os cargos ainda eram ocupados prioritariamente por professores e alunos; e não lhes cabia mais espaço na Observância Literária da formação histórica do século anterior, nos agenciamentos dos ofícios (agora tratava-se de cargos). Era preciso distingui-los, criando-se de um lado os Lentes e de outro os empregados. É neste momento que os cargos de Secretários e Bibliotecários deixam de ser ocupados por professores. No momento em que os bedéis são reintroduzidos e reformula-se a organização interna das faculdades, e não podendo mais se estruturarem a partir das observâncias econômica, moral e literária, criou-se a categoria dos empregados. Assim, os professores não sendo empregados, os cargos em que os docentes atuavam anteriormente passaram a ser ocupados por terceiros.

Embora nem todos os professores fossem lentes, todos os professores (Lentes, Catedráticos e Substitutos) estavam presentes na “Congregação dos Lentes<sup>21</sup>”; e nenhum professor, por menor importância que poderia ter na relação hierárquica do regime de cátedra, não fazia parte do título III *Dos empregados da Faculdade*. Mesmo de

---

<sup>20</sup> Os órgãos colegiados só alterariam substancialmente sua composição com a entrada dos estudantes no início do Século XX, e com a entrada dos/das Técnico-Administrativos/as em Educação, agora já formados por categoria, ao final do Século XX.

<sup>21</sup> A exigência do Decreto nº 1.386, de 28 de abril de 1854, art. 15, é que para exercer as funções da Congregação era necessária pelo menos a metade dos Lentes efetivos da Faculdade.

importância inferior na organização institucional, até os substitutos poderiam ser considerados como membros das Faculdades. Os demais eram empregados, não-membros. Mas é sob os Lentes, e, *a posteriori*, propriamente pelos professores Catedráticos, que todo o sistema educacional se articulava. A organização das Faculdades não se dava apenas pela figura do professor, mas por uma espécie específica de professores, os Lentes e os professores Catedráticos. É sob essa forma de organização e de poder estruturando toda a vida acadêmica que se dirá propriamente do poder catedrático.

Esta é uma nova lógica e nova forma de organização que não existia anteriormente nos antigos Estatutos dos Seminários de Olinda, e era inconcebível no interior destes. Isto, contudo, não quer dizer que os ofícios interiores tinham a mesma relação de importância e prestígio que os professores.

Se os empregados, nesta condição, não são propriamente membros da comunidade, eles também não são, exatamente, subalternos ou trabalhadores com pouca importância na estrutura institucional. Embora alguns o serão, e sua posição ficará ainda mais marcada, nem todos se apresentam nesta lógica. Diretores são professores com posição superior na linha de comando da Instituição. Secretários eram, antes de 1854, os professores substitutos ou não, e por vezes substituíam os Diretores. Com a exigência do Decreto de 1832, era um médico para ocupar a Escola de Cirurgia e Anatomia; e, com a exigência do Decreto de 1854, era um bacharel em Direito, nomeado por Decreto Imperial.

No Decreto de 1854, temos os seguintes modos de agenciamento:

### TITULO III

#### *Dos empregados das Faculdades*

#### CAPITULO UNICO

#### *Do Bibliotecário, Secretário e mais empregados*

Art. 140. Em cada Faculdade haverá uma Biblioteca destinada especialmente para o uso dos Lentes, e dos alunos, mas que será franqueada a todas as pessoas, que ali se apresentarem decentemente vestidas.

Será formada com preferência de livros próprios das ciências que se ensinarem na Faculdade.

Art. 141. A Biblioteca estará a cargo de um Bibliotecário, que terá um Ajudante.

Art. 142. O Ajudante será encarregado da escrituração da Biblioteca, e do trabalho interno da mesma, que pelo Bibliotecário lhe for assignado, e, quando este não se ache presente, o substituirá, conformando-se sempre com as instruções que dele receber.

Art. 143. Nos impedimentos do Bibliotecário, o Ajudante perceberá a gratificação deste, e se passar de 30 dias, ou se ainda antes de se completar este prazo for de natureza tal, que indique prolongar-se por mais tempo, o Diretor designará um dos empregados da Faculdade para fazer as vezes do Ajudante.

Art. 144. Cada Faculdade terá um Secretário, o qual, além de outras funções que lhe incumbem por estes Estatutos, será encarregado do serviço interno da Secretaria, e da correspondência do Diretor.

Art. 145. Para auxiliar o Secretario no desempenho de seus deveres, haverá um Oficial, que fará o serviço que lhe for por ele encarregado, podendo o Diretor também designar-lhe o trabalho que entender conveniente.

Este Oficial substituirá o Secretario em seus impedimentos, e faltas.

Art. 146. O Secretario deve ser graduado em Direito.

Para o lugar de Oficial preferirá, em igualdade de circunstâncias, o que tiver estudos próprios da Faculdade.

Art. 147. O Secretário e o Oficial, bem como o Bibliotecário e seu Ajudante, serão nomeados por Decreto Imperial.

Art. 148. O Regulamento, de que trata o Art. 21 § 3º, marcará o serviço interno da mesma Secretaria, o número de livros que deve ter, e o sistema de sua escrituração.

Art. 149. Na Secretaria serão cobrados os emolumentos constantes de uma tabela que será anexada a estes Estatutos, depois de proposta pela Congregação e aprovada pelo Governo.

Tais emolumentos serão recolhidos à Tesouraria respectiva e formarão parte da renda pública.

Art. 150. Cada Faculdade terá um Porteiro, dois Bedéis, e os Contínuos que forem necessários para o serviço das aulas e dos atos acadêmicos.

O número destes Contínuos será proposto pela Congregação ao Governo que o marcará por Decreto, e uma vez fixado não poderá ser alterado senão por Lei.

Art. 151. O Regulamento a que se refere o Art. 148 marcará o serviço interno da Secretaria e da Biblioteca, as obrigações dos empregados das Faculdades, e os distintivos de que devem usar.

Art. 152. As aposentadorias de tais empregados serão reguladas pelo Cap. 3º Tit. 4º do Decreto nº 736 de 20 de Novembro de 1850.

Seus vencimentos constarão da Tabela anexa a estes Estatutos.

Art. 153. A disposição do Art. 147 será executada sem prejuízo do direito adquirido dos atuais Secretários das Academias Jurídicas, que continuarão no exercício de suas funções (BRASIL, 1854).

Este capítulo do Decreto aborda os empregados, e descreve as funções de Bibliotecário e seu ajudante, o Secretário e seu Oficial, e acrescenta um Porteiro, dois Bedéis e os Contínuos que forem necessários.

Bedéis e Contínuos são figuras que retomam à cena, e continuam emblemáticos. Os Bedéis faziam parte da estrutura dos Seminários de Olinda, mas não estão presentes no início da criação das Escolas Superiores. Eles são reintroduzidos em 1854, aumentando o seu número para dois. Os Contínuos também não estavam presentes no início das Escolas, mas foram introduzidos antes dos Bedéis, pelo Decreto de 7 de novembro de 1831, que aprova o Estatuto para os Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais do Império (BRASIL, 1876, parte 1, p. 185), conforme lembrado por Primitivo Moacyr (1936) em *A Instrução e o Império*. A quantidade dependeria da necessidade da Faculdade. Pelo Decreto de 1854, o Porteiro é mencionado uma única vez e sem descrição. Ele perde a posição estratégica que ocupava em uma Instituição Total, analisada anteriormente.

O Bedel é mencionado no Decreto de 1854 pelo Título III, junto com os demais empregados, mas suas funções não são descritas neste Título. As funções são descritas no *Título II Do Regime das Faculdades, Capítulo VIII Da Disciplina Acadêmica, Seção II Da frequência dos Estudantes e da Polícia Acadêmica:*

Art. 111. As faltas dos estudantes serão todos os dias anotadas por um Bedel em uma caderneta que, no fim de cada lição, será examinada, corrigida, e rubricada pelo respectivo Lente na página do dia.

.....  
 Art. 115 O estudante que perturbar o silencio, causar desordem dentro da aula, ou nela proceder mal, será repreendido pelo Lente.

Se não se contiver, o Lente o fará imediatamente sair da sala, ordenando ao Bedel que lhe marque uma falta e tome nota do facto na sua caderneta para ser levado ao conhecimento do Diretor.

Se o estudante recusar sair, ou se usar de palavras desrespeitosas, o Lente fará tomar por termo isso mesmo pelo Bedel, e dará logo parte do ocorrido ao Diretor.

Se o Lente vir que a ordem não pode ser restabelecida, suspenderá a lição, ou sabatina, mandando pelo Bedel tomar os nomes dos autores da desordem para o fim acima indicado.

Art. 116. O Diretor logo que tiver notícia do facto, nas duas últimas hipóteses do Artigo antecedente, fará vir a sua presença o culpado ou culpados, e depois de ler publicamente a parte dada pelo Lente, e o termo lavrado pelo Bedel, imporá a pena de prisão correccional de 1 a 8 dias (BRASIL, 1854).

O Bedel, neste Decreto, começa a tomar outras dimensões. Ele ainda não é o responsável pela vigilância e policiamento acadêmico. Mas começa estruturalmente a fazer parte desta matéria mediante uma parte do ofício que já era seu: anotar as faltas e presenças dos estudantes. Quando houver desordem dentro da aula e não for contida pelo professor, o Bedel é chamado para marcar falta e lavrar o ocorrido em termo próprio.

No Decreto, o Bedel está em dois momentos, tanto no momento que o aborda de forma sumária na parte dos empregados, quanto no momento que o invoca quando regulamenta a frequência e o policiamento acadêmico. Neste último caso, uma forma de ainda o ligar às obrigações literárias.

Em meados do Século XIX, uma nova formação histórica se estabelece criando novos modos de agenciamento a que denominaríamos hoje de pessoal administrativo. Eles não fazem parte dos eixos que organizam os Seminários, na formação histórica dos fins do Século XVIII (Observância Econômica, Moral e Literária). Também não fazem parte da formação histórica do início do Século XIX, com os cargos isolados, posteriormente, à criação dos cursos e escolas superiores, quando ainda o olhar estava voltado para o interior. Eles passam a fazer parte de um novo agenciamento em torno do agrupamento dos empregados das Faculdades, tratando-os com uma distância cada vez maior diante da

ênfase que se vai dando para a Congregação dos Lentes. Bibliotecário e seu Ajudante, Secretário e seu Oficial, Porteiro, Bedéis e Contínuos. União fictícia, talvez. Superficial, sem dúvida. Nada que os una internamente. Nada que possa estabelecer entre eles uma unidade, além de seu caráter genérico de empregados. É menos uma afirmação trabalhista e mais um dispositivo de distinção hierárquica: Professores como parte orgânica das Faculdades e os demais, empregados. Formação histórica dos agenciamentos na primeira cisão entre membros e não-membros.

#### [A desestruturação da Reforma Leôncio de Carvalho](#)

O Século XIX é um século de estruturação lenta das Instituições de Ensino Superior e da organização da divisão do trabalho nos seus interiores. Salvo algumas exceções, como a Academia Real Militar, as Instituições só apresentariam uma organização própria e dinâmica orgânica na segunda metade do Século XIX. A primeira metade, pela forma com que surgiu, é irreconhecível para nós do Século XXI como propriamente Ensino Superior. Pelo menos na forma de organização administrativa, os Seminários do Século XVIII eram muito mais Instituições de Ensino Superior que as Escolas de Cirurgia e Cursos Jurídicos do início do Século XIX. Não temos entre elas uma relação linear de continuidade por simples sobreposição temporal; temos, ao contrário, uma relação de descontinuidade discursiva e institucional.

Nem de longe poderíamos indagar sobre a primeira metade do Século XIX como um período de transição entre o fim do Século XVIII e a segunda metade do Século XIX. Com Foucault (2010b), passamos a desconfiar desses lugares onde queremos ver um movimento de continuidade em direção ao progresso, ao desenvolvimento e à história.

Sem dúvida, a segunda metade do Século XIX já contava com uma mínima estrutura de ensino, embora bastante precária, mas já com início de complexidade que não tínhamos no começo do Século. O começo do Século se mantém muito mais próximo do sistema educacional das aulas-régias do que da forma orgânica que assumiu as poucas Instituições sólidas, como os Seminários de Olinda e Recife e os estudos da Província do Rio de Janeiro. Esperar quase uma década para começar as nomeações não faz do ato legal da Carta Régia de 1808 o início da criação de uma Escola Superior. Nem mesmo o curso era compreendido como ensino superior, considerando-se ser a primeira forma de ingresso

saber ler e escrever e, preferencialmente, conhecimento em língua francesa e inglesa, conforme Plano de Estudos de 1813.

Se nas primeiras décadas as Escolas não passavam de um ou dois professores ensinando aos seus alunos e realizando suas matrículas, já na segunda metade do Século temos um sistema educacional precário e decadente, mas ainda sim um sistema, com uma organização relativamente complexa e com alguns outros cargos existentes, como Secretários, Diretores, Bibliotecários, Porteiros e Bedéis.

Almeida Júnior (1951) relata o contexto do sistema educacional antes de 1879:

Era péssimo, — insistimos, — o elemento material posto a serviço do ensino superior brasileiro, desde a fundação até a época em que Leôncio de Carvalho o criticou. E até depois disso, pelo tempo afora. Que o fosse; que os edifícios ameaçassem ruir sobre os estudantes e as congregações; que os laboratórios, os gabinetes e as bibliotecas não estivessem à altura das necessidades: — mesmo assim, o mal poderia ter sido grandemente atenuado se nas salas de aula prelecionassem mestres de alta cultura, dedicados, assíduos, eficientes, e se os ouvisse uma mocidade ansiosa por aprender. O espírito mais uma vez teria zombado dos obstáculos opostos pela matéria (p. 9).

Almeida Júnior (1951) criticava a infraestrutura. Geralmente nem prédios próprios tinham; o ensino funcionava em Hospitais, Santas Casas, antigos Colégios Jesuítas, prédios alugados com ameaças de despejo por falta de pagamento, entre outros. O autor também estabelecia severas críticas: ao mau uso da cátedra, à interferência política na escolha e nos concursos dos professores, ao patronato, ao filhotismo, ao clientelismo, à falta de assiduidade dos professores, aos professores que ingressavam no ensino superior como carreira intermediária para ingresso na política, à relação entre professores e bedéis, aos estudantes que ingressam pelos preparatórios que “sabe Deus como!” (p. 17), à influência dos pais, ao jeitinho e à influência social. Isto antes de 1879. Para tornar este quadro ainda mais precário, não faltaram as críticas de Almeida Júnior (1952) ao tratar da reforma Leôncio de Carvalho.

A Reforma Leôncio de Carvalho está situada no meio das disputas do que o próprio denominou de ensino livre (In: MOACYR, 1936). Na época, o ensino livre era um enunciado muito distinto do que se consagrou, posteriormente, em nosso sistema jurídico-legal como liberdade de ensino. Segundo Almeida Júnior (1952), na reforma de Leôncio de Carvalho o ensino livre era sinônimo, ao mesmo tempo, de ausência de frequência às aulas e da desregulamentação do ensino por parte do Estado, abrindo as portas à iniciativa privada, sem marco legal de obrigações a cumprir.

Nem mesmo a não obrigatoriedade da frequência poderia considerar-se uma questão estritamente técnica. Almeida Júnior (1952) a combate fervorosamente, situando-a no nível da cultura educacional nacional frente aos demais países adeptos deste aspecto da liberdade de ensino. No segundo aspecto, o outro sentido de ensino livre era também combatido por Almeida Júnior (1952), situando-o na dimensão política e econômica, ao se desregular o ensino para que as escolas privadas fossem equiparadas às escolas oficiais e alterassem a lógica da Educação como dever do Estado para dever da família, no processo geral de mercadorização da Educação.

Almeida Júnior (1952) combate fervorosamente as duas concepções sobre o ensino livre: combate a não obrigatoriedade de frequência às aulas e a desregulação do ensino. Na primeira concepção, o autor compreende as particularidades e mecanismos dos países que na época mais se aproximavam da não obrigatoriedade da frequência. Porém, no caso brasileiro, isto não teria amparo em nossa cultura escolar. Enquanto nos outros países os estudantes iam às Faculdades para obterem conhecimento, no Brasil iam para conseguir diplomas: “Os jovens seguem o curso superior ‘dominados pela preocupação quase exclusiva da obtenção do diploma’” (p. 20). A não obrigatoriedade da frequência ocasionaria dispersão e seria motivo para os estudantes não frequentarem nenhuma aula.

Na segunda concepção, o autor compreende que, em meio à panaceia dos problemas educacionais, ainda teríamos a desregulamentação com a implantação do ensino livre. Desregulamentação que, além de não computar a frequência do estudante, ocasionaria a desestruturação do pouco sistema que veio a ser construído, abrindo as portas para a iniciativa privada, que nada mais teria a prestar contas ao Estado na autorização e reconhecimento de seus cursos e Instituições, invertendo o papel do Estado na garantia da Educação pelo da família, que matricularia seus filhos nas Instituições Privadas sem qualquer mecanismo de regulação.

Por onde teve seu alcance, a Reforma Leôncio de Carvalho, pelo Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879 (BRASIL, 1879, p. 196-215), desestruturou muito mais do que reformulou. Isso vale tanto para o sistema educacional nacional, desoficializando o ensino público, quanto para a organização dos cursos superiores, subdividindo a Faculdade de Direito nas seções de Ciências Jurídicas e Ciências Sociais, e regulamentando a Faculdade de Medicina e seus anexos: Escola de Farmácia; curso de obstetrícia e ginecologia; e cirurgia dentária. E, por fim, alterando a organização do trabalho no interior das Faculdades.

No que diz respeito à organização do trabalho na regulamentação da Faculdade de Medicina, temos pelo referido Decreto os seguintes enunciados, nos parágrafos abaixo do artigo 24:

§ 11. Cada laboratório terá um preparador ou prospector, um repetidor e os serventes que forem imprescindíveis.

§ 12. Cada clínica terá um assistente e dois internos.

Na clínica de partos, além do assistente, haverá somente um interno e uma parteira.

§ 13. Os assistentes de clínica serão nomeados por decreto, mediante concurso, e a eles aproveitam, para a aposentadoria, as disposições concernentes aos preparadores e repetidores.

§ 27. Haverá em cada Faculdade um Porteiro, e o número de bedéis e serventes que forem necessários.

§ 28. A Secretaria de cada faculdade terá um Secretário, um Sub-Secretário, dois Amanuenses e um Continuo (BRASIL, 1879, art. 24).

Se o Decreto de 1854 empregava um Título para os empregados das Faculdades, o Decreto de 1879 não dispunha de nada parecido, abordando os cargos à medida que tratava da estrutura das Faculdades: Bibliotecário para a Biblioteca; Preparador ou prospector, repetidor e serventes para laboratórios; assistente e internos para clínicas (e parteira para clínica de partos); Porteiro, bedéis e serventes para cada Faculdade; Secretário, Subsecretário, Amanuenses e Contínuo para a Secretaria. Contém um destaque ao assistente. O assistente do Decreto de 1879 não tem paralelo com os atuais Assistentes Administrativos. São, antes, assistentes dos Lentes, empenhados na preparação para a docência. Por isto, são nomeados por decreto e se aposentam de forma similar aos professores. Neste Decreto de 1879, continuamos com os bedéis, mas nada é descrito sobre sua função ou sobre o policiamento acadêmico. Este é um Decreto que desregulamenta muito mais do que normatiza. Longe da tentativa de se formar uma unidade (mesmo que artificial) como os empregados do Decreto de 1854, em 1879 os cargos estão muito mais soltos e dispersos que anteriormente.

O bedel, aquela figura emblemática que, após uma série de descontinuidades, se manteve praticamente ausente na primeira metade do Século XIX, retorna à cena na segunda metade, oficialmente pelo Decreto de 1854. E a atuação deste não passou despercebida pelo olhar de Almeida Júnior (1951):

As aulas de cada matéria são diárias, 'de meados de março a princípios de outubro' (declaração de Silveira da Mota, no Senado, em 1870). Excetua-se os domingos e quintas-feiras, os feriados e dias santos, a semana santa. Em teoria umas 130 lições de cada cadeira. Entretanto, por sorte dos moços, a frequência dos professores é precária. Já vimos isso. Demais, pode o estudante, por sua própria conta, cabular à vontade, desde que a caderneta não registre

mais do que 39 faltas abonadas. (Dez faltas não abonadas fariam perder o ano, se os lentes ousassem não abonar...). Acresce que é o bedel quem marca as faltas; e o bedel é humano, demasiadamente humano! As crônicas de São Paulo contam a história de 40 faltas que, graças a meia dúzia de garrafas de vinho, se reduzem a 35. A caderneta do conselheiro Crispiniano acusa 40; mas a do bedel não vai além de 35. Rende-se o lente ao registro do bedel: ‘— O senhor é que tem fé pública’. Muitos anos depois, em 1895, o deputado Valadares dirá, na Câmara, história parecida: ‘— Quantas faltas tenho, senhor bedel? — Umas 15. — Acho que tenho 39. — Não; umas 15. Aposto meia dúzia de garrafas de cerveja!’ ‘— E o bedel sempre ganhava’, — afirma o deputado (p. 17-18).

Clientelismo, filhotismo, patronato, o ensino superior se rendia aos aristocratas e influentes no cenário econômico e político. Eram alunos que ingressavam antes mesmo da idade mínima, por influência política e votação nas Câmaras dos Deputados – por vezes, nem precisavam passar por elas, bastava o consentimento dos Diretores –; eram professores que faltavam mais do que davam aulas; eram bedéis que registravam menos faltas do que deviam. Todo um sistema marcado pelas relações de poder local. Mas as faltas não registradas pelos bedéis é que eram inadmissíveis. Inadmissíveis ao ponto de irem reclamar na Câmara dos Deputados. Tanto que, para isto, Almeida Júnior (1951) chegou a justificar e amenizar a crítica que os bedéis recebiam, mas também com um ar de deboche: “o bedel é humano, demasiadamente humano!” (p. 17).

O bedel se encontra presente também na cena em que o autor, discutindo a disputa entre ensino regulamentado e ensino livre implementado no Brasil pela reforma de Leôncio de Carvalho, em 1879, se depara novamente com quem registra a falta, o Bedel. Agora pelos comentários de Martins Teixeira, relatado por Almeida Júnior (1951), ao qual se contrapõe:

Comparecer às aulas oficiais por simples cumprimento à lei não interessa. ‘Quantas vezes certos alunos não procuram matar o tempo de uma larga lição, voando em espírito ao mundo das ilusões, e deixando no banco somente o corpo, para escárnio do bedel?’ Revogue-se, pois, a lei de frequência, confie-se na ânsia de aprender da juventude: deixemos que ‘as inteligências procurem livremente as aulas, por estarem ávidas de conhecimentos’ (Martins Teixeira, 1876). (ALMEIDA JÚNIOR, 1951, p. 20).

Bedel, mais uma vez presente nos relatos sobre o ensino. Enquanto subalterno, era também bode expiatório para os problemas da frequência e envolvimento dos alunos. Se não repudiado pelo não cumprimento do registro sério das frequências, também reduzida sua atuação: de que adianta registrar corpo presente se o espírito estaria longe? De qualquer forma, era sobre o bedel que recaía a problemática do “poder da tinta”. Não da tinta que registra as notas, mas da tinta que registra as faltas. As notas eram alcançadas pelos exames, aos quais os alunos sempre iam cumprir e eram realizados sob o poder dos

catedráticos. A frequência é que era cotidiana, também motivo de reprovação, e sob o poder dos bedéis.

Imerso num sistema em que a regra era meramente – por conta de seu valor social – o alcance do diploma de bacharel, os mecanismos para tal eram dos mais variados possíveis. Freyre (1996), em *Sobrados e Mucambos*, ao analisar o processo de decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano, atribui grande importância à onda de bacharelismo no Brasil, considerando-a responsável pela importação dos valores culturais de modernização europeia, sobretudo da moda e ideias francesas, e, em paralelo com as transformações econômicas e sociais no Brasil do Século XIX, grande responsável pelo deslocando da antiga aristocracia do meio rural para o urbano. Neste mesmo sentido, Costa (1999) considera esta onda de bacharelismo tão intensa que chega a mudar o sentimento familiar, alterando o antigo desejo de se ter um filho-padre, quando a Igreja era uma grande fonte de autoridade colonial, para desejar ter um filho-doutor, como possibilidade de manutenção de status e, sobretudo, de ascensão social.

Com uma gama de influência dos alunos e relações microfísicas de poder local, o bedel era subalternizado e colocado na encruzilhada de duas situações. De um lado, o aluno e seus influentes – geralmente parente das pessoas com influência local –, almejando obter aprovação no ano letivo, nem que para tal tenha que corromper o bedel. E, do outro lado, aqueles que idealizam a lisura e a seriedade que deva existir no sistema educacional, condenando os bedéis, os quais quase nada têm ao seu dispor para ir contra a vontade dos que possuem grande influência econômica e política. O Ensino Superior era propriamente, nos fins do Século XIX, um ensino das elites; e em seu interior se organizava a estrutura administrativa interna, com questões e disposições as mais variadas possíveis.

Da desintegração do ensino jesuítico, com o estabelecimento das aulas-régias a ponto de revoltar um Fernando Azevedo, crítico do ensino jesuítico, por deixar o Brasil desprovido de qualquer sistema educacional orgânico, os fins do Século XVIII veriam uma organicidade apenas como exceção com o Seminário de Olinda, estabelecendo os mecanismos de agenciamento pelos ofícios. De forma descontínua, o Século XX estaria estabelecendo os agenciamentos por meio da investidura em cargos isolados. Cargos isolados que, imersos em Instituições desprovidas de uma organização sistêmica ou orientação educacional ampla ou integral, para além de preparação profissional, se

encontram nas teias de uma mecânica do saber-poder na simples distribuição dos afazeres institucionais.

### Considerações sobre agenciamentos de ofícios e cargos

Os mecanismos de agenciamentos abordados neste capítulo não são agenciamentos no interior das Universidades e nem sobre os sujeitos TAE. Nenhum destes ainda havia se constituído enquanto tais. São agenciamentos sobre fluxos, sobre processos, sobre ofícios, cargos, funções e atribuições. São agenciamentos sobre as relações de trabalho. Agenciamentos que se produzem em ciclos de transição de regimes de governo – Colônia, Império e República.

Agenciamento nos fins do Século XVIII, não sobre uma Universidade. Esta não poderia se constituir no período colonial. Agenciamento em uma instituição propedêutica, de preparação para o ingresso na Universidade da metrópole. E que, com a reforma pombalina, teve como consequência o que Fernando de Azevedo (1964) denominou de “uma ruptura com a tradição jesuítica do ensino colonial” (p. 324). Ruptura com o único sistema de ensino na Colônia, o jesuítico, tendo como uma das poucas exceções a instituição em forma orgânica do Seminário de Olinda, seguindo os moldes da Universidade de Coimbra (reformada na mesma década), para a formação intelectual e moral tanto do Sacerdote quanto do homem público colonial.

Sobretudo no caso do Seminário, o agenciamento tem menos a ver com os sujeitos e mais com os fluxos previstos nos ofícios. Ofício de Reitor e Vice-Reitor, conduzindo as condutas dos internos por meio das observâncias econômica, moral e literária, inclusive sendo responsáveis pela documentação legal, financeira e de assentamento dos Lentes e estudantes; ofício de Sacristão e Bedel, fazendo valer as obrigações da Sacristia, tocando os sinos, abrindo e fechando as portas, e fixando nestas os pontos literários; ofício de Porteiro, vigiando e controlando tudo o que entra e o que sai do Seminário; ofícios interiores de Barbeiro e Refeitoreiro, de cozinheiro, ajudante de cozinha, cerqueiro e comprador.

Agenciamento maquínico de estrutura. A estrutura, e seu modo de agenciamento, possui o desejo de eternidade. O desejo de um eterno retorno. Como escreveu Guattari (2006),

A estrutura implica ciclos de retroações, põe em jogo um conceito de totalização que ela domina a partir de si mesma. É habitada por *inputs* e *outputs* que tendem a fazê-la funcionar segundo um princípio de eterno retorno. A estrutura é assombrada por um desejo de eternidade. A máquina, ao contrário, é atormentada por um desejo de abolição (p. 49).

Agenciamento pelo desejo de eternidade, pelo desejo de totalização, de dominação a partir de si mesmo. Desejo de que seus fluxos sejam realizados não por meio de cargos com investidura própria para tal, mas por meio de ofícios repartidos entre os Lentes da Casa e seus internos: Lente-Reitor, Lente-Diretor de Estudos, Lente-Secretário da Congregação Literária, Lente-Bibliotecário; Estudante-barbeiro, estudante-refeitoreiro; criado-ajudante de cozinha, criado-cerqueiro, entre outros. Agenciamento por meio do desejo de eternidade, de totalização e de dominação a partir de si mesmo, de dependência do exterior a mínima possível. Tudo o mais é realizado por dentro da própria Instituição. Agenciamento pela estrutura, muito distinto do agenciamento maquinico-capitalístico.

Se essa forma de agenciamento de estrutura para os ofícios de fins do Século XVIII possui grande compatibilidade com as Instituições Totais, a que Goffman (1974) se referira, o Século XIX conhecerá novas formas de agenciamento promovidas, sobretudo, pela investidura em cargos públicos.

E tal investidura é bastante tardia. Mesmo sendo criada em 1808 a Escola de Cirurgia no Hospital Real da Bahia, conforme Fortuna e Tavares-Neto (2010), após a nomeação de professor Cirurgião-Mor suas próximas nomeações com Porteiro e Secretário ocorreram apenas em 1816, sendo nomeados, respectivamente, um estudante e um professor-substituto da referida escola. Ainda em 1832, com a nova organização das Academias Médico-Cirúrgicas do Rio de Janeiro e da Bahia, o Tesoureiro era um professor substituto e o Secretário, de profissão médica (ex-aluno). Também se exige a formação em Direito (ex-aluno) para ocupar o cargo de Secretário, com a reformulação dos cursos jurídicos em 1854.

Durante as primeiras décadas do Século XIX, por tão precária organicidade, é difícil compreender que se tratavam, propriamente, de Instituições de Ensino Superior. Eram, antes, apêndices de Hospitais (do Hospital Real da Bahia e, posteriormente, do Hospital de Misericórdia), e organização por curso em antigos Colégios Jesuítas (cursos jurídicos nestes colégios antes da criação da Faculdade de Direito).

Sobretudo no início do Século XIX, ainda dispomos de um agenciamento com olhar interno, com ocupação pelos fluxos e atividades por alunos e professores; e, neste sentido,

os cargos do referido século possuem seu olhar interno não muito distinto do olhar interno dos ofícios do Seminário no fim do Século XVIII. Mas, entre ambos temos uma descontinuidade de organização institucional. Os cargos do Século XIX, por mais precários e tardios que vieram a ser ocupados, eram um aparato isolado do governo Português no Brasil na formação das profissões das elites coloniais (Medicina, Direito e, posteriormente, Engenharia), que aos poucos foi se estatuindo. Enquanto isso, os ofícios dos fins do Século XVIII se ligavam entre si de forma orgânica por meio das observâncias econômica, moral e literária, sobretudo sendo conduzido por aquele que é responsável, intelectual e moralmente, pela condução das condutas: o Reitor, Pároco do Seminário, na preparação do Sacerdote e do Homem Público Colonial. Neste sentido, trata-se de agenciamentos descontínuos.

Nos fins do Século XVIII, os mecanismos de agenciamento no Seminário de Olinda se davam por meio dos ofícios, de maneira orgânica, relacionados à sua observância moral, econômica e literária. Durante o Século XIX, os agenciamentos se davam por meio de investidas em cargos isolados. Cargos isolados em Instituições isoladas, que, posteriormente, se unirão em Faculdades isoladas, compondo Cursos isolados de formação profissional.

Conforme descrito no primeiro capítulo, Foucault (2010a) preocupava-se em estabelecer uma constituição por séries para compor um quadro. Em nosso caso, essa série de isolamentos comporia a quadro do agenciamento do ensino superior na formação universitária do Brasil.

Isoladas pedagógica e conceitualmente, tivemos reformas na tentativa de organização interna das Instituições de Ensino Superior. Quando as Instituições começaram a ganhar corpo e os cargos se multiplicaram, em meados do Século XIX, temos o nascimento da cisão interna; de um lado, os Lentes e demais professores, e do outro, os empregados da Faculdade; trata-se da formação de uma primeira cisão entre membros e não-membros. Internamente, não compondo uma unidade, mas tão-somente o agrupamento de cargos isolados. Cargos estes que, após outras formações históricas alterando as disposições do olhar e a relação de seus enunciados, passaram a entrar no agenciamento da aurora a que o Século XX denominou de pessoal administrativo, imerso numa organização com sua formação administrativa e disciplinar, a ser analisada no próximo capítulo.

## 2- O PODER ADMINISTRATIVO E DISCIPLINAR: O pessoal administrativo

Hobsbawm (1995) caracteriza o breve Século XX como a era dos extremos, passando: pela era das catástrofes da Grande Guerra Mundial e a ascensão do nazismo; pela era de ouro, com o aparato tecnológico produzido pela Guerra sendo usufruído para o “progresso” das nações; e, finalmente, pela era do desmoronamento que corrói as esperanças de um futuro melhor, marcada pelas crises e instabilidades econômica e social, e pelo aumento da desigualdade social.

Para esta pesquisa, o Século XX é, segundo nossa compreensão, um século administrativo<sup>22</sup>. É no século administrativo que surgem, oficialmente, as universidades brasileiras. O século XX é também um século disciplinar. Administrar e disciplinar. Estes eram os princípios de novos dispositivos de poder – mas não menos agonizantes ou mais inclinados à resolução dos problemas ao mesmo tempo educacionais e sociais e, também, das relações de trabalho. E, mesmo sendo um século administrativo, o pessoal administrativo, embora crescendo em número e em quantidade de cargos, sequer se equiparou aos docentes nas relações institucionais. É sob a produção deste duplo dispositivo administrativo-disciplinar<sup>23</sup> que os agenciamentos irão atuar, dobrando as relações de força no nascimento de nossa categoria Técnico-Administrativa em Educação (TAE).

Os novos dispositivos de poder administrativo e disciplinar se encontram presentes desde os fins do Século XIX, dando início a várias reformas administrativas pontuais, conhecidas como reformas de quatro em quatro anos, marcadas por disputas para fincar a marca do governante que então se encontrava na alta gestão política. Mas as reformas sistêmicas e permanentes, em educação, foram originadas nos dois governos autoritários: as reformas educacionais no Governo de Getúlio Vargas, sobretudo a partir do Estatuto das Universidades de 1931; e a Reforma Universitária de 1968, promovida pela ditadura militar.

---

<sup>22</sup> É no início do Século XX que a produção de uma obra internacional em área de administração irá repercutir, direta ou indiretamente, em vários âmbitos da sociedade por décadas. A primeira publicação de *Princípios de Administração Científica* de Taylor (2010) data de 1915. No Brasil, praticamente durante todo o Século XX, era recorrente a ideia de que os problemas nacionais eram derivados de desorganização administrativa do Estado, culminando em diversas reformas administrativas, inclusive educacionais.

<sup>23</sup> O duplo dispositivo administrativo-disciplinar é entendido aqui como uma dobra. Uma dobra que formará o agenciamento na emergência da formação histórica do século XX.

Convém, aqui, alguns paralelos e descontinuidades em relação a Foucault. Primeiramente, por ser a questão da disciplina algo intenso nas obras do autor. Em *Vigiar e Punir*, temos as disciplinas como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (p. 135). Mas é no curso *Sociedade disciplinar* que temos que, embora todas as sociedades tenham se utilizado de mecanismos disciplinares, a sociedade disciplinar é um fenômeno novo que surge a partir do Século XVIII, expandindo e ramificando o poder disciplinar. Nas palavras do autor (FOUCAULT, 2015),

Parece-me que vivemos numa sociedade de poder disciplinar, ou seja, dotada de aparatos cuja forma é a sequestração, cuja finalidade é a constituição de uma força de trabalho e cujo instrumento é a aquisição de disciplinas ou hábitos. Parece-me que desde o século XVIII se multiplicaram, refinaram e especificaram incessantemente mais aparatos para fabricar disciplinas, impor coerções, fazer contrair hábitos (p. 215).

Para nossa pesquisa, o termo disciplina possui uma bifurcação enunciativa, embora pertencendo à mesma episteme. Foucault o aborda como um dos dispositivos do poder que fabrica indivíduos e individualidades que fazem tornar o corpo dócil e útil, produzindo os efeitos de uma normalização social. Chervel (1990), ao esboçar uma história das disciplinas escolares, compreende que, até os fins do Século XIX, a disciplina não designava mais do que “a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso” (p. 178). O sentido mais aproximado de disciplina como “conteúdo de ensino” se deu, sobretudo, com a própria perda de força do termo “disciplina” após a Primeira Guerra Mundial: “Torna-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências de formação do espírito” (p. 178). Tem-se, então, uma bifurcação de “disciplina” tanto como um dispositivo de poder de adestramento de corpos e mentes quanto como matéria de ensino. Segundo Chervel (1990),

Mas, ainda que esteja enfraquecido na linguagem atual, ele [o termo disciplina] não deixou de se conservar e trazer à língua um valor específico ao qual nós, queiramos ou não, fazemos inevitavelmente apelo quando o empregamos. Com ele [o termo disciplina], os conteúdos de ensino são concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história. Além do mais, não tendo sido rompido o contato como o verbo disciplinar, o valor forte do termo está sempre disponível. Uma “disciplina” é, igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte (p. 180).

Se disciplina, de modo geral, tão bem descrita e analisada por Foucault, adestra corpos e mentes, e se difunde nas instituições de sequestração, entre elas as instituições educacionais, as disciplinas escolares, no sentido de matérias ou conteúdos de ensino, adestram o espírito. É neste duplo que o termo disciplina se situa em nossa pesquisa, embora nos refiramos muito mais ao modo analisado por Foucault de fabricação de indivíduos e individualidades.

Cabe aqui uma ressalva. Tanto em *Vigiar e Punir* quanto em *A Sociedade Punitiva*, Foucault concentra suas análises no Século XVIII e XIX, quando ocorrem várias mudanças políticas, técnicas, econômicas e sociais que fazem nascer a forma-prisão, a penitenciária, o enclausuramento e os dispositivos de poder disciplinar em várias instituições de sequestração (escolas, prisões, fábricas, hospitais), quase ao mesmo tempo. Dessa forma, emerge uma sociedade punitiva, a partir de uma “vigilância geral, de organização não só de um controle ou de uma percepção, mas também de um saber sobre os indivíduos” (p. 179). Enquanto isso, nós estamos abordando o poder disciplinar em pleno Século XX. Não estaríamos, assim, tendo um *delay* de pelo menos um século?

Defendemos que não. Os Séculos XVIII e XIX conheceram muito bem as formas de disciplinarização das instituições escolares. Não faltaram regras, coerções, sanções, penas e até processos para manter a Ordem. Muitas delas estavam presentes na criação de seus Estatutos. O Estatuto do Seminário de Olinda que o faça dizer. O Estatuto dos Cursos Jurídicos de 1827 já fazia uma descrição minuciosa do policiamento acadêmico. Porém, no século XX vemos nascer um novo mecanismo de disciplinarização das instituições escolares e do trabalho daqueles que atuam nessas instituições. E muitos destes mecanismos criados neste período, após terem passado por um relativo desuso pós-ditadura militar, infelizmente, têm-se reativado em nossa atualidade – o Governo Bolsonaro não cessa de trazer à tona e readaptar um a um esses dispositivos de poder disciplinar.

No Século XVIII e XIX, a disciplina estava inscrita em uma Ordem: Ordem das Instituições e do Ensino, da Moral, dos Indivíduos e do Espírito. Já o Século XX conheceu um novo mecanismo de poder disciplinar no interior das instituições escolares: a Segurança Nacional.

A questão da Segurança Nacional apresenta-se, aqui, restrita ao alcance de nossa pesquisa. Não queremos dizer que o Século XX inventou os dispositivos de Segurança

Nacional (eles já existiam há séculos). E nem mesmo que foi a primeira vez que a Segurança Nacional repercutiu no âmbito educacional – a própria negativa no Século XVIII de se criar uma Escola de Cirurgia, como analisado anteriormente, entre vários motivos, se não a compreendermos como uma questão direta de Segurança Nacional, pelo menos podemos compreender como uma questão de soberania da Metrópole, com receios de independência da Colônia. Talvez, nem seja a primeira vez que a questão de Segurança Nacional tenha adentrado o interior das instituições escolares; durante séculos, não faltaram medidas para estabelecer as doutrinas que deveriam ser ensinadas e as proibidas, e, de certa forma, a soberania e a segurança nacional estiveram em questão. Porém, o que vemos nascer são novos mecanismos de atuação do poder disciplinar no próprio interior e cotidiano das instituições escolares, em nome da Segurança Nacional: criação de atestados ideológicos, inquéritos policiais, perseguição aos comunistas, Centros de Operação de Defesa Interna (CODI), entre outros.

A emergência da disciplina no Século XX é um fenômeno muito mais complexo e específico; não propriamente um desdobramento de uma forma de poder já estabelecida e fundada nos séculos anteriores, mas uma certa descontinuidade histórica do dispositivo do poder disciplinar.

Enfim, a disciplina possui duas formas: uma que liga-se diretamente à obra de Foucault, que é a disciplinarização como mecânica do poder sobre os corpos e mentes na produção de um corpo útil e produtivo, e, também, mecanismo para a Segurança Nacional; a outra é a disciplina como organização pedagógico-curricular das instituições escolares. A disciplina, nesta última forma, surge no vocabulário educacional justamente na Reforma Universitária de 1968, quando adquire um novo status: não é mais algo que se relaciona com as demais na formação do ano letivo (não é mais matéria ou substância), em que “se passa ou se perde de ano”; é, antes, organização própria, que concede créditos. A disciplina inventa os créditos curriculares.

O enunciado administrativo não possui, nem de perto, a centralidade que a disciplina alcançou na obra foucaultiana. Foucault preferira trabalhar com algo muito maior e mais complexo, como as “artes de governar”: governo das coisas, governo de si e dos outros, governo soberano, governo das condutas, das Casas, das famílias, das almas, das crianças, da sexualidade, dos loucos e dos prisioneiros. Mas, se o próprio Foucault (2008b) trabalhou com a distinção que estabeleceu entre reinar e governar, foi por considerar governar como uma racionalidade singular distinta de reinar.

Governar possui um domínio de atuação muito maior que reinar. Esse domínio de atuação que o governo dos Seminários apresentava nos fins do Século XVIII não seria o mesmo que apresentava no Século XX, sobretudo nas duas grandes reformas: na elaboração do Estatuto das Universidades e na Reforma Universitária de 1968. Aqui, como nos ensina a própria arqueogenealogia, há que se demorar e trabalhar em seu interior. As duas últimas não falam mais de governo das Universidades, como em séculos anteriores, e sim de administração e disciplina. Algo mudou em seu interior, e não se trata de uma simples reformulação de linguagem. Trata-se, antes, de uma mudança de episteme, ou, pelo menos, de uma formação discursiva. São novas relações que se estabelecem entre os enunciados, a política, a técnica, a economia e a sociedade. Administrar se tornou uma nova arte de governar.

Aurora dessa nova arte de governar, é em uma Universidade administrativa que emerge uma categoria administrativa. O pessoal é administrativo não apenas porque faz parte das engrenagens da Administração, mas também porque é ele próprio administrável. Administrável sob os dispositivos administrativos, sem dúvida; mas, administrável, sobretudo, pelos dispositivos disciplinares. E é justamente por meio destes duplos dispositivos (administrativos e disciplinares) que os agenciamentos irão atuar na produção da categoria do pessoal administrativo.

#### [As reformas de quatro em quatro anos](#)

A nossa historiografia educacional universitária criou alguns marcos de análise, geralmente marcados por reformas. Reformas que levam o nome dos reformadores – pombalina, de Leôncio de Carvalho, de Rivadávio Correa, de Carlos Maximiliano, de Gustavo Capanema –, e reformas que desejavam-se estruturais, como o Estatuto das Universidades e a Reforma Universitária de 68.

Azevedo (1937) já havia destacado que, até o início do Século XX, as reformas educacionais traziam muito mais a inclinação dos governantes do que reformas estruturais. Muda-se o Governo e muda-se a legislação educacional, sem que a forma de funcionamento fosse alterada: apresenta-se o que se denominou de reformas de 4 em 4 anos. Na disputa do poder político das eleições, o presidente eleito e sua alta gestão queriam deixar impressa a sua marca de governante no campo educacional. Faziam-se reformas a cada novo governante eleito. Não se mexia nas estruturas do sistema

educacional, mas essas reformas atuavam nos modos de agenciamentos dos trabalhadores no interior das Faculdades. Quais as condições técnicas, econômicas, políticas e sociais para essas reformas de quatro em quatro anos, em que os agenciamentos operavam?

Neagle (2006) indica paralelos entre os movimentos políticos, sociais e culturais com dois momentos que marcaram a Educação Nacional durante a Primeira República (1889-1930): o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico.

Neagle observa que ocorreu um alheamento das discussões vigorosas sobre educação após os anos iniciais da implementação da República. Após as decepções de que a “República dos sonhos” não se efetivou, a partir de 1915 iniciou-se um processo de “republicanização da República” (p. 283), tendo seu principal mecanismo de difusão o processo educacional. Para o autor (2006), este processo derivou de uma percepção “romântica” da educação, sustentada na moral, em que os problemas da sociedade brasileira seriam solucionados pela educação como processo regenerador do homem e, conseqüentemente, da sociedade. Nesse sentido, buscavam-se alterações em um ou outro aspecto da educação, e procurava-se difundir a educação para regenerar a República. Durante meados da década de 1920, temos a emergência do otimismo pedagógico, sobretudo com o advento da Escola Nova, em que a ênfase não deveria ser a propagação do modelo das escolas existentes, mas de sua substituição por um outro modelo. Assim, “o entusiasmo pedagógico se realiza com os movimentos reformistas, enquanto o otimismo pedagógico realiza-se com os de remodelação” (p. 287).

Em um quadro mais geral, o momento do entusiasmo da educação é o da emergência e consolidação da política oligárquica, assentada na classe latifundiária, com as alternâncias do poder, em que o coronelismo se torna a base da política dos governadores. O objetivo, aqui, é difundir e reformar sem alterar as estruturas oligárquicas do poder – seja ele político, econômico, social ou do poder de educar. Já o momento do otimismo pedagógico é o do declínio e decadência da própria oligarquia; é o da ascensão da nova classe capitalista que começa a se formar.

Se, durante o período da política oligárquica, tivemos o momento do entusiasmo da educação, com as reformas de quatro em quatro anos, com o declínio deste, temos a emergência de novos projetos educacionais em disputas, sendo vários deles antagônicos, alguns mais voltados à educação social e popular e outros mais voltados às estruturas de manutenção da ordem social. Dentro do processo de remodelação da Educação, temos:

de um lado, os projetos educacionais da Escola Nova, com ênfase na Educação Pública e Popular; e, de outro, os implementados pelo parafascista Francisco Campos, na Era Vargas, com o Estatuto das Universidades de 1931, e os implementados pela ditadura militar, com a Reforma Universitária de 1968. Projetos bastante distintos e excludentes. Mas, nenhum deles é entusiasta da educação no sentido de difundir o modelo educacional existente com pequenas reformas, numa visão romântica da educação. São projetos antagônicos que se disputam, mas não são projetos reformistas de governo para se mudar a cada quatro anos, imprimindo a marca de seus governantes, conforme o que se segue. São projetos educacionais de Estado, permanentes, duráveis, estáveis, remodelando a Educação Superior e as Universidades.

As décadas iniciais da República, em termos da crítica universitária, foram décadas perdidas. Vimos que, no período Colonial, não existia Universidade no Brasil; contudo, os portugueses nascidos no Brasil, pelo menos os das elites portuguesas e, também, como diria Freyre (1996), aqueles que contassem com um tio-padre mais liberal ou com um tio maçom mais cosmopolita que lhes bancasse os estudos, estes poderiam contar com o ensino superior nas Universidades da Europa. Por outro lado, mesmo sem Universidades, sem formação de uma cultura geral nacional, defendida por Teixeira (1988), sem uma alteração na função social das Universidades, sem reformulação de seu ensino, sem nada de importante no contexto geral dos estudos superiores, o que tivemos nas primeiras décadas da República, conceitual e epistemologicamente, eram apenas continuidade daquilo que fora há séculos a educação colonial: formação profissional de cursos isolados para acomodação das elites aristocráticas.

Temos, então, continuidade da educação colonial. Porém, internamente, as primeiras décadas da República foram períodos de várias mudanças, por meio das reformas educacionais: Reforma Epiácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Correa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915). Mudanças não no sentido de reorganização para cumprimento de um Ensino Superior que interligue os cursos e as Instituições entre si, na formação de uma Educação Nacional, ou de preparação para a formação cultural, científica ou artística. Mas, o que ocorreu foi, tão-somente, mudanças na reorganização do trabalho, incorporando ares da burocracia educacional.

### Reforma Eptácio Pessoa (1901)

Desde os fins do Século XIX até o advento da Era Vargas em 1930, tivemos um ciclo reformista que, segundo Azevedo (1944), era marcado pela dualidade entre positivistas e liberais. Apesar da extensão de seu caráter legislativo, o Código de 1901 se insere neste campo de disputa, que não procurou uma orientação geral do ensino, nem se inscrevia em uma filosofia positivista, como a que a Reforma Benjamim Constant fizera com o ensino primário e secundário. Menos orgânico; porém, não menos administrativo. E é sob esses dispositivos que os agenciamentos do trabalho atuam.

Pela Mensagem Presidencial, Campos Salles (BRASIL, 1987a) aborda que a criação do Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901, que aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, fora produzida para se tornar norma geral, já que os mecanismos previstos pelo Código anterior (criado em 3 de dezembro de 1892) não possuíam mais seus efeitos, por vários mecanismos já estarem desatualizados por novos atos, tanto do Executivo quanto do Congresso.

Apesar da justificativa, o referido Código, que viera a ser conhecido pelo nome de seu autor, então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Eptácio Pessoa, apresenta um conglomerado extenso de procedimentos administrativos sobre o Ensino Secundário e Superior; mas nem por isso estabeleceu organicidade no Ensino Superior. O que o Código criava é, no entendimento de Neagle (2006), um modo de pensar as reformas educacionais durante todo o período da Primeira República, em que o ensino secundário era reformado em conjunto e seguindo as diretrizes das reformas do ensino superior, sem finalidade própria.

No início do Século XX, inicia-se uma nova forma de organização do trabalho. Se em 1879 temos um Decreto enxuto e de desregulamentação, além de os trabalhadores serem citados apenas quando se descreve o interior das Faculdades, o Decreto de 1901 apresenta um novo movimento antagônico, a partir das relações de poder que se estabelecem com a implementação da República. Autores como Cunha (2007a), Azevedo (1964) e Teixeira (1988) já vinham apresentando o descrédito dos republicanos com a Instituição Universitária, sobretudo por influência dos positivistas, que entendiam serem as Universidades um centro de estudo livresco ainda centrado na cultura medieval e longe

do espírito científico. Porém, mesmo não sendo uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Decreto de 1901 é bastante extenso, com 384 artigos e normatizando da matrícula dos estudantes à descrição das atividades dos empregados.

Sobre esta última questão, o Decreto chega a dedicar sete capítulos para a descrição das funções de seu “pessoal”: Capítulo II – Dos Diretores; Capítulo IV – Dos membros do magistério; Capítulo VI – Dos auxiliares de ensino; Capítulo XXVII – Do pessoal administrativo; Capítulo XXVIII – Da Secretaria; Capítulo XXIX – Da Biblioteca; Capítulo XXX – Dos amanuenses e outros empregados.

Durante o Império, em 1832, para a Faculdade de Medicina, o Diretor é formado por lista tríplice, de escolha entre os membros; e, em 1854, para a Faculdade dos cursos jurídicos, o Diretor é nomeado pelo Governo, mas apenas o designando propriamente em caso de impedimentos ou faltas do ex-diretor. Já logo no início da República, o Diretor é, agora, nítida e oficialmente, a continuidade do Governo: “Cada estabelecimento será administrado por um diretor, de livre escolha do Governo, a qual poderá recair em qualquer dos lentes, e um vice-diretor, tirado dentre estes” (BRASIL, 1901, art. 2º).

O Decreto estabelece uma grande distância entre os integrantes de seu “quadro de pessoal” (para mencionarmos uma nomenclatura mais atual). Entre os diretores (cap. II), membros do magistério (cap. IV) e os auxiliares de ensino (cap. VI), os enunciados se tocam por proximidade (cap. II, IV e VI). Em uma separação bem distante temos o enunciado pessoal administrativo, chegando quase ao final do Decreto (cap. XXVII e seguintes).

O enunciado pessoal administrativo não se estabelece pela relação da estrutura institucional a que segue o empregado, como no Decreto de 1879 – embora o Decreto de 1901 ainda continue a utilizar o termo empregado no interior do pessoal administrativo. Empregado é o pessoal administrativo; os professores, os Lentes e os substitutos não são empregados, são, antes, membros das Faculdades. E, embora os empregados comecem a se estabelecer de forma distinta, agora como pessoal administrativo, eles não são membros da Instituição, não formam um corpo próprio, e nem chegará a se formar um corpo universitário no início das Universidades.

Uma nova linguagem, com um viés mais administrativo, sem dúvida; mas também um novo dispositivo de poder pelo qual se inicia o movimento de consolidação do trabalho no interior das Universidades.

Em relação aos docentes, estes começam a se estabelecer como membros institucionais. São os membros que formam o corpo institucional do Ensino Superior. Corpo que se organizava por meio de Congregações: Congregação Literária no Século XVIII, Congregação dos Lentes no Século XIX, Congregação do magistério (Lentes, professores e substitutos) no início do século XX. Do Século XIX ao XX, as Congregações aumentaram de tamanho: inicialmente, apenas os Lentes faziam parte dela; e, posteriormente, inseriram-se os professores e substitutos. Mas ainda não faziam parte os auxiliares de ensino. Enfim, houve ampliação do corpo docente.

No final do Século XIX, temos os empregados, ocupantes de cargos específicos, que não se confundem com os docentes (os docentes não são empregados). Os empregados possuem cargos isolados, cargos que não são orgânicos, que não se ligam entre si por meio de alguma base constitutiva, e não possuem nenhuma outra referência que os una além da vaga descrição de empregados, embora façam parte da estrutura organizacional das Instituições. No início do Século XX é que esses empregados vão se organizar como pessoal administrativo: os empregados ocupantes de cargos isolados começam a fazer parte do pessoal administrativo. Mudança epistêmica fundamental, mas também sem efeitos práticos imediatos. Apenas uma descrição mais detalhada de suas funções; porém, em uma nova palavra, mais “administrativa”.

#### Reforma Rivadávia Correia (1911)

Para Azevedo (1964), no período republicano, sob a influência positivista, duas reformas passaram a alterar substancialmente o ensino. A primeira e a de mais forte inspiração positivista, a reforma de Benjamim Constant em 1890, com a ênfase no ensino primário, alterando a organização curricular do Colégio Pedro II; e a segunda em 1911, que Azevedo define como “um golpe profundo [...] a lei de Rivadávia Correia, de um radicalismo sectário”. O referido autor estabelece as seguintes considerações:

A chamada "lei orgânica do ensino" (decreto de 5 de abril de 1911), refletindo a orientação positivista dominante no Rio Grande do Sul, instituiu o regime do ensino livre, subtraindo ao Estado a interferência no domínio da educação, estatuiu 'O exame vestibular, suprimiu os diplomas e, promulgando a autonomia das Congregações, despojou o governo do direito de se imiscuir na economia interna dos institutos superiores (AZEVEDO, 1964, p. 371).

Esta orientação geral da Reforma Rivadávia Correia, então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, já era estabelecida pelas diretrizes do presidente Hermes da Fonseca, que, no ano anterior à promulgação da Lei Orgânica do Ensino, em 1910, procurava

estabelecer a plena liberdade do ensino no sentido de qualquer indivíduo ou associação poder fundar escolas com os mesmos direitos e regalias das oficiais; e, assim autônomo o ensino secundário, exigir o exame de admissão para o ingresso aos cursos superiores; dar às escolas de ensino superior completa liberdade na organização dos programas dos respectivos cursos, nas condições de matrícula, no regime dos exames e disciplina escolar e na administração dos patrimônios que tiverem (BRASIL, 1987a, p. 49).

Desoficializar o ensino, numa tentativa de atualizar a Reforma Leôncio de Carvalho, que já não produzia mais efeitos frente às normativas existentes. Porém, com propostas ainda mais arrojadas, acrescenta o ingresso nos cursos superiores pela criação dos exames vestibulares (de entrada) e não mais nos exames de madureza (de saída do Colégio Pedro II).

No ano seguinte à promulgação da Lei Orgânica do Ensino, em Mensagem Presidencial, Hermes da Fonseca chega a se deliciar em apresentar os efeitos da Reforma Rivadávia Coorea, com a implementação dos vestibulares como resposta administrativa imediata no intuito de reduzir a procura do ensino superior:

Um dos pontos primordiais que a organização atual teve em vista foi o de libertar o ensino secundário ou fundamental da condição de mero preparatório para o ingresso aos cursos superiores, exigindo para esse efeito o exame de admissão ou de vestibulo. Deu este exame os melhores resultados: primeiro, porque a sua simples exigência produziu uma notável seleção entre os candidatos à matrícula, nas escolas superiores, assim é que na Escola de Medicina, onde no ano de 1911 matricularam-se, na 1ª série, mais de 800 estudantes, este ano, pela simples exigência do exame de admissão, inscreveram-se tão-somente pouco mais de 250 candidatos; segundo, porque, pela seriedade com que foi feita essa prova, mais escolhida tomou-se a turma dos que alcançaram entrada nas escolas, sendo que, na de medicina desta Capital, daqueles duzentos e tantos inscritos quase 50% foram inabilitados.

Ora, se de acordo com o conselho de Reinack "a reforma mais útil nos tempos presentes seria dificultar o acesso às academias", não pode restar dúvida de que a atual organização do ensino, quando não fosse digna de louvores por outros motivos, devia ser por ter realizado esse objetivo (BRASIL, 1987a, p. 53).

Desoficialização do ensino, desregulamentação, equiparação das escolas privadas com as oficiais, criação dos vestibulares para dificultar o ingresso aos cursos superiores; não só a Reforma Rivadávia Correia, mas também as demais reformas da primeira República, vieram muito menos para fazer cumprir alguma das missões das Universidades e muito mais para reorganizá-las administrativamente, e, até mesmo, reduzir o seu alcance social.

Na mensagem enviada por Correia (In: BRASIL, 1914a, parte II, p. 486-491) ao Presidente Hermes da Fonseca, aquele não chega a mencionar a influência positivista, mas estabelece uma narrativa que o liga a Benjamim Constant e à desoficialização do ensino da Reforma de 1879. Para o autor, a Lei Orgânica é necessária não por conta de estabelecer seu fundamento de ensino, mas por força da tradição que ainda não havia

conquistado o tão desejado ensino livre, com a desregulação do ensino pelo Estado, que menciona nas seguintes expressões:

A presente organização [da Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República] assinala e tem em vista uma suave e natural passagem da vigente oficialização do ensino para a sua completa desoficialização, corolário fundamental do princípio da liberdade profissional, consagrado na Constituição da República (CORREIA, in: BRASIL, 1914a, parte II, p. 491).

A Lei Orgânica de 1911 já nasceria, ao mesmo tempo, como período de transição para a almejada completa desoficialização do ensino e para reaver os ideais da legislação anterior que “aniquilaram-se pelo uso” (CORREIA, In: BRASIL, 1914a, parte II, p. 491). E, neste princípio de desoficialização do ensino, transfere a responsabilidade do Governo em matéria de ensino para o que for decidido pelas Congregações das Faculdades. E chega a mencionar da seguinte forma:

Tenho fundada esperança de que a nova organização dará excelentes frutos, sendo que já não é pouco o fato de retirar de tal maneira a intervenção do poder público e entregá-lo à consciência esclarecida das congregações, as quais, de ora em diante, não mais poderão dividir com o Governo a responsabilidade da decadência ou da desmoralização do ensino. A elas cabe o futuro e o que este produzir a elas tão-somente será devido (BRASIL, 1987a, p. 50).

No bojo da desoficialização da Educação, ainda temos a responsabilização das Congregações sobre o Ensino Superior, retirando a responsabilidade do Governo Federal sobre a decadência ou desmoralização do ensino.

No uso desses novos dispositivos, com o seu poder administrativo, a legislação educacional reestrutura seus trabalhadores, estabelecendo novos mecanismos de agenciamentos. De um lado, a corporação docente; e, de outro, o pessoal administrativo. No meio do caminho, os auxiliares de ensino, não tanto como uma terceira categoria, mas como apêndice dos docentes. Docentes não em ato, mas em potencial, preparação para a docência.

A Lei Orgânica estabelece a seguinte composição para a corporação docente:

- Art. 31. A corporação docente de cada instituto de ensino superior será composta:
- a) de professores ordinários;
  - b) de professores extraordinários efetivos;
  - c) de professores extraordinários honorários;
  - d) de mestres;
  - e) de livres docentes (BRASIL, 1914b, art. 31).

Os docentes fazem parte de uma mesma corporação, partilham de um mesmo modo de agenciamento, e sua distinção não se faz por cargo, mas por forma de pertencimento à Instituição: se ordinário, se extraordinário efetivo, se extraordinário honorário, se mestre

ou se livre docente. Uma distinção por status, por hierarquia e por formas de pertencimento.

Já o pessoal administrativo não faz parte do mesmo modo de agenciamento dos docentes. Eles (os administrativos) se conectam por rede, cada um com seu cargo específico, com suas atribuições específicas, e muito mais diversos e com poucos elementos que possam uni-los entre si. O que os uniu não era tanto o compartilhamento de um modo de trabalhar (não era tanto o modo de ser “empregados”). O que os uniu foi um novo poder, o poder administrativo. É o poder administrativo-disciplinar que fez surgir o pessoal administrativo e sua rede de trabalho. Neste sentido, o Decreto de 1911 estabelece a seguinte rede de disposição sobre o pessoal administrativo:

Art. 94. Nos estabelecimentos de ensino haverá os seguintes funcionários:

- a) um secretário;
- b) um sub-secretário;
- c) um tesoureiro;
- d) um bibliotecário;
- e) um sub-bibliotecário;
- f) amanuenses;
- g) um porteiro;
- h) conservadores;
- i) bedéis;
- j) inspetores de alunos;
- k) serventes e outros empregados inferiores.

Parágrafo único. Os regulamentos especiais de cada instituto fixarão o número de empregados de cada uma das categorias especificadas no artigo precedente, deixando, no entanto, aos diretores respectivos a faculdade de admitirem tantos empregados inferiores quantos exigir o serviço e permitirem as verbas (BRASIL, 1914b, art. 94).

O Decreto de 1911 descreve as competências de cada um dos cargos, sem grandes alterações ou modificações em suas atribuições até então. Temos, porém, destaque para alguns cargos, analisados abaixo.

O porteiro “terá residência no edifício do instituto” (BRASIL, 1911, art. 104). Mesmo tratando de relações de emprego, ocupando cargos e não mais de ofícios, o porteiro ainda manteve sua condição de disponibilidade total para a Instituição: aquele que estará presente nela dia e noite, que more nela, mesmo quando não se trata mais de uma Instituição Total, como os Seminários de Olinda, mesmo quando não estamos mais no Século XVIII.

Os conservadores são cargos novos a que competem:

- a) ter sob sua guarda e responsabilidade o material técnico e científico dos laboratórios e gabinetes e cuidar da conservação dos aparelhos, instrumentos, drogas, etc.;

- b) fiscalizar o trabalho dos serventes, fazendo observar o maior asseio no recinto, nos moveis e mais objetos;
- c) verificar se, findos os trabalhos, os laboratórios ou salas confiadas a sua guarda estão em necessárias condições de segurança;
- d) prevenir oportunamente ao chefe do laboratório de tudo quanto faltar nele;
- e) proceder, no fim do ano letivo, a um inventario do material existente no laboratório ou gabinete, apresentando esse inventario ao seu chefe, que o remeterá ao diretor;
- f) cumprir as ordens de seus chefes e dos assistentes dos laboratórios;
- g) dar por si e a expensas suas pessoa idônea e da sua confiança, quando não puder comparecer a repartição, por motivo justo;
- h) responder pelos objetos que desaparecerem ou se deteriorarem por negligência ou leviandade, assim como por todas as perdas e danos ocorridos no laboratório ou gabinete, se não houver denunciado, em tempo, o autor deles (BRASIL, 1914b, art. 104).

Conservadores são os responsáveis pela guarda do material dos laboratórios e gabinetes, mas ainda não são os atuais técnicos de laboratórios. O laboratório propriamente dito ainda não está sob o seu domínio, sob sua atuação. O que está em jogo neste momento é apenas o policiamento, a sua guarda de material, a conservação do ambiente, sobretudo respondendo pelo desaparecimento de objetos, perdas e danos. Seria, ainda, necessária uma nova disposição do olhar, saindo da guarda do material de laboratório para o próprio laboratório, para que o técnico de laboratório passasse a existir. Ou melhor, é após haver a manipulação do laboratório que os conservadores saem de cena, para a entrada e ascensão dos técnicos de laboratórios. É o deslocamento, posteriormente, de um olhar vigilante para um olhar químico.

O bedel ainda continua ligado a um auxiliar dos serviços de aula; mas não se confunde com os auxiliares do ensino, que se tornarão uma preparação para a docência. Ao bedel compete: “auxiliar os serviços das aulas, entendendo-se com os professores e seus auxiliares, ficando sob sua guarda as cadernetas de ponto, listas e mais utensílios necessários à docência” (BRASIL, 1911, art. 106). Ainda não assume a vigilância das Instituições de Ensino. Para esta função surge um novo cargo, o inspetor de alunos.

O enunciado inspetor de aluno é próprio de sua formação discursiva: inspetor no momento em que a inspeção se torna um dos dispositivos modernos de governamentalidade – inspeção de saúde, inspeção da moral, como política de Estado no início do Século XX. Nas Instituições de Ensino, os inspetores são os responsáveis pela vigilância dos alunos, conforme descrito no art. 107: “Aos inspetores de alunos compete manter o silencio das aulas e nas vizinhanças do local em que se estiver procedendo a algum ato escolar e auxiliar os conservadores e bedéis em suas funções” (BRASIL, 1911, art. 107).

Dos fins do Século XIX ao início do Século XX, há uma alteração na organização da polícia acadêmica. Ainda no Decreto de 1854, o Bedel está ligado ao funcionamento tanto da frequência estudantil quanto do policiamento acadêmico. Porém, não é ele, propriamente, que exerce o poder de polícia. Ele é acionado pelo professor para registrar a falta do estudante. Estudante que é expulso da aula e não tem mais o direito de continuar com frequência registrada nas cadernetas: é nesta hora que o Bedel é acionado para registrar a falta do estudante na aula e registrar o ocorrido.

Nos fins do Século XX, o policiamento acadêmico opera de forma distinta. Se faz uma rede de articulação no estabelecimento do mecanismo de vigilância, a tal ponto que surge um cargo específico: o inspetor de alunos. Não é o Bedel o responsável pela vigilância neste momento. Ele ainda continua nas atribuições que lhe são próprias: ele é acionado para tomar nota, registrar falta, auxiliar os serviços das aulas etc. É o inspetor de alunos que assume essa nova função de “manter o silêncio nas aulas e nas vizinhanças” (BRASIL, 1911, art. 107). É uma nova engrenagem moderna dos dispositivos de poder que se inscreve nas Instituições de Ensino.

#### Reforma Carlos Maximiliano (1915)

Com os problemas oriundos da Reforma Rivadávia Correia, a Reforma Carlos Maximiliano é criada, em 1915, numa tentativa de reoficializar o ensino superior e apresentar novas possibilidades de organização, com previsão de formação das Universidades (remetendo às discussões que remontam ao Império).

A Reforma Carlos Maximiliano se contrapôs à Reforma Rivadávia Correia; porém, estabelece uma relação de continuidade, em uma mesma formação discursiva típica da Primeira República: a tentativa de restrição do número de estudantes nas Faculdades e Escolas Superiores.

Venceslau Brás, em sua Mensagem Presidencial, não chega a estabelecer um tom de regozijo com a diminuição do número de estudantes, como Hermes da Fonseca fez, mas também a comemora:

Restabeleceu-se o antigo rigor nos exames de preparatórios em todo o Brasil, de sorte que diminuiu de mais de 60% o número dos matriculados nas academias do Rio de Janeiro, S. Paulo e Recife. Dos que escapavam das primeiras provas, ainda muitos foram eliminados pelo exame vestibular, que constitui um segundo crivo, para apurar as incompetências e repeli-las dos cursos superiores (BRASIL, 1987a, p. 61).

É estranho que as Reformas Educacionais não ocorram com o intuito de reestruturação acadêmica para que o ensino superior possa cumprir melhor suas funções, ou em uma tentativa de se reformular e se expandir, sobretudo para abarcar as camadas populares. A emergência das reformas se deu com ímpeto de tão-somente manutenção de seu quadro ou, como na Primeira República, comemoração pela redução de matriculados, sobretudo no curso de Medicina, em nome da organização administrativa.

Participando da mesma formação histórica, a Reforma Carlos Maximiliano, porém, apresenta descontinuidades com a Reforma anterior. A segunda procura desoficializar o ensino; a primeira tenta reoficializá-lo, e chega a mencionar uma nova possibilidade de organização, a organização universitária. Dessa forma, o Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, reorganiza o ensino secundário e superior na República, e dispõe:

O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar (BRASIL, 1915, art. 6º).

Conforme aborda Cunha (2007a), o Governo só “achou necessária” a criação da universidade apenas cinco anos após a promulgação do Decreto; e há quem sustente que este servira apenas para recepcionar o rei Alberto da Bélgica, em sua visita ao Brasil: “O fato é que o decreto de criação da universidade foi assinado quando o ilustre viajante já se encontrava a caminho, cinco dias após seu navio ter deixado a Bélgica” (CUNHA, 2007a, p. 190). Há, também, quem sustente que a criação de Universidade já estava em discussões intensas na política, sobretudo pela proximidade da comemoração do centenário da independência (CUNHA, 2007a),

Peculiaridades à parte, o Decreto de 1915, seguindo o mesmo entendimento do Decreto de 1911, organiza as relações de trabalho no ensino superior, e estabelece seus agenciamentos a partir da divisão entre corpo docente (catedráticos, professores substitutos, professores honorários, professores e livres docentes), aumentando o rol das classificações dos tipos de professores, com os “quase-docentes” (assistentes, preparadores e demais auxiliares de ensino), e elencando o pessoal administrativo (um tesoureiro, um bibliotecário, amanuenses, um porteiro, conservadores, bedéis, inspetores de alunos, serventes e outros empregados inferiores).

O pessoal administrativo possui quase os mesmos cargos do Decreto anterior. Porém, vemos nascer um novo cargo, para fazer mover os dispositivos do poder disciplinar e que

durará um tempo nas Universidades até ser extinto, os inspetores de alunos, conforme abordado acima.

As atribuições dos cargos não estão mais presentes, como no Decreto de 1915; elas são delegadas para o Regimento Interno, conforme se observa no art. 129: “O Regimento Interno do instituto indicará os deveres de cada funcionário e a maneira de substituí-los nos impedimentos temporários”. As orientações sobre os funcionários deixam de ser de “questão nacional”, com todas as problemáticas do ensino superior público, para serem questão atinente a cada Instituto. Os funcionários não se inscrevem em uma diretriz geral que liga seu trabalho à Instituição ou à formação promovida pelo ensino. Viraram uma “particularidade”. Uma “questão menor” a ser resolvida por ordenamentos “menores”, seus Regimentos Internos. Mudança na disposição epistêmica do olhar. A administração passa a ser questão local. Nada os une, nem nacionalmente, nem entre si em sua própria rede.

#### Reforma Rocha Vaz (1925)

Para completar o quadro das reformas não-estruturais do ensino superior, temos a criação do Decreto nº 16.782-A, de 1925, conhecido como Reforma Luiz Alves/Rocha Vaz, que, mais uma vez, surge no mesmo movimento de desestruturar a Reforma anterior e desoficializar o ensino.

Nos modos de agenciamentos, o Decreto de 1925 segue a mesma formação discursiva do de 1915, não dispondo a descrição dos cargos, reservando-a ao Regimento Interno; porém, apresenta elementos de uma nova linguagem administrativa:

Art. 258. O regimento interno prescreverá as atribuições, os deveres e a forma de substituição do pessoal administrativo.

Parágrafo único. O preenchimento das vagas de funcionários far-se-á por promoção, sendo dois terços por merecimento e um terço por antiguidade, a começar pelo merecimento (BRASIL, 1925, art. 258).

Neste dispositivo legal, temos a delegação das atribuições, deveres, forma e substituição do pessoal administrativo; e apresenta-se a forma de preenchimento dispondo de uma nova linguagem: “merecimento e antiguidade”. Uma tímida e primeira imersão dos enunciados discursivos da administração burocrático-weberiana nas Instituições de Ensino. Não temos apenas cargos a dispor e a estabelecer seus requisitos. Temos, agora, ao mesmo tempo, propriamente, o surgimento de um pessoal administrativo e administrável. Uma nova governamentalidade.

O pessoal administrativo não apenas exerce funções administrativas, ele também se torna administrado. Por isto mesmo, o pessoal tanto é administrativo quanto se tornará administrável. Aos poucos, vamos deixando aquela forma antiga de governo: governo das coisas dos estabelecimentos de ensino, da economia, também governo da arte literária, da moral, do espírito e da alma. Governo que incide tanto sobre os estudantes quanto sobre o seu pessoal (ofícios ou cargos). O que importa, de agora em diante, não é mais governar: o que importa é administrar. Quem administra não mais governa<sup>24</sup>.

### Os dispositivos administrativo-disciplinares da Era Vargas

A ascensão de Vargas inaugura uma nova era não só na política institucional de Estado, mas também na política educacional. É o início de reformas estruturais das Universidades, emergência de novas formações históricas.

O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que estabelece o *Estatuto das Universidades Brasileiras*, se tornou importante por dois motivos principais para a nossa pesquisa: em primeiro lugar, pela já conhecida forma de organização das Universidades como aglomerado de faculdades isoladas; em segundo lugar, pela forma que se atribui ao pessoal administrativo.

A nossa historiografia educacional há muito tem recorrido à exposição de motivos do Decreto que cria o Estatuto das Universidades (BRASIL, 1931a). É, sem dúvida, um arquivo salutar. Logo de início, apresenta que o projeto foi uma compilação de diferentes posicionamentos, muitas vezes contraditórios, dos intensos debates que o precederam<sup>25</sup>. Podemos citar: as discussões na imprensa da época; os inquéritos educacionais – *O inquérito de 1926*, de Azevedo (1937), com os embates para a criação da Universidade de São Paulo, e o inquérito *O problema Universitário Brasileiro* (1929), promovido pela Associação Brasileira de Educação; a discussão nos parlamentos; etc. A década de 1920 foi um período intenso nos debates educacionais; vários projetos foram elaborados e muitos deles contraditórios. A própria Reforma Francisco Campos se apresenta como um

---

<sup>24</sup> Foucault (2008b), ao discutir o enunciado “o rei reina, mas não governa”, começa a entender e a fazer uma distinção entre reinar e governar. O enunciado emerge quando começa a estabelecer uma limitação do poder do rei, de seu governo em relação ao reino: “essa inversão do governo em relação ao reino e o fato de o governo ser no fundo muito mais que a soberania, muito mais que o reino, muito mais que o imperium” (p. 99). Assim, o governo é muito mais que o reinado. Em nosso caso, a administração é uma limitação ao poder de governar, embora haja um aumento de responsabilização civil e administrativa, inclusive numa tentativa de desresponsabilização do Estado.

<sup>25</sup> Na lista dos debates que o sucederam temos, sobretudo, O Manifesto da Escola Nova, de 1932.

projeto de conciliação entre tendências opostas, sem rupturas nem com o passado (e sua forma de organização do ensino superior) nem com o presente da época (e suas tendências opostas):

O projeto em que se ela consubstancia foi objeto da larga meditação, de demorado exame e de amplos e vivos debates, em que foram ouvidas e consultadas todas as autoridades em matéria de ensino, individuais e coletivas, assim como, no seu período de organização, auscultadas todas as correntes e expressões de pensamento, desde as mais radicais às mais conservadoras.

Tal como passo às mãos de V. Ex., ele representa um estado do equilíbrio entre tendências opostas, de todas consubstanciando os elementos de possível assimilação pelo meio nacional, de maneira a não determinar uma brusca ruptura com o presente, o que tornaria de adaptação difícil ou improvável, diminuindo, assim, os benefícios que dele poderão resultar de modo imediato (BRASIL, 1931a).

Nesse sentido, a Universidade ainda não veio existir como uma grande aspiração dos educadores e profissionais da Educação. Não foi mais que uma forma administrativa de justaposição de faculdades isoladas autônomas, independentes e presentes na tradição educacional brasileira, artificialmente reunidas sob uma mesma reitoria:

O projeto exige, para que se constitua a Universidade, a incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior, entre os mesmos incluídos os de direito, de medicina e de engenharia, ou ao invés de uma deles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Assim dispôs, atendendo à maior importância prática das respectivas profissões e às vantagens culturais representadas pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras (1931a).

Justaposição de faculdades isoladas. Ainda aquela antiga forma do Decreto de 1915 (Direito, Medicina e Engenharia). Porém, como projeto de conciliação, para acatar os rumores daqueles que compreendiam a Universidade como uma questão de desenvolvimento de uma cultura nacional, uma destas três faculdades tradicionais poderia ser substituída pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que teria dupla função: preparação da cultura nacional e formação do magistério secundário. Com a reivindicação dos estudos da cultura como papel universitário, não foi a Universidade que se renovou a fim de atender a uma nova missão. A Universidade mal nascera e já criou um puxadinho. Uma nova faculdade para atender especificamente a esse fim. Os estudos de cultura nacional não unificaram a Universidade. A Universidade continuou sendo um aglomerado de partes isoladas.

Sem dúvida, essa forma administrativa de organização universitária como aglomerado de faculdades (ou o que, posteriormente, denominar-se-ia de unidades universitárias – faculdades, institutos, centros, departamentos etc), consagrada pelo Estatuto das Universidades, se enraizaria de tal forma na concepção universitária que ainda dela mal

conseguimos nos desvencilhar. Mas, além disso, a exposição de motivos possui outra importância: já nela (exposição de motivos) podemos compreender como se arquiteta a organização desses dois dispositivos que se tornarão centrais nessa nova microfísica do poder educacional universitário:

Em cada instituto foi criado, ao lado do diretor e para com ele cooperar na direção técnica e administrativa, um conselho de professores, cujas amplas atribuições administrativas e didáticas o transformam na peça central a sua ética, administrativa e disciplinar.

Pelo atual regime, ao diretor incumbiam as complexas funções de dirigir, do ponto técnico e administrativo, todos os serviços do Instituto, o que resultava a sua exagerada e exclusiva especialização na parte puramente administrativa, não lhe sobrando tempo para [...] exercer a suprema inspeção e vigilância sobre o domínio propriamente de ensino, intervindo na sua organização didática, acompanhando o modo por que são ministrados os cursos, orientando-os e corrigindo os seus defeitos, vícios e insuficientes (BRASIL, 1931a).

Os diretores de Instituto e conselhos de professores são organizados por uma nova ética administrativa e disciplinar. Esta nova ética faz parte deste novo dispositivo de poder. Ainda mais, os conselhos de professores são criados para que os diretores não sucumbam de atividades puramente administrativas; repartindo suas atribuições com o conselho, sobriaria tempo para ambos exercerem a inspeção e vigilância do ensino, intervindo, inclusive, em sua organização didática.

Estamos a tratar de um novo funcionamento do dispositivo disciplinar. Não é mais o professor que chama o bedel para anotar as faltas e lavar o ocorrido. Não é mais o diretor que é chamado como última instância, quando o próprio professor não conseguir valer sua autoridade e não conseguir estabelecer a ordem. O Diretor, repartindo suas atribuições administrativas com o conselho de professores, poderá exercer com eles a própria vigilância. Dedicar-se-ão diretamente à questão disciplinar.

Não podemos esquecer que é durante a Era Vargas que as investidas desses dispositivos de poder tomaram dimensões até então não efetivadas no Brasil: os dispositivos administrativos e disciplinares.

Novos dispositivos administrativos – não mais reformas educacionais pontuais. Não mais reformas que marcassem seja os novos governantes seja seus diferentes ministros da justiça e negócios interiores. Não mais reformas de quatro em quatro anos, tão duramente criticadas por Azevedo (1937). Durante a Era Vargas estabeleceram-se reformas administrativas sistêmicas no âmbito educacional: criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (BRASIL, 1930), alguns dias após a ascensão de Vargas à Presidência;

elaboração dos Estatutos das Universidades (BRASIL, 1931b); criação do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1931c). E, também, reformas administrativas de Estado: criação do Departamento Administrativo do Serviço Público - DASP (BRASIL, 1938a), criação do primeiro Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis da União (BRASIL, 1939); criação do Ministério do Trabalho (BRASIL, 1930); Consolidação das Leis Trabalhistas (BRASIL, 1943), entre outros.

Novos dispositivos disciplinares – dispositivos disciplinares constitucionais, legais e infralegais. Mas, também, dispositivos disciplinares diversos difundidos socialmente. Entre os dispositivos disciplinares constitucionais, a própria Constituição de 1937, que inaugura o Estado Novo, já se arma firmemente de mecanismos de vigilância e segurança. São dispositivos disciplinares atuando contra os seguintes atentados: I – contra a ordem política e social (BRASIL, 1937, art. 122, §13, alíneas d e e); II – contra o bem-estar, a paz e a ordem coletiva (BRASIL, 1937, art. 123); III – contra a moralidade pública e os bons costumes (BRASIL, 1937, art. 122, §15, alínea b); IV – contra a segurança nacional (BRASIL, 1937, art. 122, §13, alínea h; BRASIL, 1937, art. 122, §15, alíneas a e c); V – contra a greve e o *lock-out* (BRASIL, 1937, art. 139, parágrafo único).

Nos dispositivos disciplinares legais, temos o Decreto-Lei nº 431, de 18 de maio de 1938, que estabelece:

O funcionário público civil que praticar qualquer dos atos definidos como crime nesta lei [contra a personalidade internacional, a estrutura e a segurança do Estado, e contra a ordem social], ou se filiar, ostensiva ou clandestinamente, a partido, centro, agremiação ou junta de existência proibida, será desde logo, e independentemente de ação penal que couber, afastado do exercício do cargo com perda de todas as vantagens a este inerentes, tornando-se passível de exoneração, mediante processo administrativo, que será iniciado dentro de 10 dias após o afastamento, ou, quando for o caso, por sentença judiciária (BRASIL, 1938b, art. 9º).

Um Estado que se funda tendo como justificativa, no próprio preâmbulo da Constituição de 1937, os fatores de desordem, os dissídios partidários, a luta de classes, os conflitos ideológicos e a infiltração comunista não é por menos que inaugura novos mecanismos de atuação dos dispositivos disciplinares. Entre os dispositivos disciplinares que mais tiveram repercussão no âmbito das Universidades, merecem destaque os atestados ideológicos para atuar no serviço público durante os dois regimes autoritários: o Governo Vargas e a Ditadura Militar<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> A atuação do dispositivo disciplinar em combate contra as ideologias não dominantes do Estado não se restringe a estes dois períodos. Infelizmente, este é um dos dispositivos que mais está sendo ativado no Governo Bolsonaro, sobretudo em relação às Universidades. Temos ataques em massa a tudo o que se

A nossa historiografia aponta a atuação de vários desses dispositivos disciplinares nas Universidades, sobretudo durante a ditadura militar, e para a categoria dos docentes e estudantes. Difícil é mencionar seus efeitos para o que, à época, passou a se designar funcionários administrativos.

Os funcionários administrativos não passaram ilesos a esses dispositivos de poder, tanto agindo estes diretamente, sobretudo a partir dos mecanismos de segurança nacional, conforme abordaremos mais à frente, quanto indiretamente, servindo para criar e sustentar a figura do funcionário de Estado, vínculo político-jurídico que, além de ligar o trabalhador das Universidades ao Estado, cria seus vínculos de subjetividade, por vezes assumindo posições e sentimento de pertencimento, muito mais como um representante do Estado do que um trabalhador da Educação.

Sem dúvida, no período militar, tanto para a sociedade em geral quanto para o interior das Universidades, teríamos um alcance e intensidade dos dispositivos administrativos e disciplinares muito além da Era Vargas. Isso se deve, sobretudo, pelas relações políticas, econômicas, sociais e técnicas. Mas, também, por uma reativação de muitos desses dispositivos criados neste período. A título de exemplo, a questão de Segurança Nacional foi utilizada como pretexto para os militares sitiarem as Universidades (sobretudo a recém-criada Universidade de Brasília – UnB). Mas a Segurança Nacional como dispositivo disciplinar já fora criada e utilizada, de outras formas, durante o Governo Vargas. São diversas criações e reativações de dispositivos (tanto estes quanto outros bem distintos) que fazem essa complexa engrenagem da microfísica do poder educacional universitário funcionar. Muito mais do que as convicções ou inclinações de governos, precisamos estar atentos aos dispositivos que são criados, ativados ou desativados.

Em termos dos dispositivos administrativos, o DASP daria o tom da organização do serviço público além da Era Vargas, inspirado, sobretudo, na racionalidade burocrática do modelo alemão weberiano e na Escola de Serviço Público Americano. C. H. Paiva (2009) aborda que a própria década de 1920, a que engendraria a ascensão de Vargas, foi marcada pelo discurso do atraso nacional em virtude da falta de uma estrutura administrativa de Estado.

---

apresenta como esquerda ou contrário ao Governo. E talvez por isso nem se precisa de atestados ideológicos, como nos períodos anteriores. A caça não é mais aos infiltrados, aos indivíduos perigosos. O ataque não é mais individualizado. É massivo. É contra toda uma coletividade. É menos sociedade disciplinar, e mais sociedade de controle.

É no interior do DASP que sairia o primeiro Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União (BRASIL, 1939), pautado na nova linguagem administrativa de provas e concursos para ingresso no serviço público, de mérito para promoções, de estabilidade do funcionário em virtude da continuidade do serviço público, da organização do trabalho em termos de competência (em contraste às indicações políticas), de profissionalização e qualificação, entre outros. Mas, ainda há muito o que se analisar em termos de sua atuação no interior das Universidades.

Em relação ao DASP, que é responsável pela reestruturação do serviço público e com uma Divisão do Funcionário Público (DF), redesenhando o trabalho dos funcionários públicos, encontramos suas investidas nas Universidades quando abordados os processos de seleção e concurso dos professores. Mas, e quanto ao pessoal administrativo? A reestruturação do trabalho do pessoal administrativo se estabeleceria em paralelo a esse órgão criado para reformular todo o serviço público, mas que, nesta questão, ficaria a cargo das próprias instituições?

Quando, na exposição de motivos da elaboração do Estatuto das Universidades, diz que “o projeto preferiu a orientação prudente e seguros da **autonomia relativa**” (grifo nosso) (BRASIL, 1931a), centralizando várias questões administrativas, financeiras, pedagógicas e didáticas no Governo Federal, o DASP abriria mão de redesenhar o trabalho do pessoal administrativo? Essas e outras questões ficam em aberto.

Os professores, muito antes da criação do Estatuto dos Funcionários Públicos, já haviam conquistado várias questões presentes nele, tais como direitos, prerrogativas e vantagens – entre elas não apenas a estabilidade, mas a vitaliciedade, entendida como direito e liberdade de cátedra. E, mesmo com a aprovação do referido Estatuto, servindo este de parâmetro para todo o funcionalismo público da época, as formas de seleção, ingresso, recrutamento e concurso público já haviam sido estabelecidas, e continuariam sendo seguidas as regras contidas no Estatuto das Universidades Brasileiras, em paralelo com o Estatuto dos Funcionários Públicos.

Emerge, então, uma questão de fundo: para o Governo Federal, com as formações discursivas de um Estado que estava sendo criado, os docentes passaram a ser compreendidos como funcionários públicos, mesmo que muitos professores sequer se viam como trabalhadores, ainda mais como funcionários assalariados. Para muitos, seria uma ofensa dizer que recebiam salários, recebiam “proventos” (FERNANDES, 1975). O

peçoal administrativo, para o Governo Federal, seria compreendido como funcionário público? Em caso positivo, seriam todos ou alguns? Quais? Estas questões ficam em aberto, embora tenhamos algumas considerações.

As legislações anteriores já haviam mencionado os empregados públicos (e os docentes não estavam neste rol), e já haviam abordado o pessoal administrativo, inclusive reservando capítulos específicos, conforme analisado anteriormente. E o Estatuto das Universidades, o que reservaria?

Para o Estatuto das Universidades, o termo técnico-administrativo se refere ao Conselho de professores. Ainda não era a nomenclatura que se daria à nossa categoria. Não há nenhum capítulo que estructure ou direcione nossa forma de organização; nem mesmo um capítulo reservado aos empregados públicos ou pessoal administrativo, como nossas legislações anteriores; apenas citações esparsas de nossa existência.

São citações de nossa existência a partir das atribuições de outrem: I – atribuições do Reitor: “nomear, licenciar e demitir o pessoal administrativo da reitoria” (BRASIL, 1931b, art. 18, inciso V); II – atribuições do Conselho Universitário: “organizar o quadro dos funcionários administrativos da reitoria e dos institutos universitários e autorizar a nomeação de pessoal extranumerário dentro das verbas disponíveis” (BRASIL, 1931b, art. 23, inciso XV); III – atribuições do diretor de cada um dos Institutos: “remover de um para outro serviço os funcionários administrativos, de acordo com as necessidades ocorrentes” (BRASIL, 1931b, art. 28, inciso XII) e “dar posse aos funcionários docentes e administrativos” (BRASIL, 1931b, art. 28, inciso XIV).

Nossa existência também é mencionada quando: I – obrigatoriedade de cada Instituto publicar um prospecto informando a lista do pessoal administrativo (BRASIL, 1931b, art. 47); II – a forma de regime disciplinar dos funcionários administrativos não demissíveis *ad nutum*, a ser normatizada por regimento interno; e fiscalização e aplicação de penalidades pelo Diretor e Conselho Técnico-Administrativo (BRASIL, 1931b, art. 95); III – órgão responsável por anular as penalidades dos funcionários administrativos não demissíveis *ad nutum* (BRASIL, 1931b, art. 97).

Os funcionários administrativos não demissíveis *ad nutum* no interior das Universidades são funcionários, fazem parte da nova linguagem administrativa do Estado. Mas são diversos e distintos dos demais funcionários. Existem os funcionários demissíveis e os não demissíveis *ad nutum*. Existem aqueles que possuem relativa estabilidade. Mas,

mesmo aqueles com relativa estabilidade não são partes integrantes ou constituintes seja das instituições universitárias seja da comunidade universitária.

Funcionários de vários tipos são uma relação de vínculo entre o trabalhador, as Instituições de Ensino e o Estado, mas nem por isso membros da comunidade acadêmica. Quando o Estatuto das Universidades estabelece o título XIII para dispor sobre a Vida Social Universitária, temos o seguinte:

Entre os institutos de qualquer universidade deverá haver permanente contato, facilitado em reuniões coletivas, nas quais os corpos docentes e discente possam encontrar ambiente agradável e propício à orientação e renovação dos ideais universitários (BRASIL, 1931b, art. 110).

Atrelada a essa questão, ainda mencionando a vida social universitária, a mesma legislação normatizou as duas formas de associação da comunidade universitária – a dos estudantes e a dos professores. Eram associações de adesão, associações de colaboração, associações quase paraestatais, mas ainda associações de “classe”: *Sociedade dos Professores Universitários*, cuja presidência seria exercida pelo próprio Reitor, e *associação de estudantes*. Nada sobre associação do pessoal administrativo.

Os mecanismos de contato, de coletividade, que devam ser incentivados na vida social universitária, possuem seu alcance para o corpo docente e o discente. O pessoal administrativo não é mencionado; não fazem parte da comunidade acadêmica, não fazem parte da vida social universitária. Não é à toa que se consagrou o conceito de universidade como comunidade de alunos e professores. Outros sujeitos podem até existir, podem até ser mencionados, mas não fazem parte da comunidade. São dizíveis, mas não visíveis. Os regimes de luz das máquinas ópticas ainda não lhes haviam alcançado.

Para Fonseca (1996), não podemos falar de “um corpo técnico-administrativo organicamente estruturado nas universidades públicas” (p. 34-35) antes da década de 1960, quando foi elaborada a Lei nº 3.780, com a Classificação de Cargos do Serviço Civil do Poder Executivo (BRASIL, 1960). É também na década de 1960 que temos o nascimento da Associação dos Servidores Universitários, representando o pessoal administrativo. E, no período democrático, após o governo autoritário de Getúlio Vargas, vemos surgir, no âmbito político, um primeiro e pequeno feixe de luz, tanto para as Universidades quanto para o pessoal administrativo.

## Os dispositivos administrativo-disciplinares do período democrático (1945-1964)

A Educação, em especial o ensino superior, é um dispositivo político que cada governante imprime nele uma forma própria de se conectar com outros dispositivos políticos, com a economia, com a Administração Pública, e com a sociedade, de modo mais ampla. A menos de quinze dias de sua ascensão na Presidência, Vargas já criara o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em um ano, elaborara o Estatuto das Universidades. E, logo imediatamente a sua queda, ou melhor, um pouco mais de um mês de sua renúncia, iniciam-se as alterações jurídicas para o retorno das autonomias universitárias, como é o caso da Universidade do Brasil (ex-Universidade do Rio de Janeiro), que retorna sua autonomia universitária por meio do Decreto-Lei nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945.

A autonomia universitária é uma dessas temáticas que possuem uma história própria. De forma geral, as universidades gozam um pouco de maior autonomia em governos mais democráticos, liberais ou com viés social; e possuem sua autonomia reduzida em governos centralizadores, autoritários e conservadores. Por vezes, momentos de resistência conseguem fazer com que as universidades consigam algum grau de autonomia, mesmo em governos centralizadores. Da mesma forma, por vezes, mesmo em governos mais democráticos existem momentos de redução de autonomia universitária.

O referido Decreto de 1945, para nossa pesquisa, possui um duplo valor. É um momento de afirmação da autonomia universitária. Mas é também, e talvez por isso mesmo, um momento no bojo da democratização política brasileira, onde o pessoal administrativo possui assento, sendo representado na Instituição:

A Assembleia Universitária será composta por todos os professores catedráticos e representantes do corpo técnico, do pessoal administrativo e do corpo discente, na forma estabelecida no Estatuto da Universidade do Brasil (BRASIL, 1945, art. 10).

Em meados do ano seguinte, o Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946 (BRASIL, 1946), aprova o Estatuto da Universidade do Brasil, e estabelece a formação do Conselho Universitário e da Assembleia Universitária.

O Conselho Universitário era composto da seguinte forma:

- a) os diretores dos estabelecimentos de ensino superior da Universidade;
- b) um representante de cada uma das Congregações dos estabelecimentos de ensino superior da Universidade;
- c) os diretores das instituições nacionais e dos institutos especializados incorporados à Universidade;

- d) um representante de cada uma das Congregações das instituições nacionais incorporadas à Universidade;
- e) o presidente do Diretório Central dos Estudantes;
- f) um representante dos antigos alunos, eleito, trienalmente, em reunião, presidida pelo Reitor, das associações de antigos alunos das diversas escolas e faculdades;
- g) um representante dos docentes-livres (BRASIL, 1946, art. 15).

A Assembleia Universitária era composta da seguinte forma:

- a) dos professores catedráticos de todas as escolas e faculdades;
  - b) dos docentes-livres de todas as escolas e faculdades;
  - c) de um representante de cada um dos institutos universitários;
  - d) de um representante do pessoal administrativo de cada uma das unidades universitárias;
  - e) de um representante do corpo discente de cada uma das escolas e faculdades;
  - f) dos membros das Congregações das instituições nacionais a que se refere o § 1º do art. deste Estatuto.
- Parágrafo único. Os representantes a que se referem as alíneas c, d e e deste artigo serão escolhidos por eleição, sob a presidência de seus diretores (BRASIL, 1946, art. 10).

Os professores e estudantes possuíam assento tanto no Conselho Universitário quanto na Assembleia Universitária. Já o pessoal administrativo conseguiu assento apenas na Assembleia Universitária. Porém, enquanto na Assembleia Universitária estavam presente todos os professores catedráticos e docentes-livres, de todas as escolas e faculdades, um representante de cada um dos institutos (docente), um representante discente de cada uma das escolas e faculdades e membros das Congregações das instituições nacionais; a única forma de representação do pessoal administrativo era um por unidade universitária.

Nesse sentido, há uma questão de fundo. É a primeira vez que o pessoal administrativo é previsto em regimento em alguma forma de representatividade. Quando Fonseca (1996) encontrou a previsão legal do pessoal administrativo na década de 1970, no Estatuto da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para a composição da Assembleia Universitária, mencionou que esta previsão não pode ser nem subestimada nem superestimada. Não pode ser subestimada porque houve uma grande mudança por parte dos legisladores educacionais, que passaram a compreender que o pessoal administrativo era membro da comunidade universitária. E considerá-lo como membro era um primeiro passo para a superação da subalternidade. Porém, não poderia ser superestimada porque, mesmo considerando membro, essa representação ainda era, e muitas vezes ainda é, fictícia. A maioria das questões cotidianas dos órgãos gestores são decididas sem a mínima participação do pessoal administrativo. Trata-se de uma representação fictícia que nada afeta nas decisões e tomadas de poder cotidianas.

Nesse mesmo sentido, no ano posterior, em 1947, o pessoal administrativo passa a ser previsto na Assembleia Universitária – e não no Conselho Universitário – do Estatuto da Universidade da Bahia, pelo Decreto nº 22.637, de 25 de fevereiro de 1947 (BRASIL, 1947). Neste, está previsto um único artigo (art. 90), com o título *Do pessoal administrativo* (Título VII), estabelecendo que ficará a cargo do Regimento Interno de cada Escola ou Faculdade discriminar os direitos, deveres, natureza do cargo e funções do pessoal administrativo.

Assembleias Universitárias são uma instância muito mais de discussão docente do que de qualquer outra categoria. Os dois novos estatutos reformulados por decreto presidencial, no período, previram a participação de uma única representação do pessoal administrativo por unidade universitária, frente a todos os catedráticos, docentes-livres e demais representações. Por sua composição, as Assembleias Universitárias eram menos “universitárias” e mais uma reunião estendida de professores. Seria uma tentativa de fazer com que os professores saíssem do isolamento de suas respectivas escolas e faculdades?

Esse pequeno feixe de luz, produzido no período democrático, faz parte desses novos arranjos do poder administrativo. E como é que esses dispositivos administrativos e disciplinares atuavam no agenciamento do trabalho dos serviços administrativos? Se o agenciamento era uma questão típica de Leis e Decretos, produzidos pelas intensas discussões no Congresso Nacional, com a emergência do Poder Administrativo, a forma de administração passa a ser local e os agenciamentos são produzidos por Regimentos Internos. No período democrático, os regimentos da maioria das Faculdades e Institutos agenciando o trabalho técnico e administrativo eram similares ao que apresentamos a seguir:

*TITULO VIII*

*Da Organização dos Serviços Administrativos*

CAPITULO I

*Dos Serviços Administrativos*

Art. 190. Os serviços especiais da Faculdade, superintendidos pelo Diretor, compreenderão:

- a) Secretaria;
- b) Biblioteca.

Art. 191. A Secretaria, sob cuja superintendência ficarão todos os serviços administrativos e escolares da Faculdade, terá as seguintes seções e serviços:

1. Seção de expediente escolar.
2. Seção de Pessoal.
3. Serviço de Contabilidade compreendendo:
  - a) Seção de orçamento;
  - b) Contadoria seccional;
4. Almoxarifado seccional.
5. Serviço de Comunicações compreendendo:

- a) Arquivo;
  - b) Protocolo.
6. Portaria.
7. Serviços auxiliares.

## CAPITULO II

### *Da Secretaria*

Art. 192. Os serviços administrativos e escolares da Faculdade serão executados pela Secretaria que funcionará todos os dias das 11 às 17 horas, podendo esse expediente ser antecipado ou prorrogado sempre que o Diretor o determinar.

§ 1º São considerados secretos todos os atos em elaboração até que, completos, possam ser dados à publicidade.

§ 2º A Faculdade não devolverá os documentos que exigir para efeitos legais dando apenas certidões dos mesmos.

§ 3º Incurrerão nas penalidades cominadas neste Regimento, conforme a gravidade da falta e reincidência eventual, os funcionários que não cumprirem as determinações deste artigo.

Art. 193. O secretário será designado na forma da lei dentre os funcionários efetivos do Ministério da Educação, e perceberá gratificação de função, competindo-lhe:

I — dirigir os serviços de expediente escolar e fiscalizar os demais serviços administrativos, auxiliando o Diretor na superintendência das atividades da Faculdade;

II — exercer a polícia administrativa, não só no recinto da Secretaria, como, em geral, em todo edifício da Faculdade e suas dependências, excetuados os recintos em que qualquer professor realize trabalhos didáticos, a não ser que o mesmo o solicite;

III — providenciar para o afastamento imediato dos elementos que eventualmente perturbem a ordem dos trabalhos;

IV — providenciar sobre o asseio e conservação do edifício e do material escolar;

V — abrir e encerrar o ponto do pessoal administrativo, permanecendo na Faculdade durante as horas do expediente;

VI — organizar e providenciar para que se mantenham em dia os assentamentos dos professores, docentes-livres, auxiliares de ensino, pessoal administrativo e estudantes;

VII — assinar com o Diretor os termos referentes a concursos e colação de grau, bem como os livros ou fórmulas de matrícula e inscrição em exames;

VIII — comparecer às sessões da Congregação e do Conselho Departamental, cujas atas lavrará, para a devida leitura e aprovação na própria reunião ou na seguinte;

IX — prestar nas sessões do Conselho Departamental e da Congregação as informações que lhe forem pedidas, para o que o Diretor poderá conceder-lhe a palavra, quando julgar conveniente, não lhe sendo permitido, entretanto, discutir nem votar;

X — encarregar-se de toda a correspondência da Faculdade, providenciando a respeito, de acordo com o que determinar o Diretor;

XI — organizar os dados e documentos necessários aos relatórios do Diretor;

XII — assinar os diplomas e certificados de conclusão de cursos e submetê-los à assinatura do Diretor;

XIII — cumprir e fazer cumprir as determinações do Diretor;

XIV — providenciar sobre o rápido andamento dos papéis em curso na Faculdade;

XV — exercer as demais atribuições que lhe forem determinadas neste Regimento.

Parágrafo único. Os atos do Secretário ficam sob a imediata inspeção do Diretor.

.....

## CAPÍTULO III

### *Da Biblioteca*

Art. 208. Os serviços de Biblioteca serão dirigidos por bibliotecário designado pelo Diretor para servir em comissão, devendo a escolha recair em profissional que tenha certificado de curso de biblioteconomia.

Parágrafo único. Dada a natureza técnica da Biblioteca, seus serviços serão supervisionados por um professor catedrático ou adjunto de livre escolha do Diretor.

.....

## CAPITULO IV

### *Do Pessoal Administrativo*

Art. 216. O pessoal administrativo da [...] compreende as seguintes categorias de servidores:

- a) pessoal titulado da União lotado na Faculdade;
- b) pessoal extranumerário igualmente lotado na Faculdade;
- c) pessoal extraordinário.

#### *TITULO IX*

##### *Do Regime Disciplinar*

#### CAPITULO I

##### *Disposições Gerais*

Art. 217. O diretor é responsável pela fiel observância dos preceitos de boa ordem e dignidade entre os membros dos corpos docente e discente, bem como por parte do pessoal administrativo.

Art. 218. O regime disciplinar a que estão sujeitos o pessoal docente, o discente e o administrativo, obedece às seguintes disposições gerais:

a) as penas disciplinares são:

- I. advertência;
- II. repreensão;
- III. suspensão;
- IV. afastamento temporário;
- V. destituição;

b) as penas disciplinares da alínea a incisos I e II, são da competência do Diretor;

c) as penas de suspensão, até 8 dias, são da competência do diretor, e, até 30 dias, da Congregação;

d) a pena de afastamento temporário é da competência da Congregação;

e) a pena de destituição é da competência do Conselho Universitário.

Art. 219. Das penas disciplinares aplicadas por qualquer autoridade universitária, cabe sempre recurso para a autoridade imediatamente superior, sendo o Conselho Universitário a última instância.

.....

#### CAPITULO IV

##### *Das Penas Aplicáveis ao Pessoal Administrativo*

Art. 231. A espécie e a graduação das penas aplicadas ao pessoal administrativo serão determinadas pelo Diretor, que, no caso de suspensão por prazo superior a 8 dias, proporá à Congregação, em exposição fundamentada, a pena que julgar adequada à falta.

Art. 232. Para se aplicar penas do artigo 218 alínea o, incisos IV e V deverá ser instaurado processo administrativo, conforme o disposto no artigo e em seu parágrafo único.

Parágrafo único. Quando o funcionário a punir estiver sob a alçada do Ministério da Educação, o processual de punição obedecerá ao preceituado no Estatuto do Funcionalismo Público Civil da União, encaminhada a proposta de punição ao Reitor, nos casos das penas IV e V do artigo.

(REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1947, p. 186-197).

Esta normativa é encontrada quase da mesma forma na maioria dos Regimentos das Faculdades reelaboradas nas décadas de 1940-1950. O fragmento acima pertence ao Regimento da Faculdade Nacional de Medicina da Universidade do Brasil.

Podemos perceber a alteração efetivada pelos dispositivos de poder tanto administrativo quanto disciplinar. Primeiramente, em termos administrativos, a Faculdade estabelece uma organização piramidal de distribuição de poder. O núcleo central é o Diretor da Faculdade. Acima deste, temos o órgão representativo e deliberativo da Congregação da Faculdade e do Conselho Universitário, e o órgão executivo da Reitoria. Abaixo do

Diretor, temos o Secretário, todos os professores, todos os funcionários administrativos e a vida funcional dos estudantes.

Em segundo lugar, nos novos dispositivos disciplinares não há a figura do Bedel. Em certa medida, muito relativamente, o Secretário ocupou este lugar vazio. Mas não o fez pelos mesmos motivos. Seu trabalho não está inscrito na mesma episteme do Bedel. E o Secretário não pode ser compreendido como um sucessor de suas práticas. O Bedel era um “quebra-galho”, um faz-tudo, alguém que passava o dia realizando pequenas tarefas e sendo chamado constantemente, inclusive pelos professores em aula. Posteriormente, seria o dono da tinta que anota as faltas e o que chama os diretores para resolver os problemas de disciplina dos alunos, por solicitação dos professores. O Secretário é um “meio-de-campo”; um funcionário administrativo para o Diretor: o funcionário favorito que está sempre pronto para fazer tudo o que lhe for solicitado – talvez, apesar de a retribuição remuneratória de sua função quase se equiparar à do docente, não temos tanto um dos funcionários mais explorados pelo regime de mais-valia, mas um dos mais sujeitados: o mais “correto”, o mais “exemplar”, o mais “pontual”, o primeiro que chega, o último que sai e o que fica até mais tarde quando solicitado pelo Diretor. Por outro lado, o Secretário também é um chefe para os demais funcionários: o que vigia, o que fiscaliza e o que ordena fazer cumprir.

Temos o início de mudanças nos dispositivos disciplinares. Estes seguem a mesma episteme dos dispositivos administrativos: a constituição da gradação e do desenvolvimento, tanto profissional de seu pessoal (promoções por mérito e antiguidade) quanto da aplicação das sanções e penalidades (advertências e suspensões breves pelos diretores; suspensões demoradas e afastamentos pelas Congregações; destituições pelo Conselho Universitário). Se funcionário do Ministério da Educação, segue-se o rito do Estatuto dos funcionários públicos civis da União. O Reitor e seu corpo de dirigentes administram, mas não governam soberanamente. Não mais se governa há algumas décadas, se administra.

### Os dispositivos administrativo-disciplinares na Reforma Universitária de 1968

Nas análises dos dispositivos administrativos e disciplinares, temos antes uma bifurcação de olhares do que um fluxo contínuo de fases e aperfeiçoamentos. São, sem dúvida, os

grandes movimentos de reforma do Estado (Era Vargas e Ditadura Militar) que nos fornecem inúmeros elementos para a consolidação das Universidades e do Estado.

Para Foucault (2007b), o Estado não é uma entidade *sui generis* que possui sua substância própria e uma forma de procedimento que evolui ao longo do tempo. Antes de pensarmos o Estado como substância, como entidade que sempre existiu e que imprimiu suas marcas nas Universidades, devemos pensá-lo como um efeito de diversos dispositivos de estatização, de criação, atualização e manutenção de si próprio. O Estado é menos uma estrutura do que uma forma de governamentalidade.

A Universidade administrativa, administrada e disciplinar é uma fabricação tardia no Brasil. E não só pela criação oficial tardia da Universidade. O próprio mecanismo de estatização, de criação de um Estado Nacional, não incluiu, de imediato, as Universidades como um aparelho de Estado ou como um serviço público. Temos aí um borrão, um emaranhado de relações de forças, até se chegar à forma atual que conhecemos como sendo Universidades públicas brasileiras.

Ilusório também seria reconstruir a história dos servidores públicos para compreender a formação da categoria Técnico-Administrativa em Educação no interior das Universidades. Podemos dizer que a própria criação de uma categoria singular foi uma dobradura nas relações de força. Dobradura do serviço público (servidores públicos que passariam a ser regidos pelo mesmo ordenamento jurídico, pelos mesmos princípios e deontologias) e dobradura dos trabalhadores em Educação (trabalhadores/profissionais da Educação).

Essa dupla dobradura ainda produz esses dois modos de subjetivação, que hoje disputam terreno na cartografia das representações dos/das Técnico-Administrativos/as em Educação: àqueles/as que constroem suas trajetórias na tentativa de compreender seu trabalho com as inquietações derivadas das problemáticas da redefinição das relações de trabalho contemporâneo, se vendo como um trabalhador singular da Educação; e àqueles/as que constroem suas narrativas como autênticos representantes do Estado. São, antes, servidores públicos, no sentido de agentes do Estado – o grupo executivo do Governo Federal. São, antes, funcionários da Ordem do que, propriamente, trabalhadores da Educação.

Essa dobradura das relações de força, produzindo distintos modos de agenciamentos, se deu por, com e contra os dispositivos administrativos e disciplinares. Entre os

dispositivos disciplinares que mais atuavam nas Universidades nas décadas de 1960-1970, temos: I) a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968a), que estabelece a reforma universitária e proíbe qualquer movimento de paralisação das atividades (alunos, professores ou funcionários); II) O Ato-Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968 (BRASIL, 1968b), mais conhecido como AI-5, que serviu de fundamento para cassar os direitos políticos e perseguir alunos, professores e funcionários; III) o Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969 (BRASIL, 1969), que define as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários.

Todas essas normativas se tornaram, minuciosamente, o funcionamento dos dispositivos disciplinares já estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 314, de 13 de março de 1967 (BRASIL, 1967), que define os crimes contra a Segurança Nacional. Era enquanto atentado contra a ordem e a segurança nacional que foram-se criando diversos mecanismos de atuação desse poder disciplinar nas universidades.

Contudo, enquanto a ditadura militar havia esmiuçado e criado vários novos mecanismos mais eficientes e eficazes de atuação do poder disciplinar para adentrar nas Universidades e no corpo dos trabalhadores presentes nelas, a construção dessa episteme já havia se delineado durante o Governo de Getúlio Vargas, na criação da Lei nº 38, de 4 de abril de 1935 (BRASIL, 1935), que estabeleceu os crimes contra a ordem política e social.

A Lei que estabelece os crimes contra a ordem política e social de Vargas (BRASIL, 1935) teria um ordenamento e alcance um pouco mais limitado que a Lei de Segurança Nacional da ditadura militar (BRASIL, 1967). Em Vargas, o primeiro crime contra a ordem pública seria definida na seguinte forma: “Tentar diretamente e por facto, mudar, *por meios violentos*, a Constituição da República, no todo ou em parte, ou a forma de governo por ela estabelecida” (grifos nossos) (BRASIL, 1935, art. 1º). Ainda haveria de justificar o alcance da Lei quando houvesse o uso de meios violentos. Mas, por esta mesma Lei, o movimento de greve era proibido: “Cessarem coletivamente funcionários públicos, contra a lei ou regulamento, os serviços a seu cargo. Pena - Perda do cargo” (BRASIL, 1935, art. 8º). Ainda mais enfaticamente, a própria Constituição de 1937 proibia de forma expressa a greve e o *lock-out*: “A greve e o *lock-out* são declarados recursos anti-sociais nocivos ao trabalho e ao capital e incompatíveis com os superiores interesses da produção nacional” (BRASIL, 1937, art. 139, parágrafo único).

Embora não fosse corriqueiro o movimento paredista nas Universidades, seja pelos professores seja pelos funcionários (o *boom* do movimento paredista no serviço público e nas universidades ocorreria durante a década de 1980 – GIANNOTTI, 2007), transpor a barreira da proibição legal da greve como crime contra a ordem pública foi uma das linhas de fuga criadas pela resistência aos dispositivos disciplinares que se formaram nesta época.

Criados no período Vargas, os dispositivos disciplinares não tiveram, nas Universidades, o alcance e funcionamento que os dispositivos disciplinares estabelecidos pela ditadura militar. Seja em termos de maior quantidade de normativas para seu funcionamento, como o AI-5 (BRASIL, 1968), seja em termos de alcance com que cada Universidade passou a ser sitiada e vigiada pela ditadura, inclusive pela instalação em suas reitorias de um Destacamento de Operações Internas – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) (MOTTA, 2014).

Se podemos estabelecer um paralelo e continuidade desses dois grupos de dispositivos criados nos dois governos autoritários (Vargas e Ditadura Militar), é que, de certa forma, podemos construir uma continuidade política de nossa história nacional, tendo entre ambos um período de relativa democracia. Porém, temos, no interior das Universidades, uma relação muito mais de descontinuidade do que de continuidade histórica. Não fazem parte da mesma formação histórica.

Nos dispositivos disciplinares criados no Governo Vargas, conforme analisado acima, tivemos uma atuação “menor” que na ditadura militar. Mas não era menor porque era pequeno. Era, inversamente, maior por ser todo o possível. Vargas cria o Ministério da Educação e Saúde Pública muito mais para regular as Universidades, definir seus princípios e forma de funcionamento, como estabelecidos no Estatuto das Universidades (BRASIL, 1931b), do que para administrá-las direta e internamente, como na ditadura militar.

Segundo Horta (2016), embora o Ministério da Educação e Saúde Pública tivesse seu próprio quadro de pessoal, este era ínfimo e, segundo a classificação administrativa, para atuarem nas Universidades haveria de solicitar pessoal de diversos outros Ministérios. Além do mais, na própria classificação do Governo Federal, entre os trabalhadores que atuavam nas Universidades, poucos eram tipicamente funcionários do Estado que pertenciam a algum Ministério. Segundo Fonseca (1996), a maioria dos trabalhadores era

formada por extraordinários, mensalistas e extranumerários. Os trabalhadores pertenciam muito mais às Escolas e Faculdades, que os contratavam diretamente, e eram pagos com as receitas destas, ao invés do Governo Federal.

Ademais, é com a Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950 (BRASIL, 1950a), que se firmou o entendimento da federalização do ensino superior no Brasil. Segundo o Parecer nº 775, de 1950 (BRASIL, 1950b), à época, apenas 3 estabelecimentos estavam federalizados, e tramitavam na Câmara dos Deputados inúmeros projetos de Lei federalizando vários estabelecimentos. Após o Decreto, este número subiria para 22, e nenhum deles possuía dotação própria. Embora federalização significasse possuir dotação orçamentária e ser mantido diretamente pela União, a federalização fez com que recaísse, cada vez mais, para a esfera do Governo Federal a responsabilidade pela sua estrutura, organização e funcionamento. Passar-se-ia a cobrar não apenas imediatamente das Escolas e Faculdades isoladas. Cada vez mais, as Universidades e o Governo Federal estariam sendo responsabilizados pelas questões relacionadas ao ensino superior. Durante a época democrática e populista, temos o período de uma Universidade Crítica, como diria Cunha (2007b): crítica pela precariedade de suas instituições e crítica pela denúncia que a mesma fazia na busca da transformação social.

Motta (2014) realiza uma análise minuciosa de atuação dos militares no cotidiano das Universidades e na implementação de sua reforma universitária:

Nas universidades, os paradoxos e as ambiguidades do regime militar se manifestaram plenamente, revelando a complexidade dessa experiência autoritária. De fato, o regime político construído a partir de 1964 teve dupla dimensão: ele foi ao mesmo tempo destrutivo e construtivo, embora seu impulso modernizador tenha se viabilizado de maneira repressiva. Em sua faceta destrutiva, o Estado autoritário prendeu, demitiu ou aposentou professores considerados ideologicamente suspeitos, assim como afastou líderes docentes acusados de cumplicidade com a “subversão estudantil”. Além disso, torturou e matou alguns membros da comunidade acadêmica que considerava mais “perigosos”. O anseio por uma “limpeza” ideológica levou ao bloqueio da livre circulação de ideias e de textos, e à instalação de mecanismos para vigiar a comunidade universitária. As Assessorias de Segurança e Informação foram criadas dentro dos campi e, juntamente com outros órgãos de informação (OIs), triaram contratações, concessões de bolsa e autorizações para estágios no exterior. Considerando o outro lado desse processo, os militares implantaram reformas de impacto duradouro no ensino superior que ainda dão forma ao nosso sistema universitário, embora mudanças visando à democratização tenham sido adotadas em anos recentes. Da estrutura departamental ao sistema de pós-graduação, passando pelos exames vestibulares, a base da estrutura universitária em vigor foi construída sob a ditadura; ou melhor, foi imposta à força, embora a essência desse desenho tenha sido elaborada por líderes docentes, e a pressão do movimento estudantil – ou o temor que ela despertava nos militares – tenha servido de contrapeso e evitado a aplicação de certas medidas pretendidas pelo Estado (p. 6).

Duplo dispositivo instituído pela reforma universitária – disciplinar e administrativo. Dispositivos disciplinares mais contundentes e repressivos, como prisão, demissão, aposentadoria, afastamento, vigilância, tortura e morte, ao lado de dispositivos disciplinares mais “sutis”, como censura, triagem, negativas de afastamentos, de concessões de bolsas de estudos, de participação e criação de projetos, de desenvolvimento profissional, entre outros. Criação, também, de novos dispositivos administrativos: departamentalização, semestralidade, sistema de créditos, mudanças nos exames vestibulares. Estamos diante de uma outra Universidade: da Universidade “modernizada” à Universidade disciplinada, como diria Fávero (1991).

Disciplina e modernização administrativa era a grande retórica do governo militar. Conseguiu ambas. Ironicamente, a reforma universitária era uma grande questão na ordem do dia da comunidade universitária entre as décadas de 1940 e 1960. Segundo Cunha (2007b), era a própria comunidade que clamava por reforma de um sistema de ensino arcaico, tanto pedagógica quanto administrativamente: instalações precárias, organização por Cátedras, regime letivo anual, crescente procura por nível superior, grande número de estudantes excedentes, Escolas e Faculdades isoladas, ausência de planos de carreira, poucos incentivos à pesquisa, entre outros. Porém, a reforma universitária instalada no Brasil ocorreu, justamente, no cassetete, em sua forma autoritária.

O relatório da Comissão Meira Mattos explicita a necessidade da reforma para recompor a autoridade administrativa e disciplinar que, segundo a Comissão Especial, teria por origem o afrouxamento da disciplina ocasionado pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a LDB de 1961, instituída no período democrático:

Observando no setor universitário um clima de falência de autoridade, que, no entender da Comissão, pode ter sua origem no próprio sistema estabelecido pela LDB, foi encaminhada, pela comissão, ao sr. Ministro, em 8 de abril, uma exposição de motivos destinada à recondução das escolas superiores ao regime de ordem administrativa e disciplinar (FÁVERO, 1991, p. 74).

Adiante, também o aborda da seguinte forma:

A aplicação no correr desses últimos seis anos dos preceitos da Lei nº 4.024, de dezembro de 1961, no que dizem respeito à autonomia administrativa e disciplinar das universidades e escolas isoladas, assim como dos que atribuíram uma substancial soma de poderes ao Conselho Federal de Educação, têm revelado a inadequação daqueles preceitos à realidade brasileira, gerando incontestável crise de autoridade em todo o sistema de educação (p. 84).

Os dispositivos disciplinares que funcionaram no período militar, embora tendo os docentes e estudantes como principais alvos, não cessaram de atuar para toda a comunidade acadêmica. Motta (2014) analisa a atuação da comunidade universitária frente ao governo militar a partir de três formas: resistência à ditadura, adesão imediata com alinhamento ao governo, e inúmeras “possibilidades intermediárias”, denominadas de acomodação, que, inclusive como estratégia política, acatava várias decisões e jogava o jogo do governo federal, ao passo que negociava e protegia alguns membros de sua comunidade. Nas três formas, tínhamos a tríplice categoria da comunidade universitária: estudantes, docentes e funcionários.

Funcionários técnicos e administrativos sendo perseguidos e participando da lista do relatório da USP, que recomendava suas demissões por suas supostas vinculações a grupos de esquerda (MOTTA, 2014, p. 36); estudantes-funcionários que perderam seu “cargo” por participarem da resistência em liderança estudantil e alistamento em partido de esquerda; professores-funcionários que eram expurgados por completo do serviço público, perdendo seus cargos de magistério e de técnico e/ou administrativo; funcionários que eram delatores e ajudavam a compor as “listas negras” (MOTTA, 2014, p. 108); funcionários que eram agentes do DOPS e recrutavam informantes (MOTTA, 2014, p. 137). Estudantes, professores, funcionários completos ou “meio-funcionários” (estudante-funcionário, professor-funcionário), os dispositivos disciplinares alcançavam a todos.

Essa narrativa, de certa forma oficial, sobretudo dos dispositivos disciplinares, atinge os funcionários das Universidades, mas não por estes fazerem parte da história do funcionalismo público ou do serviço público. Os trabalhadores que atuavam nas Universidades eram atingidos por estes dispositivos muito menos por serem funcionários do Estado, e muito mais como pessoas “perigosas” que possuíssem ideologia ou aproximação, real ou imaginária, com algum partido ou movimento de esquerda. Nesse sentido, os dispositivos disciplinares atingiam a todos, mas seu funcionamento dependeria do vínculo com o Estado. Se funcionário público estável, haveria a necessidade de abrir processo administrativo disciplinar, e a demissão ocorreria por conta do presidente da República. Se funcionário público não estável, ou trabalhador mensalista, diarista ou tarefeiro, sem vínculo direto com o Estado, a solicitação de demissão pela autoridade que o contratou era imediata.

Mesmo apenas uma minoria dos trabalhadores nas Universidades podendo fazer parte da história do funcionalismo público brasileiro, a própria economia do poder disciplinar cria mecanismos diversos em sua atuação, não sendo, propriamente, uma extensão do Estado. Nesse sentido, teríamos uma mecânica do poder disciplinar atuando de diversas formas na categoria dos trabalhadores, embora estes dispositivos pertencessem ao próprio sistema de vigilância e punição na operação “de limpeza” da esquerda no Brasil. Assim, funcionamentos, mecânicas, engrenagens e operações formaram um grande repertório na análise da atuação dos mecanismos de poder, ao modo foucaultiano, e dão conta muito mais da compreensão dos dispositivos disciplinares do que dos estudos sobre o poder pelas análises da estrutura do Estado.

Mas, se a disciplina era prerrogativa para a atuação do governo militar, no Ensino Superior as investidas numa nova forma descontínua de administrar as Universidades formariam este duplo jogo de disciplinar e administrar. Estaríamos entrando nessa formação histórica de um corpo de trabalhadores que participavam de vez da era da Administração. Um corpo que administra e que é administrado. Nesse sentido, um outro relatório que entrou para nossa historiografia educacional merece destaque: o relatório Atcon.

Fávero (1991) já havia mencionado que o consultor Rudolph Atcon, “grego de nascimento, naturalizado norte-americano e de formação intelectual alemã” (p. 20), famoso por várias reformas universitárias espelhadas pelo mundo, teria seus primeiros trabalhos realizados antes mesmo do desfecho do Golpe Militar de 1964, inclusive assessorando Anísio Teixeira na organização da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre 1953 e 1956 (p. 20). Até mesmo os convênios realizados entre o Governo Brasileiro e o dos Estados Unidos, como os malfadados acordos MEC-USAID, tiveram seu início antes do período da ditadura militar.

Para Cunha (2007c), “se a doutrina da reforma universitária de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão, o modelo organizacional proposto para o ensino superior brasileiro era norte-americano” (p. 20). Nesse sentido, há uma redefinição para transformar as Universidades muito mais no tipo organizacional das “empresas privadas” do que das “repartições públicas”, e seguindo a administração taylorista/fordista. Se antes a organização era por faculdades (produtos), agora passaria a ser por departamentos (indutos). Sai-se das matérias organizadas pelas cátedras para o conhecimento disciplinar.

Atcon (1966), em *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*, elabora um quadro com os fatores que são problemas e que precisariam ser solucionados: fator quantitativo (grande procura pelo ensino superior), fator qualitativo (falta de preparação docente, de integração entre as matérias ensinadas, de aparelhagem e de recursos financeiros), fator econômico (busca de um máximo de rendimento com uma menor inversão), fator de não-correspondência entre o ensino e o exercício profissional (dispêndio de tempo e dinheiro sem garantia de exercício da profissão), fator educativo (conteúdos ultrapassados e foco no puro treinamento), fator tempo (correspondência com o presente e com o futuro).

Diante desse quadro apresentado, estabelece sua crítica ao serviço público:

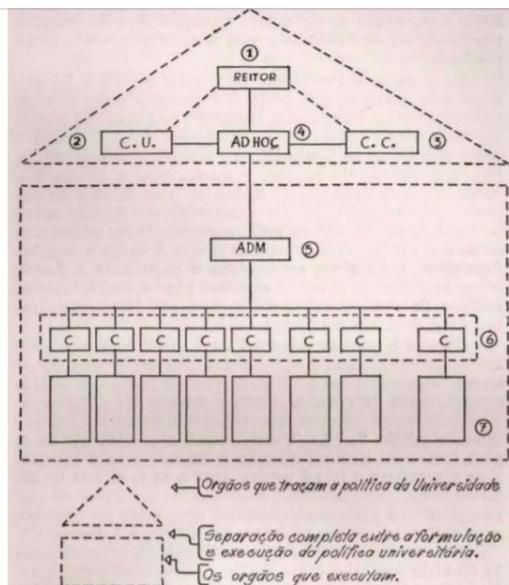
O fato de estar ligado o pessoal universitário aos cânones do serviço público, tem introduzido todos os vícios do sistema ao mundo acadêmico-científico do país. Este sistema não pode mesmo funcionar e só tem piorado nos últimos quinze anos que venho acompanhando. [...]

Por essa razão, a primeira, primeiríssima, tarefa da reformulação universitária do Brasil tem que ser a de desvincular seu pessoal docente e administrativo dos cânones do serviço público (p. 80-81).

Em primeiro lugar, a Universidade demorou muito tempo para ser compreendida como um serviço público; mais ainda demoraria para que seus trabalhadores fossem considerados como servidores públicos. O novo funcionamento do dispositivo administrativo foi invertido: ao invés de reformar o Estado em busca de um serviço público que se almejava, desejou-se retirar as Universidades do serviço público. A própria UnB, idealizada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, e tão perseguida na ditadura por seus generais considerá-la como um reduto comunista, havia sido criada como Fundação, na tentativa de admitir e gerir seu pessoal (professores, técnicos e administrativos) com regras distintas das do funcionalismo público, e seu patrimônio, finanças e organização pedagógica distintas das regras do serviço público.

Para Atcon (1966), a desvinculação do serviço público faria parte do seu entendimento da organização interna da Universidade muito mais como administração privada do que pública. Ele considera como fundamento: “Por essas razões, um planejamento dirigido à reforma administrativa da universidade brasileira, no meu entender, tem que se dirigir ao propósito de implantar um sistema administrativo tipo empresa privada e não do serviço público” (ATCON, 1966, p. 82).

A partir dessa nova formação histórica de inversão do público com o privado, idealiza organizar as Universidades como qualquer outra empresa privada, e apresenta o seguinte quadro de um sistema administrativo ideal:



- a) 1 preside 2 e 3 e tem responsabilidade executiva.
- b) 2 Conselho Universitário — tratando de assuntos de política universitária.
- c) 3 Conselho de Curadores — tratando de assuntos financeiros.
- d) Nenhum membro de 2 deve ser membro de 3.
- e) 4 Comissões "ad hoc" para resolver divergências entre 2 e 3 e sempre presididas por 1.
- f) 5 Administrador — cargo de confiança de 1, preside 6.
- g) 6 Conselho de Chefes de Unidades Administrativas.
- h) 7 Unidades Administrativas em número variável para cada universidade.

Fonte: ATCON, 1966, p. 83.

Este mesmo modelo empresarial seria traduzido para as Universidades:

Traduzindo agora tudo isso a uma universidade autônoma, temos no 1 o Reitor, no 2 o Conselho Universitário, no 3 o Conselho de Curadores, ou qualquer outro nome que se queira dar ao organismo que traça a política financeira da universidade. O 4 é o que é, um mecanismo não permanente de resolver empates, e só o 5 representa uma posição — que não deve ser "cargo" — que não existe na maioria das universidades atuais, mas deve ser criada se se quer administrar a instituição com maior eficiência (p. 85).

A criação desse dispositivo administrativo criou a figura oficial do Administrador:

Outra vez o 1 [Reitor] entra em ação com suas atribuições executivas, dado que nele recai toda a responsabilidade de execução também. Mas é impossível que ele mesmo administrasse a instituição, e por isso, em linha reta, num cargo de sua confiança, vem o *Administrador* da instituição (5) (grifo do autor) (p. 84).

Atcon (1966) faz questão de separar a figura do Administrador da de Reitor:

Por essa razão, a chefia da execução, que é a parte essencial da administração assim dita, deve recair sobre outra pessoa, da confiança do 1 e, além disso, tecnicamente preparada para administrar. O 5 não é um cargo eletivo, porque administrar não é concurso de popularidade (p. 85).

Se Atcon (1966) separa a figura do Administrador da de Reitor, não confundindo-as, é contra o Secretário-Geral que ele declara guerra:

Incidentalmente, não é o Secretário-Geral. Este, no sistema tradicional, era só o Secretário do Conselho Universitário, para preparar suas agendas, fazer as atas das sessões e depois disseminar às partes interessadas as decisões do Conselho. Dada a estrutura da universidade tradicional, composta de uma série de faculdades semi-autônomas entre si, tudo que não era assunto direto de uma ou outra dessas unidades, passava a acumular-se na Reitoria, de onde o Reitor, quando não queria ou podia resolver o assunto, mandava-o ao Secretário-Geral. Sem desenvolver uma máquina administrativa apropriada, recaía sobre este a responsabilidade de solucionar unipessoalmente todos os problemas universitários não diretamente ligados às faculdades. Essa é a razão da preeminência do Secretário-Geral na universidade latino-americana, apesar dele já estar sobrecarregado com os problemas do Conselho e sem dispor de adequados mecanismos, nem sequer de apropriadas atribuições legais, para administrar a universidade. Deste modo, além dos processos se acumularem na mesa do Secretário-Geral, às vezes durante meses, sem decisão ou solução, por falta de ânimo ou tempo, tudo fica naquele equívoco de quem é realmente responsável por tais ou quais atribuições (p. 85-86).

Surge, então, uma alteração nas relações de força daqueles que trabalham nas Universidades. Não poderia Atcon, tão embriagado da lógica empresarial da administração científica, aceitar a figura do Secretário-Geral: um sujeito estatutário, sem direito a questionamento ou voto, mas presente tanto nas Congregações quanto no Conselho Universitário, e fazendo um trabalho de “meio de campo”. O Secretário-Geral não fazia parte da mesma formação discursiva da administração científica. Atcon não poderia aceitar alguém que, ao mesmo tempo, estivesse no Conselho (planejamento) e realizasse atividades de administração (execução). Não poderia sequer imaginar a possibilidade ou acreditar que alguém, subordinado, pudesse fazer parte de tantas redes de poder.

Esta era uma segunda e nova cisão nessas relações descontínuas, com suas formações históricas. A primeira cisão entre membros e não-membros, entre docentes e empregados, redefiniu as correlações de força na microfísica do trabalho nas Universidades. A segunda cisão não era tanto entre aqueles que pudessem ser membros ou não-membros, mas entre aqueles que planejam e aqueles que executam. O Secretário estaria no borrão entre dois mundos e, por isso mesmo, não mais serviria sua atuação. O “meio-de-campo” seria realizado por outrem, pelo Administrador, pois, como diria Atcon (1966):

[Essa ambiguidade] não aconteceria com um Administrador, cujas atribuições seriam bem delineadas e sempre desligadas da formulação da política universitária. Ele não precisa, aliás não deveria, ser membro do corpo docente, mas sim, um técnico em administração, de preferência contratado da indústria; um gerente, porque é exatamente isso; um gerente (p. 86-87).

Crepúsculo dos Secretários, aurora dos Administradores. Os dispositivos administrativos estão o tempo todo alterando as relações de trabalho e de poder no interior das

Universidades. No Século da Administração, os administradores não apenas adentram as Universidades, são nelas colocados para assumirem uma posição crucial. E, na nova Universidade administrada, o Reitor não é mais governante; é, antes, uma figura política, representante institucional. Não é sequer administrador. A função de administrador é ali colocada justamente porque administrar “não é concurso de popularidade” (p. 85), não mais compete ao Reitor.

Dois dispositivos que estabeleceriam as relações de trabalho no interior das Universidades. Enquanto dispositivos, como diria Foucault (1987), não são objetos de uma ação, puramente, negativa – repressão, exclusão, isolamento. São, antes, atuações produtivas. Os dispositivos fabricam sujeitos. Os dispositivos disciplinares e administrativos fabricaram um outro modo de trabalhador: o trabalhador das atividades de execução, desvinculado de toda possibilidade de uma ação política própria – não poderia participar, individual ou coletivamente, de atividades consideradas suspeitas de uma aproximação com a esquerda, pois recairia sobre ele todo o aparato relativo à Segurança Nacional e sua limpeza político-ideológica; e não poderia nem participar da política institucional estabelecida pelo Conselho Universitário. Distinção entre os que planejam e os que executam, entre os que mandam e os que obedecem. Estamos na fronteira e a um passo de sermos considerados “atividades-meio”. Por outro lado, por eles, com eles e contra eles, em seus fluxos ordinários, pela vontade da eternidade da estrutura e pelas linhas de fuga e pontos de resistências, veríamos surgir os agenciamentos no nascimento de uma categoria.

### O nascimento da categoria Técnico-Administrativa em Educação

Uma das inquietações na memória dos grupos sociais é a busca de suas origens. Mas, conforme abordado anteriormente, em uma arqueogenealogia foucaultiana, em vez das origens, compondo uma substância da qual se reconectaria o presente com um passado glorioso ao lado dos deuses, preferimos falar em nascimentos. Nas origens nada encontraremos. Nosso passado é sem origem, sem substância, e formado peça por peça no jogo da imprevisibilidade, surgindo ao acaso e por linhas múltiplas. Por isso, o nascimento se opõe às origens. E o quão difícil é encontrar essas linhas múltiplas no jogo das proveniências, para encontrar, não nossas origens, mas nossos nascimentos!

Fonseca (1996) nos apresentou grandes pistas neste mecanismo engenhoso de constituição de nossa categoria:

Na verdade, até o início da década de 1960, quando foi instituída, através da Lei nº 3.780, a Classificação de Cargos do Serviço Civil do Poder Executivo, não se pode falar de um corpo técnico-administrativo organicamente estruturado nas universidades públicas. (p. 34-35).

A Lei nº 3.780, de 12 de julho de 1960 (BRASIL, 1960), não cria nossa categoria. O nosso nascimento não se dá por um ato oficial instituído por Lei ou por Decreto. O que a referida Lei dispõe é de uma organização do serviço público por meio da denominação de cargos, classes (agrupamentos de cargos), série de classes, grupos ocupacionais (séries de classes correlatas e afins) e serviços (justaposição de grupos ocupacionais).

Fonseca (1996) apresenta um quadro da classificação de cargos da Universidade da Bahia em 1961, dispostos em 07 Serviços nos 22 Grupos Ocupacionais, com 44 cargos funcionais distintos (11 em atividades médico-hospitalares, 9 na área administrativa, 12 em funções técnicas e 9 em funções de apoio).

Não temos uma categoria; temos, antes, um funcionamento dos dispositivos administrativos que, inicialmente, agrupam cargos em séries, séries em grupos, e grupos em serviços. Os cargos deixam de ser isolados. Agora, os dispositivos administrativos começam a agrupá-los. Alguns anos depois, em 1968, começariam a hierarquizá-los. A Portaria DASP/68, além da definição de grupo ocupacional, série de classes e denominação de cargo, passa a estabelecer “exemplos típicos de tarefas, o período de trabalho, qualificações essenciais para o exercício na classe, forma de recrutamento e *linha de promoção*” (grifo nosso) (BRASIL, 1979b).

Os dispositivos administrativos não cessam de agrupar e reagrupar o trabalhador, movidos pelas relações de força e de poder em sua atuação. Se, na década de 60, o agrupamento era muito mais por atividade (serviço > grupo ocupacional > classe > cargo), uma década depois, com a Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970, conhecida como PCC – Plano de Classificação de Cargos (BRASIL, 1970), teríamos o agrupamento por nível de escolaridade para todo o serviço público, agora hierarquizando os cargos: I – cargos de serviços auxiliares (de serviços repetitivos ou pouco repetitivos, com supervisão); II – cargos da execução com nível médio (auxiliares, apoio, fiscalização); III

– cargos de coordenação, planejamento e orientação com nível superior, supervisionados ou não, possuidores de um saber técnico especializado – princípio da tecnocracia<sup>27</sup>.

Esse emaranhado de cargos, organizados por níveis, para dar conta de todo o serviço público, não condizia com as singularidades do trabalho nas Universidades e nem traria para estas uma forma de organização própria de trabalho. Daí, começou, por dentro da comunidade universitária, uma linha de fuga em busca da singularidade de seus sujeitos, e das lutas para um Plano singular para os trabalhadores nela atuantes.

Fonseca (1996) analisa a atuação dos trabalhadores como novos atores da cena universitária. Atuação esta que, após um momento de catarse, toma para si a reflexão sobre o papel e sentido de seu trabalho nas Universidades, lutando por maior participação na política educacional.

Dessa maneira, reivindica participação na construção de um plano de carreira e de um projeto de Educação Universitária, e rejeita a proposta do Ministério da Educação, elaborada pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), que condicionaria o novo plano de carreira às proposições do anteprojeto de cunho privatizante do ensino. A partir da rejeição do projeto educacional inicial do GERES, atua para elaborar outro plano de carreira que culminaria com a criação da Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, a que aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) (BRASIL, 1987b), regulamentado em julho do mesmo ano pelo Decreto nº 94.664 (BRASIL, 1987c).

Por várias razões, [...] o PUCRCE representa um marco de alta importância na história administrativa, e também social, das IFES. [...] O papel desempenhado pelo movimento organizado dos funcionários foi fundamental para a conquista de sua nova carreira, não apenas por suas ações no plano político, como também por sua capacidade de elaboração técnica propositiva. Pode-se afirmar que toda a concepção, os princípios e a estrutura da nova carreira técnico-administrativa, foram concebidos e propostos ao Ministério pelos próprios funcionários, através da FASUBRA.

Mais que promover elevação considerável das faixas de remuneração, sobretudo para funcionários e docentes das Autarquias, e notadamente para os primeiros, o Plano constituiu, em pelo menos 64 anos, ou seja, desde a decretação do Estatuto das Universidades Brasileiras, a primeira carreira formal técnico-administrativa das universidades. (FONSECA, 1996, p. 48).

---

<sup>27</sup> A exigência de um saber técnico especializado na ocupação de cargos não surge apenas na década de 1970 (ela já existia há muito tempo na Administração Pública). Mas é na década de 1970 que surge o movimento da tecnocratização, em que se redefiniria a Administração Pública tendo como fundamento a ação movida por conta deste mesmo saber especializado. Em outros termos, a tecnocracia surgiria quando seu saber técnico especializado passasse a justificar as relações de poder e torná-la ela própria um dispositivo discursivo-prática do poder, entrando na relação que Foucault (2009) denominou de saber-poder.

Por outro lado, os dispositivos tiveram um duplo papel na construção desses acasos emaranhados nas estratégias das relações de poder. Se, de um lado, os dispositivos disciplinares atuavam contra a formação de sindicatos, contra a produção de sujeitos da resistência ou simpatizantes com a esquerda, e produziam a ideia de um funcionário padrão, “isento”, desvinculado do jogo da política, possuidor de um saber puramente formal, tecnicista (se é que isso poderia ser possível), além da proibição formal de criação de sindicatos para o setor público (conforme demonstra nossa própria legislação da época); por outro lado, os dispositivos administrativos, por meio das reformas do Estado na busca desse mesmo ideal de funcionário padrão, criavam incentivos para que os trabalhadores e funcionários públicos se organizassem em associações (associações com fins assistencialistas e recreativos – era da concepção dos planos de benefícios, planos de assistências, incentivos recreativos, entre outros).

Essas associações se tornariam uma válvula de escape ao trabalhador. Porém, se tratavam de associações que seriam organizadas e fiscalizadas pelo Estado para não se tornarem “subversivas”; associações de adesão, que só seriam aceitas pelo Estado se fossem oficiais, com modelo de Estatuto já pré-fabricado, bastando-lhe a assinatura de seus dirigentes e fundadores, conforme aborda Giannotti (2007); associações que surgem com a Reforma do Estado, antes que os trabalhadores pudessem se organizar em sindicatos e promover Revolução.

Muito mais do que um percurso formal, os dispositivos disciplinares e administrativos, e suas linhas de fuga e pontos de resistência, tiveram um papel muito maior na constituição de nossa categoria do que os meros dispositivos legais. Estes (os dispositivos disciplinares e administrativos, e suas linhas de fuga e pontos de resistência) fizeram parte de nossos agenciamentos. Fonseca (1996), ao abordar o processo de formação do sindicato dos servidores públicos, considera o seguinte:

No âmbito das Entidades gerais de representação dos servidores públicos, temos, portanto, que, à exceção da UNSP e da CSPB, ao menos no que diz respeito às suas ações até o golpe militar de 1964, a ampla maioria das demais entidades de classe do setor possuía, em regra, até o início da década de 1980, caráter eminentemente recreativo-assistencial, não autônomo e dependente quanto aos poderes do aparato estatal. Eram, em grande medida, precárias e tardias caricaturas do Sindicalismo de Estado forjado no auge do período populista. Esse era também o perfil dominante das Associações de Servidores Universitários, criadas a partir do início da década de 1960, e de sua Federação, a FASUBRA, fundada em 1978 (FONSECA, 1996, p. 86).

As entidades representativas surgidas na década de 1960 eram muito mais associações assistenciais do que sindicatos. Eram duplamente proibidos: proibição por considerar

ilegal a formação de sindicatos no setor público; e proibição de formação de sindicatos em geral, inclusive no setor privado, que não fossem sindicatos de Estado (sindicatos amarelos). Fonseca (1996), ao analisar as associações de servidores das diversas IFES, descreve:

Todas, sem qualquer exceção conhecida, surgiram com finalidades de cunho meramente assistencial. A base de suas atividades era a prestação de serviços variados, oferecidos por meios próprios ou através de convênios. Seus filiados tinham, assim, em geral de modo precário, acesso à assistência médica e odontológica, empréstimos financeiros, crédito para aquisição de bens de consumo diversos, assistência jurídica em várias áreas do direito, planos de seguros, entre outras opções que variavam em número, abrangência e qualidade conforme as condições materiais de cada uma das Entidades. Promoviam, ainda, nos mesmos moldes, atividades de lazer e recreação, com destaque para as modalidades esportivas (FONSECA, 1996, p. 86-87).

Em 1978 é criada a Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), oriunda “de iniciativas que visavam promover o estabelecimento de contatos entre algumas das diversas Associações de Servidores das IFES, com a finalidade de trocar experiências a respeito, sobretudo, de seus serviços assistenciais” (FONSECA, 1996, p. 91). Após este período de surgimento da entidade, no interior e no limite estabelecido pela política autoritária do regime militar, no início da década de 1980, a oposição entra em cena nas entidades, tornando-as reivindicatórias e combativas, em um momento de catarse, de autocrítica e de grande produção nos debates educacionais nacionais, até a entrada de dormência e de poucas inovações frente à grande produção dos anos 1980.

Conforme aborda Fonseca (1996):

Em 1984 [...] as universidades federais seriam sacudidas por uma crise sem precedentes, em cujo centro estavam as greves concomitantes de seu pessoal docente e técnico-administrativo, encaminhadas em nível nacional, respectivamente, pela ANDES e pela FASUBRA. O movimento, que paralisaria a quase totalidade das IFES por cerca de 80 dias, alcançando grande repercussão junto à opinião pública e provocando forte tensionamento para o regime militar declinante, originou-se de três circunstâncias em cuja essência estavam as razões imediatas da crise universitária vivida no período. A primeira referia-se ao acúmulo acentuado de perdas salariais ante um quadro de economia inflacionária, agravadas em face da profunda heteronomia de remunerações que privilegiava as universidades fundacionais em detrimento das autárquicas. A segunda relacionava-se com a progressiva diminuição dos recursos financeiros destinados à manutenção e desenvolvimento das IFES, que se avolumara alarmantemente desde o início da década. A terceira circunstância dizia respeito ao trasbordamento do anseio pela redemocratização da vida nacional, que se alastrava na sociedade em meio ao paroxismo da crise do regime ditatorial (p. 111).

Adiante, aborda:

Para os técnico-administrativos, a greve representou um momento de grande importância, que marcaria decisivamente a trajetória de sua auto-organização. Foi através dessa experiência que os funcionários amadureceram sua percepção crítica a

respeito dos problemas inerentes ao seu movimento. Desde sua intrínseca vinculação com a crise social em andamento até a necessidade de melhor definir, para si e para a sociedade, sua ligação com a instituição universitária (FONSECA, 1996, p. 114).

Por meio dessa catarse que, na década de 1980, estabeleceu novas relações com os dispositivos de poder é que podemos compreender o agenciamento dos/das Técnico-Administrativos/as em Educação. Se os dispositivos de poder fabricavam nossas individualidades (cargos individualizantes e hierarquicamente ordenados), as linhas de fuga nos conectavam a um projeto coletivo para a nossa categoria<sup>28</sup> e para um novo conceito de Universidade: Universidade para os trabalhadores; Universidade cidadã; Universidade cidadã para os trabalhadores<sup>29</sup>. O agenciamento era uma dobra das relações de força, mas nem por isso menos relacionado aos dispositivos de poder. Ou melhor, sempre relacionado a eles em movimentos de reterritorialização. Hoje, com alterações nos dispositivos de poder, reterritorializando-nos, nossos agenciamentos são outros.

Considerando o referido período, é justamente no seio das associações criadas sob a tutela do Estado, e seguindo suas regras formais com seus dispositivos de poder, que, após algumas décadas, veríamos as linhas de fuga compondo um movimento muito mais reivindicatório e combativo e que, infelizmente, na atualidade se encontra enfraquecido frente à crise global do sindicalismo e de suas representações. Contudo, à época, era a nossa dobradura das relações de poder, constituindo agenciamentos e suas linhas de fuga: nascimento de nossa categoria. Assim, os dispositivos administrativos e disciplinares fabricaram uma forma própria de associação e organização dos funcionários públicos, cujas pegadas seriam trilhadas pelos funcionários das Universidades; mas foram as dobraduras das linhas de força que fizeram nascer uma categoria. Categoria mista, múltipla, de vários desdobramentos, de várias formas de atuação e de vários trabalhadores – que, historicamente, entram e saem de forma constante, a depender das condições políticas, técnicas, econômicas e sociais derivadas das estratégias do jogo da microfísica do poder.

Diante da organização do trabalho e dos/das trabalhadores/as técnico-administrativos/as, engendrada durante o período militar, com a redemocratização nacional esses

---

<sup>28</sup> Fonseca (1996) considera que a organização sindical, que rompeu com o modelo associativo anterior, também promovia entre os funcionários uma ânsia na “ideia de expressar para si e para a sociedade sua determinação em construir uma identidade social nova” (p. 163).

<sup>29</sup> Universidade para os trabalhadores; Universidade Cidadã e Universidade Cidadã para os trabalhadores são teses defendidas, respectivamente, no IV Congresso Nacional da FASUBRA em 1987, no X Congresso Nacional da FASUBRA em 1993, e no XII Congresso Nacional da FASUBRA em 1995.

trabalhadores já se apresentam com previsão legal, mas esparsos na panaceia dos cargos isolados do serviço público. Diante das manifestações e das greves envolvendo as categorias docente, técnico-administrativa e estudantil, ao fim do período militar, reivindicando abertura política, democratização política e democratização universitária, além destas questões gerais, cada uma estabelecendo reivindicações específicas, tivemos a criação da Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, prevendo que:

As universidades e demais instituições federais de ensino superior, estruturadas sob a forma de autarquia ou de fundação pública, terão um Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos para o pessoal docente e para os servidores técnicos e administrativos, aprovado, em regulamento, pelo Poder Executivo, assegurada a observância do princípio da isonomia salarial e a uniformidade de critérios tanto para ingresso mediante concurso público de provas, ou de provas e títulos, quanto para a promoção e ascensão funcional, com valorização do desempenho e da titulação do servidor (BRASIL, 1987b, art. 3º).

O Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, que veio a originar o Decreto nº 94.664/1987 (BRASIL, 1987c), também conhecido como PUCRCE, entre outras medidas, visava estabelecer uma uniformização nas relações salariais e de trabalho para um mesmo cargo. Antes do PUCRCE, as relações salariais e de trabalho tomariam ordenamento jurídico e produziriam microfísicas de poder diferenciadas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a depender do vínculo que estas firmariam com o Estado a partir da denominação que assumiam, ou como Autarquias ou como Fundações Públicas.

Nesse sentido, as Universidades do tipo Autarquias estariam muito mais reguladas pelas normas do Direito Público e do Serviço Público, enquanto as Universidades do tipo Fundações Públicas estariam muito mais reguladas pelas normas de Direito Privado ou parcialmente regidas pelas do Direito Público. A distinção de denominação das Universidades diferenciava e distinguia seus trabalhadores. Contra tal distinção é que os TAE lutaram pela unificação em um mesmo plano de carreira.

O referido Decreto compreende as atividades do pessoal técnico-administrativo da seguinte forma:

Art. 17. São consideradas atividades do pessoal técnico-administrativo:

I - as relacionadas com a permanente manutenção e adequação do apoio técnico, administrativo e operacional necessário ao cumprimento dos objetivos institucionais;

II - as inerentes ao exercício de direção, chefia, coordenação, assessoramento e assistência, na própria instituição (BRASIL, 1987c).

De modo distinto, as atividades docentes eram descritas com as seguintes considerações:

Art. 3º São consideradas atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior:

I - as pertinentes à pesquisa, ensino e extensão que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura;

II - as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente (BRASIL, 1987c).

Desde a reforma universitária do período militar, a Universidade é conceituada a partir do tripé da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Mas este agenciamento indissociável só o é para os docentes. O agenciamento para o pessoal técnico é o apoio técnico, administrativo e operacional na consecução dos objetivos institucionais. Esta é uma nova forma de agenciamento que merece destaque. Talvez um desses pontos fulcrais que, aliados ao nascimento da categoria por meio dos dispositivos administrativos e disciplinares analisados anteriormente, temos da nossa forma contemporânea do engendramento no agenciamento de nossa categoria. Uma variedade de trabalho e de trabalhadores, com níveis de atuação e de escolaridade tão diversos que não se encontram organizados somente em seus cargos isolados ou em seus grupos ocupacionais. Agora todos eles, ou melhor, desde então, todos nós passamos a realizar atividades de apoio.

Agenciamento é uma máquina Foucault-deleuziana que estabelece movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, e que nos capta, mas também nos instiga a fabricar nossos desejos. Mais do que atuando nas engrenagens da microfísica do poder, a máquina inverte e dobra as relações de força, produzindo modos de subjetivação. Agenciamento é uma máquina de fazer máquinas na produção do desejo (DELEUZE; GUATTARI, 2010).

Por esse mesmo mecanismo, a criação ou utilização desse conceito de pessoal de apoio foi desejado pela própria categoria: uma forma de garantir nossa presença na distinção do trabalho docente, e de fazer parte integrante do quadro de pessoal das Universidades, enquanto serviço público. Por este mecanismo, lutamos, inclusive em greves reivindicando a criação do PUCRE, e participamos da construção desta normativa (FONSECA, 1996).

A partir da inclusão de nossa categoria como singular no trabalho das Universidades, tanto em contraste quanto em paralelo ao trabalho docente, ao se criar o pessoal de apoio, estabelecemos um passo em nossas lutas para sermos considerados, também, como trabalhadores em educação. E, hoje, muitos de nós estamos lutando e desejando

desvincularmo-nos deste conceito de grupo de apoio ou atividades-meio, criadas no próprio processo de nascimento da categoria. Contudo, há um preço que, talvez, seja caro demais, sob o risco de, ao invés de rompermos com as estruturas estabelecidas do poder, passarmos as atribuições que eram nossas aos outros que estão chegando agora – os terceirizados. Transferência daquilo que não queremos para nós, esvaziamento de nós mesmos.

Uma justaposição de vários cargos não faz nascer uma categoria. É necessário que eles se conectem entre si e façam parte de um mesmo mecanismo singular de agenciamento. Foi necessário um longo processo histórico para que os trabalhadores no interior das Universidades se tornassem uma categoria. Foi necessário um longo processo de agenciamento para que uma categoria viesse a nascer. E, por ironia, já vemos mecanismos sendo criados, por meio de novas formações históricas, com seus dispositivos de poder arquitetando a nossa desintegração no quadro geral da precarização do trabalho e do trabalhador em nossa atualidade. Uma categoria que mal nasceu e já está em vias de se extinguir na emergência do poder gerencial.

### 3- O PODER GERENCIAL: O corpo desmembrado

Não é à toa que, no século XX, nasce a categoria dos/das Técnico-Administrativos/as em Educação, por meio de agenciamentos, dobrando as relações de força por, com e contra os dispositivos administrativos e disciplinares atuantes em nossas Universidades. Sennett (1998) já havia mencionado que “[o] século XX é comumente tido como uma época de trabalho não-manual, burocrático” (p. 398).

Sennett (1998) compreende a emergência de uma nova classe social, estabelecendo uma reformulação na relação entre o eu e o trabalho. São as reformulações no trabalhismo durante o século passado e, mais intensamente, na segunda metade para o fim do século, com a emergência do Terceiro Setor na economia global e seu trabalho de escritório, em contraste com o trabalho sendo realizado por meio de ofícios.

Diante dessas questões, temos duas considerações: a primeira é que a categoria dos/das Técnico-Administrativos/as que se constituiu no Brasil, sobretudo após a segunda metade do Século XX, não se preocupou em se organizar, nem do ponto de vista jurídico-legal nem do sindical, na distinção entre manual e intelectual, na sua forma clássica e estrita.

Na questão jurídico-legal, a organização se fez no Século XX por meio de uma segunda cisão. Não exatamente entre membros e não-membros, como no Século XIX, nem entre manual e intelectual, ao longo do século XX. E, sim, cisão entre o planejamento e a execução. Logo em seguida, tivemos a divisão entre níveis que se seguiam correlatos à escolaridade: nível de apoio, nível médio e nível superior. E todos eles compoem a categoria dos TAE, o que inclui tanto os que tradicionalmente são denominados de trabalhadores manuais (serventes, pedreiros, cozinheiros/copeiros etc) quanto os burocratas (secretários, contadores, técnicos em educação etc).

Na questão sindical, o que se estabelece não é a diferença interna entre os níveis, nem mesmo se manual ou burocrático. Pois, conforme abordou Fonseca (1996), uma das grandes dificuldades para a organização de uma representação da categoria foram as investidas na criação de uma unificação entre nossas singularidades, não só externas como também internas, em uma gama tão diversificada de trabalhadores e trabalhadoras.

Por um lado, englobar todos os trabalhadores em uma mesma categoria denominando seus sujeitos de Técnico-Administrativos/as em Educação não resolve o problema da

multiplicidade das singularidades do trabalho nas tensões internas da categoria entre o trabalho daqueles/as que realizam atividades propriamente técnicas com aqueles/as que realizam atividades administrativas e operacionais. Por outro lado, englobar a multiplicidade em uma mesma categoria tornou-se um mecanismo de visibilidade em uma tentativa de unificação dos trabalhadores nas Universidades.

A segunda consideração é que, para os agenciamentos dos TAE, mesmo sem estabelecer essa distinção entre manual, intelectual, não-manual, burocrático ou não, o que temos no século XX é, justamente, a emergência de novas formas de trabalho regidas pelos dispositivos administrativos e disciplinares que se configuraram com o que compreendemos como Universidade administrativa. O Século XX foi o século da administração; e, neste sentido, temos a emergência de uma nova categoria.

Nosso agenciamento se constituiu na dobra das relações de força dos dispositivos administrativos e disciplinares, desenvolvendo ao mesmo tempo fluxos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Nasce, assim, de meados para a segunda metade do século XX, a categoria dos/das Técnico-Administrativos/as em Educação.

Outra questão que se relaciona a esta pesquisa é: se o Século XX é um século administrativo, qual é a duração do Século XX? Hobsbawm (1995) já havia demarcado o início do Século com a Grande Guerra Mundial de 1914, e seu fim na década de 1990. Não é por menos que o autor o compreendeu como um século breve. Será que precisaríamos esperar o ano de 2001 para mudarmos de século nas Universidades? Compreendemos que não.

O novo século muda pela mudança das formas de governamentalidade. A governamentalidade gerencial do neoliberalismo dos anos de 1990 não é um ponto fora da curva do Século XX, tipicamente da governamentalidade administrativa. É a emergência de uma nova arte de governar, que buscará se consolidar e entrará em disputa com outras governamentalidades. Neste sentido, para as Universidades, a década de 1990 pertence mais ao Século XXI do que ao Século XX.

Desde os fins do século XX até o presente, vemos surgir e desenvolver um novo modo de agenciamento, provocado por novos modos de governamentalidade no interior das Universidades e em suas relações com o Estado e com o mercado. A governamentalidade neoliberal engendrou o agenciamento-empresa que perturba, subverte, corrói e provoca a

terceira cisão, desmembrando o corpo da categoria dos/das Técnico-Administrativos/as em Educação – já em vias de se extinguir. Dessa forma, nos questionamos: quais as condições técnicas, políticas e econômicas em que emergem as formas de ver, de dizer e de atuar dos agenciamentos-empresa dos TAE?

Tornou-se relativamente comum analisar as Universidades enquanto fábricas: produção em larga escala de diplomas, legitimando um saber especializado; transmutação da educação como mercadoria imaterial, na economia das trocas simbólicas; adestramento de corpos dóceis e úteis dos alunos ao mercado de trabalho, entre tantas outras metáforas. O próprio Foucault fora, em parte, responsabilizado pela analogia. Porém, se esta correspondência pode ser realizada, que a seja relativamente. A escola em geral, ou as Universidades em particular, na atualidade, não são fábricas e nem formas específicas de prisões. Se elas possuem correspondências, é muito mais por aquilo que Foucault (1987), em *Vigiar e Punir*, compreendeu como produção moderna dos dispositivos de poder disciplinar.

Nem fábricas nem prisões, as escolas fazem parte, tais quais as demais, da mesma microfísica do poder, construindo a alma do homem moderno por meio das instituições de sequestração do sujeito. E suas análises se centram na formação da escola moderna dos fins do século XVIII e início do Século XIX. Nas últimas de suas obras, em *O Nascimento da Biopolítica*, Foucault (2008a) constrói novos modos de análise na compreensão de nossa atualidade, quando na sociedade disciplinar começam a emergir novas governamentalidades, originando a sociedade do tipo empresarial, do gerenciamento da vida.

É Deleuze (1992), em *Conversações*, que melhor descreve a transição entre as sociedades do tipo disciplinar, pautadas nas fábricas enquanto máquinas de dominação e exploração, por meio de um poder de normalização e correção dos indivíduos que se faz por instituições de exceção, para as sociedades do controle, pautadas nas empresas enquanto almas de controle geral, que não se faz mais por exceções, e sim, por meio de um poder que é regular, cotidiano e fluído. Neste sentido, as Universidades-fábricas vão cedendo lugar às Universidades-empresas, e vão se alterando os modos de agenciamentos dos seus trabalhadores.

Chauí (2001), em *Escritos Sobre Universidade*, já havia percebido que as Universidades se encontram estruturadas sob o modelo de empresa: “isto é, tem o rendimento como fim,

a burocracia como meio e as leis do mercado como condição” (p. 56). A articulação Universidade-empresa se encontra para além da relação de financiamento e produção de mão-de-obra para o mercado. Ela não apenas participa da divisão social do trabalho na sociedade capitalista, ela a produz em seu interior. Neste sentido, as Universidades-empresas também participam da própria produção dos novos modos de agenciamentos do trabalho.

Segundo Guy Standing (2014), o aparato social do Estado de Bem-Estar fora construído tendo em vista a classe do proletariado, enquanto contrapartida de sua exploração. Para Sennett (2009), ainda com todas as contradições do capitalismo duro da jaula de ferro da racionalização burocrática da economia, os trabalhadores poderiam traçar uma narrativa de vida enquanto autores, por meio da previsibilidade, investimento a longo prazo, desenvolvimento de uma carreira, entre outros.

Estes mecanismos se estenderam, por meio de várias lutas, também para os trabalhadores do setor público. Em nosso caso, o agenciamento no nascimento da categoria se tornou possível por, com e contra os dispositivos de poder disciplinar e administrativo. Atualmente, estamos no limiar de uma nova forma de agenciamento, que é o agenciamento-empresa. Um agenciamento que se produz por meio de uma terceira cisão no trabalho das Universidades.

A formação de uma carreira profissional foi conquistada por meio de lutas e greves; mas a construção de uma carreira singular, e não apenas uma previsão legal de organização de cargos, só viera a se concretizar durante o governo da esquerda, no segundo mandato do Governo Lula, por intermédio das greves de 2004, culminando na Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que instituiu o Plano de Cargos e Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE).

O Governo cedeu por uma mão e tomou pela outra<sup>30</sup>. A carreira que unificava todos os cargos técnico-administrativos em educação veria quatro anos depois, no Governo Dilma, a impossibilidade de abertura de concurso público para os ocupantes do nível A e B (fundamental incompleto e fundamental completo), mediante a Instrução Normativa nº 02, de 30 de abril de 2008 (BRASIL, 2008). Na prática, os cargos de porteiro, vigilante,

---

<sup>30</sup> É irônico termos que glorificar a concessão governamental, mesmo com posteriores recuos, quando, por meio de lutas e greves, era possível realizar algumas negociações. Hoje, no Governo Bolsonaro, não há espaço para nenhum tipo de negociação. O Governo só está empenhado na retirada de todos os modos de direitos sociais no processo de desmonte geral do Estado de Bem-Estar.

copeiro, assistentes, auxiliares, entre tantos outros, passariam a ser ocupados por trabalhadores contratados por empresas terceirizadas, regidos pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) do setor privado, e não mais pelo Regime Jurídico Único (RJU) do setor público.

Uma longa construção histórica, palco de distintos agenciamentos no nascimento e trajetória de uma categoria dos trabalhadores que atuam na Educação, passou a ser desconsiderada e o seu corpo desmembrado, no processo do gerencialismo da Educação e declínio do setor público. Os trabalhadores terceirizados podem estar juntos com os servidores públicos enquanto trabalhadores que atuam nas Universidades Públicas; podem exercer suas atribuições, lado a lado, conforme analisa R. M. Silva (2015); mas entre ambos a jurisprudência traçou um muro intransponível com todo o *establishment* da norma, da lei e do direito, e sem o sistema de garantias legais direcionado aos servidores públicos.

Como diria Guy Standing (2014), o precariado começa no setor privado, mas vai tomando várias outras dimensões que, posteriormente, também chegam ao poder público. Éramos um todo desconexo e desajustado em Universidades administrativas. Atualmente, sob a égide do gerencialismo, agora somos partes, fragmentos de um corpo.

Neves (2005) compreende muito bem as transformações ocasionadas pela nova microfísica do poder na gestão do trabalho contemporâneo:

As transformações do processo de produção de bens e das relações de trabalho [...] têm como face mais viável a introdução maciça de novas tecnologias, principalmente na área da informática e das telecomunicações.

Essas mudanças criaram uma nova realidade, que se caracteriza, entre outros aspectos, pela extinção de postos de trabalho em larga escala e pela transformação dos postos de trabalho que são mantidos (como vemos com as funções de apoio/suporte, que são extintas como postos de trabalho mas têm seu conteúdo integrado ao trabalho técnico – hoje um profissional digita e formata seu próprio trabalho, envia para o destinatário pela internet ou intranet ou manda imprimir, sem ajuda do datilógrafo, do diagramador, do desenhista, do “boy”, etc).

No âmbito gerencial, surge uma série de novos métodos, que buscam ampliar a responsabilidade do trabalhador sobre o seu trabalho, através do controle e cobrança de resultados – avaliação de desempenho, sistema de indicadores de resultados, remuneração por produtividade, etc. –, sem proporcionar uma efetiva ampliação de autonomia, conforme observa Lima (1995: 25), ao apresentar como uma característica das “novas políticas de RH”: “Adoção de medidas para assegurar a participação do pessoal nas decisões através de um sistema sutil de ‘autonomia controlada’” (NEVES, 2005, p. 31).

No que diz respeito ao serviço público, Neves (2005) elabora a seguinte consideração:

A análise desenvolvida leva-nos a compreender que o processo de “flexibilização” das relações trabalhistas deve ser considerado como um movimento dirigido a “atualizar” as relações de trabalho diante da nova relação de força que caracteriza a globalização.

Em relação ao serviço público, observamos que as transformações do processo produtivo ainda não influenciaram significativamente o processo de gestão. Mesmo as modernas técnicas de gestão – caracterizadas como ‘técnicas de submissão racional’ por Bourdieu – não apresentam um impacto significativo. Por outro lado, é possível identificar que já houve uma importante incorporação das novas tecnologias, especialmente na área da informática, e um significativo incremento da prática da terceirização nas organizações do serviço público (NEVES, 2005, p. 33).

Em 2005, Neves já havia identificado aumento da terceirização e incorporação de novas tecnologias alterando a gestão do trabalho no serviço público. Os ataques eram muito mais marginais do que centrais. O sonho de um sistema público sem Estado, no Plano Diretor para a Reforma Administrativa do Estado (PDRAE) de Bresser-Pereira (BRASIL, 1995), durante o Governo FHC, devido a intensas resistências, não se concretizou. Mas não faltaram tentativas para implementação de reformas paralelas com o intuito de aproximar, “atualizar” o trabalho do serviço público com o trabalho do âmbito privado. E as Universidades que conseguiram, na época, escapar da desestatização de FHC hoje correm sérios riscos de adentrar no novo gerencialismo de Bolsonaro, com o FUTURE-SE e com a Reforma Administrativa.

Existe uma diferença crucial quando se fala em agenciamento-empresa na Educação Superior. O agenciamento-empresa é um modo de agenciamento na transformação do trabalhador em uma empresa, movida pelo poder gerencial. O gerencialismo é um modo de agenciamento, uma forma de gerenciar típica do setor privado, mas que está cada vez mais presente e se apresentando como alternativa no setor público. Porém, existe uma grande diferença entre, de um lado, a transferência das instituições públicas estatais para o setor não-estatal propriamente gerencial e, de outro lado, o setor público utilizar-se do *modus operandi* gerencial do setor privado.

Na primeira forma, o gerencialismo é a transformação do que é público em não-estatal, gerenciável. No caso brasileiro, temos várias tentativas e projetos em disputa para não propriamente privatizar as Universidades, mas para terceirizá-la (no sentido de Terceiro Setor, não se confundindo com terceirização, que também está intimamente relacionada com o tema). A Educação e o Ensino Superior não seriam mais responsabilidade do Estado, e sim do Terceiro Setor, que assumiria este papel.

Na segunda forma, o gerencialismo é um modo próprio de gerenciar que, mais do que invadir o setor público, vê seu princípio invertido. Aqui, cabe ao Estado promover as

reformas que o setor privado julga necessárias, para aproximar a atuação do setor público com o privado; mas o setor público, redefinido em sua metodologia e finalidade pela linguagem empresarial, ainda continua “público estatal”, mesmo com todas as imbricações em que o conceito de público vem se corroendo.

Assim, o agenciamento-empresa se encontra intimamente ligado ao poder gerencial na Educação, compondo, pelo menos, duas faces: I – gerenciamento por mudança de ator (alteração da responsabilização do Estado para o Terceiro Setor gerencial, transformando o que é estatal em não-estatal; reduzindo o papel, o tamanho e a responsabilidade do Estado; em outras palavras, tornando-o “Estado mínimo”); II – gerenciamento por meio de mudanças de processos e finalidade – inserção do *modus operandi* da gestão empresarial na administração pública (transformando: a) quanto aos meios, a administração burocrática em gestão gerencial; b) quanto aos fins, o cidadão em cliente ou consumidor).

Os agenciamentos contemporâneos nas Universidades não são da mesma natureza, ainda que todas elas possam pertencer à mesma formação histórica do poder gerencial. As condições técnicas, econômicas, políticas e sociais produzem diversos modos de agenciamentos na atuação do trabalho nas Universidades.

#### A política social e o trabalho no neoliberalismo

As relações de trabalho mudaram, eis que a historiografia contemporânea não cessa de repetir. Mudaram as formas de governar as Instituições e seus trabalhadores. Mais uma vez, Nora fala de “aceleração da história...” (NORA, 1993, p. 7). A emergência das discontinuidades na proveniência dos acontecimentos dispersos se faz, também, por inversão. Inversão na relação entre Estado e mercado, inversão na relação entre o trabalhador e seu trabalho. Em outras palavras, disputas no interior do neoliberalismo. Em relação ao neoliberalismo, como diria Foucault (2004):

[O]btém-se geralmente três tipos de resposta.

Em primeiro lugar, esta: do ponto de vista económico, o que é o neoliberalismo? Nada mais do que a reactivação de velhas teorias económicas já gastas.

Em segundo: do ponto de vista sociológico, o neoliberalismo mais não é do que aquilo através do qual passa a instauração, na sociedade, de relações estritamente mercantis. Por último: do ponto de vista político, o neoliberalismo mais não é do que uma cobertura para a intervenção generalizada administrativa do Estado, intervenção tão pesada porquanto insidiosa e por se disfarçar sob os aspectos de um neoliberalismo.

Vemos que estes três tipos de resposta mostram o neoliberalismo como sendo apenas, afinal, sempre a mesma coisa e sempre a mesma coisa para pior. Ou seja: é Adam Smith apenas reactivado; em segundo, é a sociedade mercantil, a mesma que fora

descrita e denunciada no livro I de *O Capital*; em terceiro, é a generalização do poder de Estado, ou seja, é Soljenitsine à escala planetária.

Adam Smith, Marx, Soljenitsine, *laisse-faire*, sociedade mercantil e de espetáculo, universo concentracionário e Gulag: estas são, de uma forma geral, as três matrizes analíticas e críticas com que se costuma abordar o problema do neoliberalismo, o que permite então praticamente nada fazer, reconduzir repetidamente o mesmo tipo de crítica desde há duzentos anos, cem anos, dez anos. Ora, o que gostaria de vos mostrar é que, justamente, o neoliberalismo é uma coisa diferente (FOUCAULT, 2004, p. 173-174).

Foucault (2004) estabelece as três matrizes em que se costuma pensar o neoliberalismo: a econômica, reativando Adam Smith; a sociológica, seguindo a sociedade mercantil de Marx; e a política, generalizando o poder de Estado de Soljenitsine. Em contrapartida, apresenta uma nova forma de se pensar o neoliberalismo:

O que é então o neoliberalismo? [...] O problema do neoliberalismo consiste [...] em saber como se pode reger o exercício global do poder político segundo os princípios de uma economia de mercado. Não se trata, então, de libertar um espaço vazio, mas sim juntar, referir, projectar numa arte geral de governar os princípios formais de uma economia de mercado. É isto, a meu ver, o que está em causa, e [...] para saber até que ponto e em que medida os princípios formais de uma economia de mercado podem indexar uma arte liberal de governar, os neoliberais foram obrigados a proceder a algumas transformações no liberalismo clássico (FOUCAULT, 2004, p. 175).

Para Foucault (2004a), as principais transformações ocorrem pela mudança na forma de governo: governo soberano, governo liberal clássico e governo neoliberal. A economia soberana, a política soberana e o governo soberano se opõem ao liberalismo clássico. O governo soberano controla todas as coisas. Controla, sobretudo, a produção, a circulação e o preço das mercadorias.

Já no liberalismo clássico, exige-se um espaço vazio, fora do controle estatal, a ser regido por aquilo que Adam Smith (2003) denominou de mão invisível do mercado. Passa, então, a existir um espaço que é do âmbito da política, do âmbito do poder público, e outro espaço vazio, invisível, que é do âmbito do mercado, do âmbito do poder privado.

Separação entre público e privado, entre Estado e mercado, tema central do liberalismo clássico. Contudo, o que Foucault (2004) apresentou nas últimas de suas obras era que esta forma antiga de governar vem sendo invertida na atualidade. Se a questão central do liberalismo clássico era a separação entre o Estado e o mercado, o tema central do neoliberalismo é a sua inversão neste princípio:

Façamos o contrário e peça à economia de mercado muito mais do que fora pedido no século XVIII, uma vez que, neste século, o que lhe era pedido? Que dissesse ao Estado: a partir de tal limite, quando se tratar de tal questão e a partir das fronteiras de tal domínio, já não poderás intervir. Isto não chega, dizem os ordoliberais [neoliberais alemães]. Visto que o Estado contém, de certo modo, deficiências intrínsecas, exija-se à economia de mercado que seja em si mesma não o princípio de

limitação do Estado, mas o princípio de regulação interna de todo o Estado, da sua existência e da sua acção. Por outras palavras, em vez de se aceitar uma liberdade de mercado, definida pelo Estado e mantida sob a vigilância estatal – o que era, de certa maneira, a fórmula de partida do liberalismo: estabeleçamos um espaço de liberdade económica, limitemo-lo e deixemos que seja limitado por um Estado que o vigiará –, dizem os ordoliberais, é preciso inverter absolutamente a fórmula e afirmar a liberdade de mercado como princípio organizador e regulador do Estado, desde o início de sua existência até à última forma das suas intervenções. Ou seja, um Estado sob vigilância do mercado e não um mercado sob vigilância do Estado (FOUCAULT, 2004, p. 154-155).

Inversão de princípio: agora é o mercado que passará a vigiar o Estado. O mercado é quem dirá como o Estado deverá agir. Não é mais separação. Não é mais limite. Não é mais, de um lado, um espaço ocupado, espaço preenchido e visível pelo Estado, e, por outro lado, um espaço vazio, espaço invisível do mercado como era o tema do liberalismo clássico. Agora é Estado vigiado pelo mercado. Estado se autogerindo (se é que podemos tratar desta maneira) segundo as regras do mercado. Esta passa a ser a nova forma de governamentalidade neoliberal.

E o que seria essa forma de governamentalidade neoliberal? Uma governamentalidade que não tomaria como princípio a negação do mercado, não é, simplesmente, deixar ele agir – liberalismo negativo. Agora trata-se de um liberalismo positivo, liberalismo interventivo. Uma intervenção de uma forma diferente. Não a intervenção direta na produção, na circulação ou nos preços das mercadorias. É, justamente, contra uma economia planificada que o neoliberalismo irá atacar. Mas um liberalismo interventivo não no conteúdo, mas na vigilância e fiscalização para que as regras do mercado possam ser garantidas. Intervenção não na tela do quadro, mas em sua moldura. Desta forma, a nova arte de governar será pautada pela “distinção entre *agenda/non agenda*” (FOUCAULT, 2004, p. 176).

Uma política económica planificada do tipo Keynesiana de Estado de Bem-Estar Social é uma política que aceita o capitalismo como premissa e que busca via Estado uma forma de compensação das desigualdades sociais produzidas pelo próprio capitalismo, que se aceita e a sustenta. O Estado de bem-estar social produz uma política social forte. Tem para si que a desigualdade será sempre produzida pelo capitalismo, mas que a política social atuaria rumo a uma idealização de equidade social. Em contraste, no neoliberalismo temos “a transferência marginal de um máximo para um mínimo. Não é de todo a regulação para uma média” (FOUCAULT, 2004, p. 187).

No neoliberalismo, temos uma governamentalidade na forma de agir do Estado que se situa entre um máximo e um mínimo. E muito mais próxima do Estado mínimo do que do máximo. A política social muda de dimensão e foco no neoliberalismo. E, desta forma, como aborda Foucault (2004),

[...] o instrumento desta política social [no neoliberalismo], se lhe podemos chamar política social, não será a socialização do consumo e dos rendimentos. Pelo contrário,

só pode ser uma privatização, ou seja, não se vai pedir a toda a sociedade que garanta os indivíduos contra os riscos, quer sejam os riscos individuais, do género doença ou acidente, ou os riscos colectivos, como por exemplo os prejuízos; não se vai pedir à sociedade que garanta os indivíduos contra os riscos. Pede-se simplesmente à sociedade, ou melhor, à economia, que faça com que qualquer indivíduo tenha rendimentos suficientemente elevados para que possa, seja diretamente, a nível individual, ou pela acção colectiva das seguradoras, proteger-se contra os riscos que existem ou contra os riscos da vida ou ainda contra estas fatalidades da existência que são a velhice e a morte, a partir daquilo que constitui a sua própria reserva privada [...]. É aquilo a que os Alemães chamam a ‘política social individual’, oposta à política social socialista (FOUCAULT, 2004, p. 188).

No neoliberalismo, temos a privatização da política social: seguro privado contra acidente e velhice; planos de saúde privados; educação privada; segurança privada etc. Assim, como diria Foucault (2004), “[é o] que nos leva, sem dúvida, a esta conclusão: só existe uma política social verdadeira e fundamental, que é o crescimento económico” (p. 188). A nova “política social” é uma política económica: crescimento económico, controle da inflação, estabilidade dos contratos mercantis. É o fim da política social de um Estado de Bem-Estar Social.

Não é mais redução das desigualdades (desde que se controle a taxa da extrema pobreza e o seu subconsumo, a desigualdade passa a ser “positiva”); não é mais socialização do consumo e dos rendimentos (é mais um mínimo do que a tendência a uma média); não é mais seguro social contra os infortúnios da vida (quando muito, o Estado poderia incentivar que cada indivíduo fizesse seus próprios planos privados e assumisse os riscos por conta própria); não é mais a busca pela estabilidade dos empregos (desde que a economia cresça e a inflação esteja sobre controle, não importa o crescimento do número de desempregados; aliás, uma taxa alta de desempregados em uma economia em pleno vapor seria bastante desejável, pois faria os salários reduzirem e os ganhos de capital aumentarem). Privatização do social. Enfim, o mercado informando como o Estado e seus cidadãos deveriam agir.

Esta forma de governo neoliberal vai além da típica relação entre Estado e mercado. Não só porque inverte o princípio de um mercado regulado pelo Estado, ou de um mercado como espaço vazio de atuação do Estado, para um Estado regulado pelo mercado. O neoliberalismo avança e transforma em análise económica um domínio até então considerado como não-económico: o investimento em si mesmo, a teoria do capital humano, o empresariamento de si.

Nas análises clássicas da teoria económica, a economia é pensada por três domínios: a terra, o capital e o trabalho. Trabalho que, no entendimento de Foucault (2004), não é

apropriado pela teoria econômica. Quando muito, temos não o trabalho, mas o tempo de trabalho medido quantitativamente pela produção em Adam Smith e Ricardo, ou a força de trabalho em Marx, justamente trabalho coletivo abstrato e não o trabalho singular concreto.

No neoliberalismo, o trabalho é considerado como máquina. Máquina de produzir rendimentos, máquina que produz fluxos de salários, máquina que se investe e se deteriora com o tempo, na mesma medida em que o investimento realizado ou o seu portador se deteriora. O trabalhador passa a ser compreendido como máquina de investimento. É a máquina-competência que recebe seus salários a partir da competência que produz. Competência esta que, no jogo do comportamento humano das ações econômicas, é realizada por meio de sua raridade. A competência passa a ser valorizada enquanto competência rara, e desvalorizada quando ela perde sua raridade.

A antiga meta do Estado de Bem-Estar Social, com a política da estabilidade do pleno emprego, se transmuta na perspectiva da política de massa flutuante de trabalhadores no capitalismo flexível neoliberal. O trabalhador não é mais apenas aquele que administra as coisas, produção e circulação de recursos raros economicamente. O trabalhador é uma máquina-empresa, gerencia sua própria vida no processo de trabalho neoliberal. Este é o fundamento da teoria do capital humano, o agenciamento-empresa. É este novo agenciamento que está sendo produzido para os trabalhadores das Universidades. É a emergência do empresariamento de si, no trabalho do Setor Público em geral e nas Universidades Públicas em particular.

#### [A governamentalidade neoliberal e os ataques constitucionais à Educação](#)

Governamentalidade neoliberal: o que o século XX no Brasil, com todos os seus problemas e contradições, tentou construir em termos de Estado, Educação e Universidades públicas e seus trabalhadores em Educação, atualmente vemos emergir um intenso campo de disputas que, salvo por um relativo sistema de freios e contrapesos, ainda que bastante frouxo em nossos governos de esquerda, faz com que nós estejamos em um processo não de uma desconstrução, mas de várias tentativas de um desmoronamento, destruição pura e simples do Estado e daquilo que se configurou, ao longo do século XX, como serviço público e servidor público. A natureza daquilo que se

configurou até então como público está sendo corroída, a cada dia e cada vez mais intensamente.

A nossa Constituição de 1988, em contraponto às mazelas causadas pela ditadura militar, trouxe um novo ímpeto para a construção das políticas públicas, em especial na Educação e Universidade Públicas. O sonho de um Estado de Bem-Estar Social, que perdera espaço para as políticas neoliberais mundo afora desde finais da década de 1970, vigorou no Brasil no processo constituinte, como alternativa política para o autoritarismo e o modo de governo dos militares.

A educação, que, desde a Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), havia sido conquistada como um direito de todos [direito individual], com a promulgação da Constituição de 1988 é elevada a alcançar o patamar de um direito social (BRASIL, 1988, art. 6º). Entre os princípios do ensino, temos os já nossos conhecidos incisos do artigo 206 (BRASIL, 1988, art. 206), sobretudo pelos recentes ataques a cada um deles. Compreender seus ataques é compreender as disputas atuais no campo da educação e na sua forma de governamentalidade pós-Estado de Bem-Estar Social.

Quanto ao primeiro inciso, que garante o princípio da “igualdade das condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206, inciso I), temos sofrido, sobretudo após o golpe do impeachment de Dilma Rousseff e mais ainda na gestão Bolsonaro, o esvaziamento e o corte das políticas afirmativas de permanência estudantil. Contingenciamentos, cortes, bloqueios, congelamentos, redução orçamentária, não faltam instrumentos para que, em nome da Lei de Responsabilidade Fiscal, as políticas afirmativas sejam negligenciadas, transformando o processo formativo dos estudantes e o dever constitucional de permanência destes em balcão de negócios das Reitorias com o Ministro da Educação (MEC), para liberação do orçamento direcionado às Universidades.

O segundo inciso, que garante a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, art. 206, inciso II), se encontra sob ameaça e vigilância constante do Programa Escola Sem Partido (BRASIL, 2015) e de seus adeptos, que já o tomam para si e atuam como se tal Projeto já estivesse aprovado e em vigor (ALGEBAILLE, 2017). Deste mesmo Projeto, temos a ameaça também ao inciso seguinte, que garante o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas” (BRASIL, 1988, art. 206, inciso III).

Duas questões bem distintas neste último inciso. Na primeira parte dele, temos a garantia do debate, da diversidade e de várias possibilidades para o ensino se organizar, tendo em vista a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, que se encontra sobre ameaça do referido Projeto. A outra questão, que deveria se tornar um inciso separado, se coaduna com o princípio da coexistência de instituições públicas e privadas.

Quanta ironia situada em um único inciso! A disputa entre o público e o privado possui sua própria história no campo educacional. Aqueles que lutam por uma educação pública se veem, constantemente, sob ameaça dos defensores do mercado educacional. A Constituição de 1988, a mais social de todas as que tivemos, conhecida como Constituição Cidadã, poderia ter entrado mais forte no debate e tomado partido da educação pública. Mas, no jogo político, os legisladores fizeram questão de apaziguar o duelo, estabelecendo o princípio da coexistência entre ambos. Uma relativa derrota à época. Enquanto isso, hoje, nós nos apegaríamos com força neste inciso, justamente para garantir a existência do ensino superior público, com suas Universidades Públicas, face aos projetos de privatização e neoliberalização de nossas Universidades. Um mesmo inciso, tão controverso à época quanto hoje, traz duas questões bem distintas e ambas sob fortes ameaças.

A ameaça de desmonte do ensino público se estende no inciso seguinte, “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988, art. 206, inciso IV). Desde a década de 1930, o debate entre o público e o privado é acirrado. Ressalte-se que a maioria dos estabelecimentos de ensino no Brasil antes de 1930 não eram públicos, tampouco o que temos em primeira imagem do privado, ou pelo menos a definição até recentemente da LDB 9.394/96 de privado “particular”. Eram muito mais o que se denominaria, também, até recentemente, de confessionais ou filantrópicos, agora conceitos em declínio. Em paralelo à coexistência entre público e privado, as instituições particulares possuem como principal fonte de recurso as mensalidades, e se veem constantemente ameaçadas, em suas disputas por clientes, pela gratuidade das instituições públicas.

Em termos puramente de mercado educacional, para as escolas particulares a gratuidade é uma concorrência desleal. Este plano de fundo econômico da concorrência é aquilo pelo qual a educação vai se transmutando em mercadoria pela política neoliberal. É muito mais uma questão de princípio de mercado neoliberal do que de gestão e financiamento do ensino público, ou de suas crises fiscais. A gratuidade nos estabelecimentos públicos é

um princípio que as instituições particulares não conseguem tolerar. E, por outro lado, o Estado se auto sabota, direcionando entre o montante dos recursos públicos uma parte reduzida para a Educação Pública, e vê na cobrança de mensalidades uma possibilidade de “respiro financeiro”.

Em outra perspectiva, a cobrança de mensalidade, mesmo sendo desejada por governantes e pelo mercado educacional privado, possui um desgaste político muito grande. Não faltaram os que criticassem a cobrança e defendessem o ensino público e sua gratuidade, tanto no passado quanto na atualidade: Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, educadores do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, os estudantes, as representações, a ANDIFES, a ANDES, a UNE, a FASUBRA, entre outros.

No período militar, a questão da mensalidade foi palco de greves e mobilizações acirradas. Com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado de Bresser-Pereira, no governo FHC, mais greves e mobilizações. Agora, sob ameaças de novas resistências, o Governo Federal ainda não estendeu o fim da gratuidade a todos os estabelecimentos de ensino público, pelo menos nas primeiras versões do Programa FUTURE-SE, para além da cobrança das mensalidades em pós-graduação *lato sensu* que já vem sendo praticada.

Mais uma ironia. Passamos pela ditadura militar, pelos Governos de Collor e de FHC, com seus governos de direita almejando a cobrança de mensalidade, mas isso só se implantou, mesmo que de forma marginal, durante os governos da esquerda. Desde 2002 o tema é palco de judicialização. Por uma jogada audaz, o Conselho Nacional de Educação, por meio do seu Parecer nº 364/2002, firmou o seguinte entendimento:

[As pós-graduações *lato sensu*] não se configuram como atividade de ensino regular e, por conseguinte, tem-se por correta a cobrança efetuada pelas universidades públicas pelos instrumentos que no exercício de sua autonomia constitucional definem (BRASIL, 2002, p. 5-6).

Ao aproximar as especializações do âmbito dos aperfeiçoamentos e da extensão, considerou-as como educação continuada, sem mudança de nível, e sem a conferência de diploma. Bastou este entendimento para que o dispositivo constitucional fosse violado. Entre idas e vindas, o caso já chegou ao STF, que, ao analisar o Recurso Extraordinário 597.854/GO, em 2017 (BRASIL, 2017), em consonância com as práticas já realizadas por várias Universidades Pública, e em sintonia com as novas vozes do Golpe, firmou entendimento de que a cobrança de mensalidades em pós-graduação *lato sensu* era legal e constitucional. Entregam-se os anéis para não perder os dedos. Pensando de outra forma,

até que ponto um princípio pode ser relativizado e ter o seu alcance reduzido? Como é que princípios também passaram a ser geridos? A questão fica em aberto.

No quinto inciso, temos o seguinte: “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos da rede pública” (BRASIL, 1988, art. 206, inciso V). Em primeiro lugar, o que significa valorização dos profissionais da educação escolar? Como se valoriza um profissional? Valorização financeira? Os salários não são altos. Valorização da categoria pelo Estado, inclusive compondo seus debates, suas formulações em políticas públicas? Tivemos vários Conselhos representativos no âmbito da Educação nos governos de esquerda, mas a um só golpe o Governo Bolsonaro os eliminou, pela edição do Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019a). Valorização social? Em um país marcado por profundas desigualdades e com uma forte crença no empreendedorismo de mercado, não são os profissionais da educação que são valorizados. Em segundo lugar, quem são considerados profissionais da Educação?

Coube à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, normatizar o disposto na Constituição; e ela elaborou um Título próprio à temática dos profissionais de Educação, cujo projeto não passou despercebido pelos olhares de Fonseca (1996):

Como se viu, os técnico-administrativos das IFES, mediante a práxis articulada por seu movimento organizado, construíram um processo do qual resultou, entre outros eventos, a redefinição de sua identidade social – agora denominada trabalhadores em educação –, mediante a qual pretendem reinserir-se na organização universitária. Núcleo principal desse seu projeto estratégico, tal redefinição [...] vai encontrar, no âmbito do processo parlamentar que estabelece a nova LDB, mais uma adversidade só explicável se compreendida no contexto da prevalência de uma racionalidade autoritária, que ignora, ou prefere ignorar, a evidente complexidade que caracteriza o conjunto variado das atividades universitárias. É que o Título VII do Parecer nº 691/95, do Relator Senador Darcy Ribeiro, trata “Dos profissionais da Educação”. Quanto a este Título do Parecer, a Senadora Emília Fernandes apresentou a Emenda nº 239, que propunha a inclusão de artigo definido como profissionais da educação os Docentes, os Administradores Escolares, os Supervisores Educacionais, os Orientadores Educacionais, os Coordenadores Pedagógicos e os Funcionários de Apoio às Atividades Escolares [...]. Submetido a votos, o destaque foi aprovado com a retirada das duas últimas definições apresentadas, qual sejam, as de Coordenadores Pedagógicos e de Funcionários de Apoio às Atividades Escolares. Assim é que, em que pesem seus esforços para redefinir sua identidade social, os técnico-administrativos, em dependendo do Senado Federal, não serão reconhecidos pela nova LDB como profissionais da educação (FONSECA, 1996, p. 221-222).

Mesmo com as investidas em contrário da FASUBRA e da Emenda nº 239, a LDB em 1996 fora aprovada sem o reconhecimento de nossa categoria como profissionais da

educação; e até hoje não o temos nela. Em 2009, houve a aprovação do Projeto de Lei nº 507/2003, da Senadora Fátima Cleide, com os seguintes enunciados:

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), contém um título próprio, o de nº VI, destinado aos “profissionais da educação”.

Entretanto, o texto dos seus artigos – do 61 ao 67 – tratam especificamente dos professores e dos pedagogos não-docentes, os que nas antigas diretrizes e bases (Lei nº 5.692, de 1971) eram denominados “especialistas em educação”.

Como ficam os mais de um milhão de trabalhadores em educação, que atuam nas escolas de educação básica em funções não docentes, mas de caráter pedagógico, como verdadeiros educadores? Eles trabalham nas secretarias escolares, nas cantinas, nas bibliotecas, em laboratórios, no cuidado de segurança dos alunos e dos espaços educativos.

Na prática, milhares desses servidores têm obtido certificados e diplomas de mais avançada escolaridade. Poucos, entretanto, têm encontrado cursos técnicos ou de nível superior que os habilitem para as funções educativas. Em algumas redes públicas, das quais destacamos a de Mato Grosso e do Acre, foram oferecidos cursos de nível técnico que os habilitaram como educadores alimentares, como técnicos em administração escolar e em multi-meios didáticos.

Muitas administrações já os incluem, mesmo sem uma formação específica, nos planos de carreira dos educadores. Muitos sindicatos, inclusive o dos trabalhadores em educação de Rondônia, ao qual era filiada e do qual fui diretora, acolheram os trabalhadores em educação não-docentes em sua base de representação. Em 1990, a Confederação de Professores do Brasil se transformou na prestigiada Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) para unificar a luta dos especialistas e destes funcionários da educação.

O texto do projeto de lei que originou a LDB, durante sua tramitação no Senado, chegou a ter um artigo que os contemplava, mas que, pela redação imperfeita, foi suprimido na votação em plenário.

O objetivo deste projeto é não somente dar legalidade ao exercício profissional de milhares de educadores, como principalmente enquadrá-los na perspectiva de formação pedagógica – a única que os converterá em agentes mais efetivos da qualidade da educação que todos queremos (BRASIL, 2003, p. 2-3).

Louvável amplitude de compreensão sobre aqueles profissionais que atuam na educação em sua justificativa, mas a própria redação de seu projeto não confere o alcance almejado. A Lei nº 12.014/09, entre outras investidas, acolheu integralmente seu projeto, alterando a LDB para a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado,

exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; [\(Incluído pela lei nº 13.415, de 2017\)](#)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. [\(Incluído pela lei nº 13.415, de 2017\)](#)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#) (BRASIL, 1996, art. 61).

Agenciamento coletivo de enunciação, a LDB nomeia os profissionais da educação; porém, melhor seria se houvesse alterado o conceito para trabalhadores em educação. Enquanto categoria profissional, traindo a própria justificativa do Projeto de Lei, o texto ainda remete a profissão a uma formação específica. É certo que abriu o leque aos docentes de nível médio e a toda uma gama de trabalhadores com conhecimentos específicos adquiridos em cursos técnicos ou superiores na área pedagógica ou afim: parte de nossa categoria estaria a salvo. Mas, onde estariam representados os milhares de trabalhadores cujo cargo exige apenas o nível médio (embora suas trajetórias pessoais e profissionais já estejam nas graduações ou pós-graduações) e que atuam diretamente no âmbito pedagógico, sem formação específica?

Se o enunciado profissionais da educação se coaduna mais com formação especializada na área, melhor seria a utilização do termo trabalhador em educação, que estabelece a ênfase na atuação em educação. E, ainda mais, o termo trabalhador em educação enfatiza e conecta os que atuam na educação às problemáticas coletivas da categoria dos trabalhadores em geral, enquanto o termo profissionais de educação se circunscreve a si enquanto possuidores de um saber específico e centrado em certificados e seus registros escolares, formando uma categoria profissional. Se há algo que comemorar, pelo menos tivemos duas vitórias: I) a nomenclatura profissionais da educação cabe melhor do que especialistas em educação – resquício da tecnocracia da LDB de 1961 –; II) o conceito não incluiu a todos, mas teve um relativo crescimento.

Retornando às ameaças constitucionais, no inciso sexto temos os reflexos das discussões sobre democracia político-institucional no âmbito da educação, fruto dos debates acalorados, sobretudo nas Universidades durante toda a década de 1980, nos anos finais

da ditadura militar: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, art. 206, inciso VI). Democracia tão controversa esta, a que a legislação viria estabelecer para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Sá Motta (2014) descreveu e analisou muito bem a situação de várias Universidades no período militar, em que os governos autoritários não cessaram de intervir. Intervenções que ocorriam de formas e intensidades distintas. Dos pactos informais que os dirigentes precisavam realizar com o governo federal, para que as Instituições se mantivessem em funcionamento, à cassação de mandatos de reitores, colocando-lhes substitutos *pró-tempore*, havia uma maneira não menos dramática de atuação na sua forma de governo: aumentou a lista tríplice de candidatos a reitores e seus vices, elaborada pelos órgãos colegiados máximos, para a lista sêxtupla. Ter seis candidatos era melhor do que três para a escolha do governo; haveria maior probabilidade de, pelo menos um, estar um pouco mais alinhado com a atuação dos militares.

Segundo Fonseca (1996), foi o movimento estudantil que, realizando os debates sobre Reforma Universitária, no início da década de 1960 (antes de a ditadura militar realizá-la à sua maneira), reivindicava maior participação dos discentes nas discussões institucionais. E ia além do que a LDB de 1961 havia estabelecido, exigindo a participação paritária em todos os órgãos colegiados na proporção de um terço do peso dos votos para os estudantes. Sem muito sucesso, a UNE deflagrou um movimento nacional de greve, conhecido como a Greve do um terço. Com o golpe militar, ocorreu o sufocamento de todos os movimentos na comunidade universitária. Já no início da década de 1980, serão “os docentes do ensino superior que assumirão a vanguarda das iniciativas pela democratização das universidades” (FONSECA, 1996, p. 151).

Ao analisar o movimento docente, Fonseca (1996) apresentou os limites dessas propostas e o distanciamento das propostas dos funcionários, no início do período de redemocratização da Educação. A comunidade acadêmica, de modo geral, não compactuava com as intervenções autoritárias do governo federal, e exigia eleições diretas para os cargos de dirigentes das IFES. Mas as propostas dos docentes iam na direção de que todos os cargos de dirigentes seriam preenchidos exclusivamente por docentes, e ocupados por eleição direta e secreta, assegurada participação de estudantes e funcionários em proporção a ser estabelecida pela Universidade. Em seguida, o movimento docente sinalizou a participação preferencialmente de forma paritária. Posteriormente, a ANDES passou a assumir e pleitear integralmente o voto paritário. E,

mesmo não sendo garantido por lei, os docentes foram fundamentais em aceitar, na prática, que durante os processos de escolha de dirigentes o peso da consulta à comunidade fosse considerado de forma paritária, sendo a participação de 70% dos docentes nas comissões de consulta apenas de forma simbólica, para assegurar o devido processo legal.

O movimento dos funcionários é analisado por Fonseca (1996), com o seguinte destaque:

O movimento dos técnico-administrativos, de sua parte, mais próximo das concepções dos estudantes, considerava o processo pela democratização das IFES de dupla importância. No plano estratégico, os funcionários começavam a conceber um modelo de Universidade essencialmente oposto àquele implantado pela Reforma de 1969. Queriam, sobretudo, uma Universidade plenamente aberta e dedicada às demandas dos segmentos sociais alijados dos benefícios do desenvolvimento. Queriam-na, enfim, radicalmente socializada. No plano tático, consideravam a sua completa democratização interna pré-condição elementar para que se alcançasse tal modelo. Encaravam, então, o novo empreendimento como o meio privilegiado, pelo qual buscariam romper com a *indigência* a que estavam reduzidos no tocante à vida social da Instituição. Exigiram o alargamento de uma cidadania restrita, reconceituando-a conforme seus desígnios de renovação, de compatibilização de uma estrutura que consideravam arcaica com os novos tempos comandados pelas demandas que pleiteavam a inclusão social (grifo do autor) (FONSECA, 1996, p. 152).

O processo eleitoral que exigia participação ampla de todos os envolvidos na comunidade acadêmica, em eleição direta para os cargos de dirigentes máximos, era acrescido das reivindicações dos/das técnico-administrativos/as de que a eleição ocorresse para todos os cargos (não apenas para o dirigente máximo), garantindo participação ampla e discussão de toda a comunidade nas ações institucionais e cotidianas; e que os técnico-administrativos pudessem se candidatar em todos eles. A escolha ocorreria por conta de toda a comunidade, por meio de ampla discussão, tendo as reivindicações do âmbito social como norteadoras.

O que foi implementado nas Universidades após a redemocratização política foi uma gestão democrática bastante incompleta. Continuaram distanciadas as instâncias de planejamento dos seus mecanismos de execução, perpetuando a cisão entre ambos, sobretudo pela falta de debate na implementação de políticas institucionais. Além disso, a jurisdição não reconheceu a condução ao cargo de dirigente máximo da Instituição propriamente como uma eleição, e o processo de escolha de dirigentes e de sua consulta à comunidade ficou marcado por vários mecanismos criados na gestão governamental dos militares. Além disso, poucos foram os mecanismos de participação interna e da comunidade local na condução da gestão superior e cotidiana nas Universidades.

Indo de encontro às reivindicações paritárias tanto do movimento estudantil quanto do movimento dos técnico-administrativos, a LDB 9.394/96 elaborou o processo da seguinte forma:

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.  
Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes (BRASIL, 1996, art. 56).

Setenta por cento de participação docente, esta foi a fórmula adotada pelo governo, inclusive um ano antes, pela implementação da Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995 (BRASIL, 1995a), que altera o processo de escolha de dirigentes do período militar.

A referida Lei fora derivada da mensagem nº 488/95, enviada pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional, e que se transformou na Câmara dos Deputados no PL nº 426 de 1995. Nela fora incluída a Exposição de Motivos nº 139/95, do Ministro da Educação e do Desporto, que justifica:

Está o governo hoje ante a difícil situação de, ou aceitar listas que claramente desrespeitem o espírito da legislação vigente [em que a Comunidade Universitária só aceitaria o primeiro postulado da lista, sendo os demais acordados em renunciar ao cargo caso fossem escolhidos pelo Governo], abrindo mão de sua prerrogativa de participar do processo de escolha, ou de entrar em conflito com as instituições de ensino.

.....  
O que propomos é o revigoramento de um sistema que restaura as listas tríplices, valoriza a participação dos docentes e a função de representação dos colegiados, contribuindo para a manutenção de mecanismos democráticos da escolha de dirigentes. Ao mesmo tempo afirmamos que, sendo as universidades autônomas mas não soberanas, há que se assegurar a participação, no processo de escolha, de um representante da sociedade que, neste caso, é o Presidente por ela eleito (BRASIL, 1995b, p. 44).

Maioria dos docentes em sua composição, maior peso no processo de escolha, e participação do Presidente no processo, podendo escolher qualquer um entre os três candidatos. Para garantir a participação da sociedade no processo, em vez de incluir a figura do Presidente sob esta justificativa, melhor seria que ela própria (a sociedade) participasse das eleições, garantidas outras formas possíveis de representação nos Conselhos Superiores das instituições. Sobre a questão dos docentes, os pareceristas do PL na Câmara dos Deputados a defendem da seguinte forma:

A cota mínima de 70% dos membros do colegiado reservada ao corpo docente explica-se plenamente devido às funções primordiais das Universidades, quais sejam

promover o ensino e a pesquisa. Embora devam ser ouvidos, não são os alunos e muito menos os funcionários os atores adequados para decidir sobre estes objetivos. Essa tarefa cabe, principalmente, àqueles que neles trabalham e deles entendem: os membros do corpo docente (BRASIL, 1995b, p. 47).

Universidade ou república dos professores? Essa formação discursiva estabelece que os docentes são os mais indicados a realizar o objetivo das Universidades enquanto ensino e pesquisa. O que seriam os estudantes, que não fazem parte dessa concepção de que as discussões sobre o ensino e a pesquisa lhes são alheias? Seriam meros consumidores de conteúdos e, quando muito, aprendizes de pesquisadores? E os/as técnico-administrativos/as? Muito menos ainda que os estudantes; não eram considerados, para a base governista de FHC, como partícipes da gestão universitária, mas como meros funcionários de apoio.

Durante todo o período do Governo de Lula e Dilma, não faltaram solicitações para mudanças na legislação de modo a modificar e garantir a indicação dos dirigentes máximos das IFES, na forma própria de eleição e composição de lista uninominal; mas não houve modificação por nova legislação. Porém, desde o primeiro Governo Lula, a presidência da República estabeleceu o compromisso de seguir a ordem dos mais votados da lista tríplice, estabelecendo o processo de escolha de dirigentes como se fosse uma eleição interna. Em 2015, com o Ofício nº 77/2015/GAB/SESu/MEC, o Ministério da Educação havia sinalizado à FASUBRA que o MEC aguardaria a participação da ANDIFES para atuar em conjunto na discussão sobre democratização das Universidades; mas a onda do Golpe do impeachment impediu sua continuidade.

Democratização das Universidades e da gestão universitária é uma das temáticas que não se encerraram e, infelizmente, se encontra em voga pelas vias sombrias do autoritarismo e intervencionismo do Governo Bolsonaro. Durante o ano de 2019, o Presidente interveio em 6 de 12 processos de escolha de dirigentes das Universidades, nomeando outros candidatos que não o primeiro mais votado da lista. Não faltam paralelos com o autoritarismo da era militar e suas intervenções nas Universidades, minando o pouco que sobrou de sua autonomia universitária.

Não bastando as intervenções diretas durante tal ano, o Governo Bolsonaro entregou como “presente de Natal” a Medida Provisória nº 914, de 24 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b). Nesta MP, consagra o processo de escolha de dirigentes, se afastando da possibilidade de eleições diretas em andamento, reafirmando a nomeação em lista

tríplice de competência indelegável do Presidente da República, e o retorno da lista tríplice para a Universidade caso o candidato menos votado, escolhido pelo Presidente, se recuse a assumir a nomeação<sup>31</sup>.

Mesmo não podendo restringir a formação discursiva da democratização como sinônimo de pleito eleitoral, ainda assim, no que diz respeito ao pleito, a antiga forma de paridade leva em consideração apenas três categorias. Ela não reflete nem a totalidade da comunidade interna, agora acrescida dos terceirizados, e nenhuma forma de participação da comunidade externa local.

A tradicional forma da paridade, revolucionária no jogo das irrupções históricas dos acontecimentos, hoje se encontra tão incompleta quanto a antiga crença de que são os docentes os únicos e os mais apropriados no alcance dos objetivos das Universidades e, por isso, deveriam ter maior participação em número de cadeiras e em peso das decisões.

Retornando à flexibilização dos princípios constitucionais, no inciso sétimo, temos a controversa “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, art. 206, inciso VII). Gentili (1994) já havia analisado o enunciado qualidade na educação, um slogan a que muitos aderem, significando diferentes questões. Na era da qualidade total que dominou a administração privada, embora recentemente em desuso, com frequência a qualidade na educação passa a ser mensurada pelos critérios do âmbito privado, transformando o processo educativo em produtos geradores de índices para hierarquizá-los e adentrar na concorrência do mercado educacional. A qualidade é transformada em uma bandeira capaz de mensurar as diversas Instituições, tendo em vista os indicadores de mercado. Em nome da qualidade, as Universidades são hierarquizadas, e seus instrumentos avaliativos são usados e abusados no mercado educacional.

Por fim, temos o inciso oitavo, que estabelece “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal” (BRASIL, 1988, inciso VIII). Este artigo, que por sinal apresentou grandes dificuldades e resistências para implementação, sobretudo pelos representantes dos municípios, conseguiu, parcialmente, o piso para os docentes, ainda assim inferior ao dos demais profissionais com titulação similar e, por várias vezes, sendo descumprido pelos municípios.

---

<sup>31</sup> A questão da nomeação de reitores/as passa por idas e vindas, ainda não possuindo um entendimento legal formando jurisprudência sobre o caso.

Os demais profissionais da educação ficaram de fora – até mesmo aqueles pertencentes à lista restrita da LDB 9.394/96, como os que possuem o nível técnico e superior presentes nas Instituições Públicas de Ensino. Nas Universidades, os/as Técnico-Administrativos/as em Educação conseguiram sua carreira própria por meio do Plano de Cargos e Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), pela Lei nº 11.091/2015; mas, ainda assim, sem propriamente uma mudança de orientação legal ou redefinição geral, completa e integral enquanto profissionais ou trabalhadores da educação. Os terceirizados, embora atuantes como profissionais e trabalhadores em educação, estão hoje ainda mais longe de alcançar este estatuto do que nós estávamos no início do século passado, frente a novas reformulações no âmbito do trabalho neoliberal precarizado.

Com ataques a cada um dos princípios constitucionais da educação pública, passamos a nos indagar: o que ainda resta de coisa pública na governamentalidade do poder gerencial da educação? É o próximo ponto por entre as linhas que se formam na teia discursiva das relações de poder que abordaremos adiante.

#### O declínio do público e seus trabalhadores

Sennett (1998), em *O declínio do homem público*, descreve de forma brilhante as invertidas da relação entre público e privado ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, em que as tiranias da intimidade, por meio de uma sociedade intimista, foram perdendo o interesse e o sentimento pela coisa pública, voltando-se para si, suas famílias e seus amigos: a sociedade civil passa a se transformar em sociedade familiar, narcisista e intimista. O próprio espaço público vai deixando seu caráter público e se transformando em publicização da intimidade e do privado. Publiciza-se a esfera privada, privatiza-se a esfera pública. A intimidade se torna tirânica, no mesmo movimento em que o público entra em declínio.

É na obra *A Corrosão do Caráter*, que Sennett (2009) melhor analisa a contemporaneidade a partir das consequências da reformulação do trabalho pelo capitalismo flexível neoliberal, na subjetividade do trabalhador, em seu caráter e sua intimidade.

Conforme aborda o autor,

A expressão “capitalismo flexível” descreve hoje um sistema que é mais que uma variação sobre um velho tema. Enfatiza-se a flexibilidade. Atacam-se as formas rígidas de burocracia, e também os males da rotina cega. Pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças a curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais (SENNETT, 2009, p. 9).

Flexibilidade, estar aberto a mudanças, pensar a curto prazo; tudo se torna efêmero e o futuro, imprevisível; nem mesmo o tempo escapa da flexibilização. Enquanto o tempo no capitalismo liberal, com todas as suas problemáticas, era o tempo linear do dinheiro – o tempo previsível, o tempo pelo qual os trabalhadores construiriam suas carreiras –, no capitalismo neoliberal temos o flexitempo, o tempo flexível de trabalho noturno para que os trabalhadores possam se auto-explorar com outros trabalhos durante o dia, ou a flexibilidade do trabalho em casa, em que se troca uma forma de dominação e controle (cara-a-cara) para outra (eletrônica). Em meio à panaceia de flexibilidades, o próprio capitalismo está fazendo desmoronar as carreiras dos trabalhadores, e suas possibilidades de produção de narrativas enquanto autores, para se tornarem telespectadores de si mesmos:

Essa ênfase na flexibilidade está mudando o próprio significado do trabalho, e também as palavras que empregamos para ele. “Carreira”, por exemplo, significava originalmente, na língua inglesa, uma estrada para carruagens, e, como acabou sendo aplicada ao trabalho, um canal para as atividades econômicas de alguém durante a vida inteira. O capitalismo flexível bloqueou a estrada reta da carreira, desviando de repente os empregados de um tipo de trabalho para outro. A palavra “job” (serviço, emprego), em inglês do século quatorze, queria dizer um bloco ou parte de alguma coisa que se podia transportar na carroça de um lado para o outro. A flexibilidade hoje traz de volta esse sentido arcano de job, na medida em que as pessoas fazem blocos, partes de trabalho, no curso de uma vida (SENNETT, 2009, p. 9).

Um trabalho flexível, pensado sempre a curto prazo, assume que o longo prazo é longo demais para se prever alguma coisa, e ainda mais para se agir mirando nele. Se tudo é estruturado a curto prazo, como se constituem os processos formativos derivados de longo prazo? Eis a brilhante análise de Sennett (2009) na compreensão das consequências pessoais do trabalho neoliberal, gerencial:

Como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e histórias de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos? As condições da nova economia alimentam, ao contrário, a experiência com a deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego (SENNETT, 2009, p. 27).

Nos dilemas contemporâneos, o capitalismo flexível de curto prazo corrói o caráter. Habitados a agir a curto prazo, o caráter, a confiança e a lealdade que se formam a longo prazo não são formados ou passam a ser esvaziados de sentido. Pongados de emprego em emprego, o trabalho flexível neoliberal deixa de ser instrumento na construção narrativa

de uma vida pessoal e “profissional”, para se tornar um amontoado de partes espedaçadas, de rendimentos em rendimentos. E, assim, não se sabe o que ocorrerá daqui há alguns anos, na doença ou na velhice. O próprio sentimento do eu é construído por meio de fragmentos.

Se, com Sennett (2009), a flexibilidade do trabalho neoliberal corrói o caráter e produz um esvaziamento de si na subjetividade do trabalho, no mesmo processo em que a vida pública entra em declínio, deixando-os à deriva (SENNETT, 1998), com Guy Standing (2014), essa flexibilização do trabalho também produz uma nova *classe-em-formação*, ainda não existente enquanto *classe-para-si*, o precariado. São milhares de sujeitos que não se reconhecem como classe trabalhadora, pois os antigos vínculos que o Estado de Bem-Estar Social produziu, ligando os trabalhadores, as empresas e o Estado, se desfizeram. São terceirizados, tarefeiros, sem vínculo com instituições e sem amparo social.

O homem público e a coisa pública estão em declínio, já afirmava Sennett (1998). E não são os trabalhadores públicos que serão poupados. Guy Standing (2014) percebeu com audácia que a nova *classe-em-formação* do precariado iniciou-se na iniciativa privada de alguns países da Europa e nos Estados Unidos da América, depois ganhou o mundo inteiro. Posteriormente, adentrou também no Estado, ocupando os postos de trabalho do antigo funcionário, servidor ou trabalhador público. As Reformas de Estado, sustentadas nos discursos das crises fiscais, não cessam de repetir que é preciso equalizar as relações de trabalho entre trabalhadores públicos e privados. Em outras palavras, o setor privado já está precarizado (e as reformas trabalhistas serão construídas para precarizá-lo ainda mais); agora é hora de precarizar o trabalho público, reduzi-lo em número e em carreiras, terceirizá-lo e reestruturá-lo.

#### O agenciamento gerencial pelo PDRAE

O Plano Diretor para a Reforma do Aparelho de Estado - PDRAE (BRASIL, 1995) foi elaborado pela equipe do recém-criado Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), sob a direção de Bresser-Pereira, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que se elegeu com a promessa de enxugamento da máquina pública. O PDRAE se apresenta como solução para a crise fiscal do Governo. Esta é a justificativa que se encontra já nas primeiras páginas do documento:

A crise brasileira da última década [1990] foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deteriorização dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentável da economia (BRASIL, 1995, p. 6).

Trata-se de alterar os meios de gestão do Estado para alcançar o controle da inflação, estabilização e crescimento da economia. Como diria Foucault (2010), na governamentalidade neoliberal só há uma política social séria: a política econômica. É em nome da estabilização e crescimento econômico que o Estado promoverá sua “política social” – e, mesmo que se entenda como política social, a política é desestatizada ou individualizada.

Nessa nova governamentalidade neoliberal, como aborda Foucault (2010), o Estado deixa de promover diretamente o Bem-Estar Social, produzindo bens e serviços públicos (pintura do quadro), para fiscalizar e garantir que o mercado atue pela concorrência, estabilizando juridicamente as relações contratuais. Surge, então, a mudança de ênfase da produção para a fiscalização, por meio de sua ação reguladora (moldura do quadro). Esta mudança se apresenta como um dos pilares do PDRAE:

Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que seja eficaz sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado (BRASIL, 1995, p. 6).

Ação reguladora para que a concorrência do mercado atue sem maiores constrangimentos. Atuação que vai muito além do mercado privado. É a ação reguladora que passará a gerir os contratos de forma que o mercado possa também atuar no serviço público. O serviço público deixa de ser gerido exclusivamente pelo Estado; este passaria a atuar na gerência dos contratos e fiscalização dos resultados. Este é o sonho dos governos neoliberais já implementados e avançados mundo afora, sobretudo no Reino Unido e Estados Unidos da América, conforme análises de Ball (2011), mas que ainda se encontra engatinhando no Brasil.

No que diz respeito à educação no Brasil, a grande disputa entre o público e o privado na governamentalidade liberal era a da coexistência entre ambos, em seus mecanismos de captação de recursos e de alunos, e o reconhecimento pelo Estado. O Estado circunscreveria um espaço que seria da atuação privada e a deixaria agir, conforme seus

próprios movimentos (não é à toa que salta aos olhos de vários educadores essa concessão tão benevolente do Estado para com o setor privado).

Na governamentalidade neoliberal, investe-se a episteme dos espaços. Não é um espaço vazio sem a atuação do Estado (educação privada) e outro preenchido, gerido pelo Estado (educação pública), em coexistência pacífica ou não. O que se investe é a lógica do privado adentrado no espaço público. Não se pede ao Estado que circunscreva o espaço público e o espaço privado. Agora, se pede ao Estado que realize sua gerência conforme os princípios privados. Ou melhor, que o próprio mercado gerencie o poder público.

O PDRAE, em seu quadro esquemático, elaborou muito bem essas alterações, tendo as mudanças de direção das Universidades como um dos eixos da Reforma Administrativa do Estado:

FORMA DE PROPRIEDADE      FORMA DE ADMINISTRAÇÃO

---

47

---

Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

	Estatal	Pública Não Estatal	Privada	Burocrática	Gerencial
NÚCLEO ESTRATÉGICO Legislativo, Judiciário, Presidência, Cúpula dos Ministérios, Ministério Público	○				○
ATIVIDADES EXCLUSIVAS Regulamentação Fiscalização, Fomento, Segurança Pública, Seguridade Social Básica	○				○
SERVIÇOS NÃO- EXCLUSIVOS Universidades, Hospitais, Centros de Pesquisa, Museus	→	○			○
PRODUÇÃO PARA O MERCADO Empresas Estatais	→		○		○

Fonte: BRASIL, 1995, p. 47-48.

A questão da governamentalidade, como aborda Foucault, não é mais a indagação sobre se o governo governa de forma justa ou não, se o governo governa de acordo com as leis

ou não. Atualmente, na governamentalidade neoliberal, o questionamento é sobre o alcance do governo; é a identificação de se o governo governa demais ou de menos. A governamentalidade passa a situar-se no limite entre um governo mínimo e um governo máximo, estando mais no mínimo do que no máximo.

Na proposta do PDRAE, temos: I) a forma pública estatal de seu núcleo estratégico, cambiando entre a governamentalidade burocrática e a gerencial; II) a forma pública estatal de suas atividades exclusivas sob a governamentalidade gerencial; III) a publicização, ou melhor, a desestatização, a retirada do Estado do serviço público, considerada na proposta como serviço público não estatal, dos serviços não-exclusivos do Estado (como as Universidades), sob a governamentalidade gerencial; IV) a privatização propriamente dita, a transferência das empresas públicas do setor público para o setor privado.

Público não-estatal, transferência da Administração Indireta (com suas Autarquias e Fundações Públicas) para o terceiro setor, gerido por Organizações Sociais (OS), sob a forma de administração gerencial. O gerencialismo na Educação chegaria com toda força se o Plano tivesse sido aprovado.

Segundo Taina-Chacon e Calderón (2015), com as intensas críticas que o PDRAE recebera, pelo menos no que diz respeito às Universidades, o governo FHC recuou do mecanismo de transferência automática da alteração jurídica de todas as Universidades de autarquia regida pelo Direito Público para as Organizações Sociais (OS), do terceiro setor. Em seu lugar, considerou a adesão da alteração como voluntária; mas nenhuma das Universidades se “voluntariou”.

No processo de desmonte do Estado e de suas Instituições, mesmo não efetivando o PDRAE em sua plenitude, as investidas do Governo FHC passaram a se orientar ao mercado privado. As IES privadas, que há tempos faziam parte da disputa no campo educacional, com FHC tomaram dimensão até então inexploradas.

Segundo Sguissardi (2006), em 1994 o Brasil tinha 851 IES, sendo 192 (22,5%) públicas e 659 (77,5%) privadas. Em 2002, o número de IES saltou para 1.637, sendo 195 (11,9%) públicas e 1.442 (88,1%) privadas. Enquanto o número de IES públicas ficou praticamente estável, as IES privadas cresceram 118%. O mesmo fenômeno ocorreu com o número de matrículas. De 1994-2002, as matrículas nas IES privadas cresceram 150%, três vezes mais do que o crescimento das matrículas nas IES públicas (52%). Mesmo

assim, o crescimento nas IES públicas foi impulsionado pela expansão das matrículas das IES estaduais. “O setor privado, que, em 1994, concentrava 58% das matrículas, em 2002 já concentrava 70%” (SGUISSARDI, 2006, p. 1028).

Para Traina-Chacon e Calderón (2015), o impulso desta intensa expansão das matrículas nas IES privadas, entre outras questões, se encontra na aprovação da LDB 9.394/96, que, ao distinguir as IES entre Universidades, Centros Universitários e Faculdades, com grande flexibilização a ser concedida a Faculdades e Centros Universitários, fez com que o setor privado investisse pesadamente nas Faculdades e nos Centros Universitários, e o setor público se estagnasse com as Universidades até então existentes:

Desde a sanção da LDB de 1996 e as legislações subsequentes, houve um impressionante crescimento do sistema [privado], bastando apenas sete anos (1995-2002) para duplicar o número de matrículas (TRAINA-CHACON; CALDERON, 2015, p. 87).

Se a inclinação ao ensino superior, pelo menos no que diz respeito à letra fria da Reforma Universitária de 1968, era de sua oferta em Universidades, com indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, esta preferência, mesmo que formal, deixa de existir no arcabouço legal da LDB 9.394/96. Sguissardi (2006) aborda, então, a dualidade de modelos de universidades. A *Universidade de ensino*, com preocupação praticamente exclusiva da oferta de ensino superior, tal como as propagadas pelas Faculdades e Centros Universitários, e a *Universidade de pesquisa*, desenvolvendo o preceito constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Quando comparada a relação entre matrículas e número de pessoal, segundo Sguissardi (2006), de 1994 a 2002, a taxa de matrículas nas IES federais cresceram 37%, já o seu pessoal teve redução: o corpo docente decresceu em 5% e o dos funcionários despencou 21%.

Percebemos aumento do número de matrículas nas IES federais muito abaixo da expansão do setor privado; e, mesmo assim, impulsionados pelo decréscimo de pessoal, reduzindo não apenas proporcionalmente à (leve) expansão das matrículas, mas numericamente com um quadro inferior ao que possuía antes do início do Governo FHC. Sucateamento das Universidades, desmonte do Estado, privatização da educação. A governamentalidade neoliberal corrói as Instituições Públicas Universitárias. Com o enxugamento e otimização dos recursos humanos e materiais, Santos e Almeida-Filho (2012), denominaram este período como fase heroica, “com um tipo de crescimento que podemos chamar de ‘autonomia-sem-apoio’” (p. 122). As Universidades, frente ao cenário político

de desmantelamento do poder público, cresciam por conta própria, e só após a expansão buscavam meios para seu financiamento.

#### Agenciamento gerencial pelo REUNI e as terceirizações

Frente à governabilidade tipicamente neoliberal, com as investidas de redução do Estado e desinvestimento nas IES públicas do Governo FHC, o Governo Lula – e, posteriormente, o de Dilma em seu primeiro mandato – surge como governo de conciliação de classe.

Governo que se governa não como luta de classes, mas pelo consenso, sobretudo pelo Consenso de Washington. Governo do consenso e da sociabilidade burguesa, como diria A. P. Silva (2016). Ainda assim, neoliberal; mas neoliberal de tipo ameno, comungado com um novo ímpeto de investimento em políticas públicas, criando um estreito paradoxo político-econômico. No consenso, os inconciliáveis se conciliam. O consenso também se torna um poder produtivo.

No campo educacional, temos uma dupla investida. De um lado, a privatização da educação reduz seu avanço, mas ainda assim avança. Segundo Traina-Chacon e Calderón (2015), enquanto no Governo FHC o número de matrículas das IES privadas cresceu 150%, no Governo Lula o crescimento foi de 45%. Em parte, o crescimento das IES privadas no Governo Lula foi direcionado pelo investimento público com a implementação de programas como Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Fundo de Investimento ao Estudante de Ensino Superior (FIES). Investimento público em Instituições privadas, faceta da governamentalidade neoliberal.

De outro lado, temos o próprio poder público elaborando políticas públicas voltadas para as IES públicas, em um Programa de Reestruturação das Universidades Públicas, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Sem abandonar a governamentalidade neoliberal, temos o início de novas políticas sociais direcionadas às Universidades: reestruturação interna, abertura para as camadas populares e seus sistemas de cotas, ampliação do número de Universidades e sua interiorização, ampliação do número de matrículas. Um cambiamento entre Estado de Bem-Estar Social

e neoliberalismo: com uma mão, se reestruturando e ampliando as políticas sociais; com outra mão, financiando e sustentando o mercado educacional.

Para Lima (2013), as principais políticas públicas direcionadas ao ensino superior no Governo Lula tiveram o intento de alcançar as metas para o ensino superior previstas no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), que previa a duplicação das matrículas no ensino superior e crescimento de 30% da taxa líquida das matrículas em IES para jovens entre 18 e 24 anos.

Para o alcance destas metas, as políticas públicas seriam balizadas por três instrumentos: I) Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, pelo REUNI, e a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); II) Democratização do acesso ao ensino superior, tanto por concessão de bolsas totais ou parciais, como o PROUNI, quanto pelo financiamento com o FIES, ambos direcionados às IES privadas; III) Avaliação e Regulação com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e seu Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Investimento público para reestruturação e expansão das Universidades Públicas; investimento público em IES privadas, por meio de renúncia fiscal de arrecadação de impostos das Instituições para concessão de bolsas aos estudantes oriundos de escolas públicas (PROUNI), juntamente com o financiamento aos estudantes para pagamento das mensalidades (FIES); e Avaliação e regulação do Ensino Superior. Estamos em um intercâmbio entre Estado de Bem-Estar Social e neoliberalismo. Correntes contraditórias que se disputavam no interior do próprio governo, em nome da governamentalidade.

Se o REUNI era política pública direcionada às IES públicas com amparo e sustentação em um Estado de Bem-Estar Social, bem diferente e em sentido inverso ao desinvestimento em Educação Superior do octênio FHC, nem por isso o REUNI abandonou ou se contrapôs a uma política neoliberal.

O REUNI foi uma política por adesão que prometia maior quantidade de verbas e crescimento de seu pessoal (docente e técnico-administrativo) para as Universidades Públicas que celebrassem contratos com o Governo Federal pautados em gestão por resultados<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Segundo Taina-Chacon e Calderón (2015), ao final do Governo Lula todas as Universidades haviam aderido ao REUNI, seja simplesmente por busca de mais recursos, com compromissos frouxos, seja intencionada e impulsionada em promover uma reestruturação administrativa e acadêmica.

Regulação da Educação Superior, gestão de contratos, gestão por resultados. Mesmo que se tenha finalidade bem distinta, com um alcance social direto, sobretudo direcionado às camadas populares, por acaso não estamos na panaceia das invenções da governamentalidade neoliberal?

Segundo Traina-Chacon e Calderón (2015), no primeiro mandato do Governo Lula, o próprio SINAES foi concebido para romper com a política de ranqueamento das Universidades pelo Exame Nacional de Cursos (ENC), criado no Governo FHC. Porém, no segundo mandato, o governo retoma as velhas práticas de ranqueamento, ao substituir o ENC pelo Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos (IGC), elaborados pelo MEC. As disputas para regulação, distribuição hierárquica e avaliações pontuais não cessam de se intensificar.

Os agenciamentos que se formam nas Universidades são menos administrativo-disciplinares e mais gerenciais. Muito mais que administração, este poder sobre o qual o Século XX se debruçou e ergueu as Universidades brasileiras, gerir é o novo poder que submete a todos.

Considerando apenas as Universidades Federais, de acordo com os dados da Sinopse da Educação Superior (BRASIL, 1995b; 2002), em 1995 tínhamos 48,6 mil docentes, 94,9 mil TAE e 353 mil matrículas de estudantes. Em 2002 tínhamos 48 mil docentes, 55,9 mil TAE e 500 mil matrículas. Mesmo com crescimento das matrículas no octênio de FHC despencamos de 94,9 mil para 55,9 mil TAE.

Em 2007, ano da implantação do REUNI, éramos 61,6 mil TAE (BRASIL, 2007); ou seja, já começando a recompor o quadro defasado de TAE nas Universidades federais, acumulado ao longo do Governo de FHC, mas, mesmo assim, ainda insuficientes. Somente em 2013, com 102,6 mil TAE, conseguimos ultrapassar o número de TAE existente em 1995 (BRASIL, 2013). E em 2014 já era o final do REUNI, compondo um quadro de pessoal próximo ao de 1995, enquanto as Universidades já comportavam quase um milhão de matrículas (quase três vezes mais do que em 1995).

Uma nova gestão foi implementada para minimizar o não crescimento do efetivo de TAE proporcionalmente à expansão das matrículas; e isto em dois momentos históricos, obtendo a saída pela tangente. É a criação da terceira cisão para os/as Técnico-Administrativos/as em Educação (TAE).

O primeiro momento ocorreu no apagar das luzes do Governo Lula, com a privatização dos hospitais universitários, cuja gestão deixaria de fazer parte das Universidades para que os hospitais passassem sua gestão a uma empresa específica, a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH). Os TAE que já atuavam nos hospitais universitários, e eram estatutários, continuariam com seu vínculo mantido, mas todos os novos trabalhadores que viessem a fazer parte das empresas seriam contratados pelo regime privado. Um primeiro desmembramento.

O segundo momento ocorreu como política de pessoal para que as Universidades se expandissem exponencialmente, por conta do REUNI, sem que os TAE crescessem no mesmo ritmo ou em ritmo parecido. Em resposta às promessas de aumento de pessoal, para que as Universidades celebrassem convênios com o Governo Federal para reestruturação e expansão, o MEC utilizou-se do argumento da Instrução Normativa nº 02 de 2008 (BRASIL, 2008), elaborada pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão – MPOG, efetivando a terceirização nas Universidades. Um segundo desmembramento.

R. M. Silva (2015) analisa a relação entre terceirização e precarização na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O autor compreende a terceirização a partir da reformulação histórica das relações de trabalho de nossa atualidade entre o trabalhador e o modo de produção de capital. A primeira fase é derivada da Revolução Industrial. Nesta fase, temos a reunião de vários trabalhadores sob o mesmo empregador, pertencendo aos operários a técnica, mas não o resultado do produto. Na segunda fase, derivada do taylorismo/fordismo, ao trabalhador não pertencem nem o resultado do produto e nem a técnica. Na terceira fase, temos o toyotismo e a acumulação flexível do capital, alterando-se a lógica da produção para a lógica do consumo, emergindo conceitos como *just-in-time*, otimização do trabalho, flexibilização de insumos e de funcionários. Entre as formas de flexibilização no modelo atual de acumulação flexível do capital é que passa a emergir a terceirização.

A terceirização passa a ser mais um insumo racionalizado no modo de produção da acumulação flexível do capital. As empresas passam a ter um quadro de funcionários fixos inferior à necessidade, sendo sua força de trabalho, durante os períodos de aumento de demanda, supridas pelo aumento da jornada de trabalho ou pela contratação temporária de novos terceirizados. Além disso, os terceirizados, contratados por um tempo breve ou por demanda de trabalho, possuem encargos trabalhistas e salários inferiores aos

funcionários fixos contratados no âmbito da legislação trabalhista, flexibilizando-se direitos historicamente conquistados.

Para R. M. Silva (2015), a precarização da terceirização afeta não só a redução de direitos e o rebaixamento de salários, mas também o sentimento de classe e a desintegração da luta de classes, quando vários trabalhadores realizando funções similares não se reconhecem como a mesma classe, pelas vinculações de marcos legais e contratantes distintos, estabelecendo cada uma delas uma forma específica de definição de metas, obrigações e formas de exploração.

No Brasil, a terceirização, tanto para o setor privado quanto para o público, foi delimitada pela Súmula nº 331 do TST, que estabelece o limite da terceirização para atividades-meio, não sendo possível a terceirização das atividades-fim. Delimitação esta que, ao mesmo tempo, restringe o avanço da terceirização, mas também o reconhece dentro deste limite e o legítima.

Apesar da limitação da Súmula nº 331, a terceirização não se encontra apaziguada no âmbito jurídico, com várias disposições estendendo as atividades-meios possíveis de serem terceirizadas. Ademais, o projeto neoliberal há muito tempo em curso no Brasil, nos diversos mecanismos de construção do Estado Mínimo tem defendido a terceirização irrestrita, permanecendo como atividades-fim apenas os cargos públicos direcionados à representação típica de Estado, podendo os demais serem terceirizados.

No Ensino Superior, a terceirização ocorre, principalmente, a partir de 2008, por meio da Instrução Normativa nº 2 de 2008, regulamentando o Decreto nº 2.271 de 1997, servindo como válvula de escape para a defasagem de pessoal. A terceirização passou a ser a alternativa para as IFES readequarem seu quadro de funcionários. Na Instituição pesquisada pelo autor, em 2011 o número de terceirizados já havia subido para 1/3 do total de servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAE), e com forte tendência de crescimento.

A Instrução Normativa nº 02 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, de 30 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), elabora um capítulo específico para tratar da temática das terceirizações no serviço público, considerando que podem ser terceirizados por contrato os serviços que apoiam as atividades essenciais das Instituições, e acrescenta:

Art. 7º As atividades de conservação, limpeza, segurança, vigilância, transportes, informática, copeiragem, recepção, reprografia, telecomunicações e manutenção de

prédios, equipamentos e instalações serão, de preferência, objeto de execução indireta (BRASIL, 2008, art. 7º).

Com essas alterações frente à redução ou freio no aumento do quantitativo de servidores públicos, regidos pelo Regime Jurídico Único (RJU), na prática vão-se embora todos os cargos de nível A e B e alguns do nível C do Plano de Cargos e Carreiras dos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), instituído pela Lei nº 11.091/2005.

De acordo com a planilha dos dados abertos do Governo Federal (BRASIL, 2019c), em maio de 2019 o MEC possuía quase 35 mil terceirizados atuando em Universidades Federais, Institutos Federais e Fundações de Apoio, e quase 15 mil terceirizados atuando especificamente nas Universidades. Isso significa, em quadro nacional das Universidades Federais, 15% dos/das trabalhadores/as técnico-administrativos, com uma grande tendência de crescimento desta forma de trabalho.

Se os terceirizados já entram nas Universidades como trabalhadores regidos pelo Direito Privado, sob a forma própria do gerencialismo empresarial, que vai muito além de seus contratos de trabalho, os que ficam, servidores públicos, passam a cada vez mais ter seu trabalho regido pelas diretrizes gerenciais privadas. De um lado, trabalhador privado atuando em Instituição Pública. De outro lado, trabalhador público atuando em Instituição Pública, mas incorporando diretrizes e procedimentos oriundos do âmbito empresarial.

Em momentos em que o espaço público entra em declínio com tudo o que se construiu sob o conceito de público, a única forma que sobrou foi uma deturpação legal. O princípio constitucional da legalidade (BRASIL, 1988, art. 37) virou sinônimo não de boa-fé, não de obediência ético-moral de inclinação aos interesses sociais e coletivos indisponíveis, mas, tão-somente, previsão legal: poder agir apenas quando a lei prever a ação, ou melhor, quando obrigá-la (muito mais princípio da inércia do que da legalidade em sentido estrito). Se o único pressuposto válido é esse, então o Poder Público, movido pela pressão externa do Setor Privado, atribui para si a incumbência de criação de leis para aproximar as relações de trabalho público com o privado, mesmo que, para tal, tenha que converter a coisa pública em simples instrumento de gestão gerencial.

A. P. Silva (2016) compreende a reformulação do trabalho público no contexto da contrarreforma do Estado neoliberal, se redefinindo e incorporando a linguagem econômica do setor privado, tal como: flexibilidade dos contratos e das relações trabalhistas; aperfeiçoamento profissional a partir da teoria do capital humano, como formação profissional para a captura da subjetividade do trabalhador; e gestão por

competências. Desta forma, terceirização do trabalho, governo da subjetividade e gestão por competência passam a ser as investidas da governamentalidade neoliberal para as relações de trabalho nas Universidades. Em outros termos, privatização daquilo que era o trabalhador público nas Universidades.

A privatização do trabalho já ocorreu desmembrando o corpo de trabalhadores. Desmembrando a categoria entre aqueles que atuam, diretamente, nas Universidades (TAE) e aqueles que atuam em hospitais universitários (celetistas), durante o Governo Lula. Desmembramento em níveis (de público estatutário do RJU de todos os níveis de escolaridade para privado terceirizado pela CLT nos níveis A e B), tornando o trabalho mais “flexível”, no Governo Dilma, por meio da Portaria Normativa nº 02/2008. Lá se foram auxiliares manuais, equipes de produção artística, auxiliares dos serviços de saúde, entre outros.

O gerenciamento neoliberal dos Governos Lula e Dilma possuía uma forma própria de organização do trabalho. De um lado, expansão das Universidades com expansão do número de TAE<sup>33</sup> (mesmo que proporcionalmente bastante inferior ao crescimento); e, de outro, desmembramento da categoria por grupos: grupo dos que atuam em hospitais universitários (LULA) e grupo dos que pertencem aos primeiros níveis de escolaridade (terceirizações em DILMA).

#### Agenciamento gerencial quebrando ponte

O Golpe do impeachment<sup>34</sup> realizado em 2016 pôs fim ao ciclo da política do Partido dos Trabalhadores, iniciado no Governo Lula, e que cambiava ora para o neoliberalismo ora para a política de bem-estar social, com ênfase na intensificação e alcance das políticas

---

<sup>33</sup> Durante os Governos Lula e Dilma, tivemos várias expansões: expansão do número de Universidades e de suas interiorizações no Brasil, expansão do número de matrículas e das políticas sociais, expansão da própria carreira dos TAE (mesmo que insuficiente frente à reestruturação universitária), e criação e expansão das terceirizações nos desmembrando.

<sup>34</sup> Defendemos que o impeachment da presidenta Dilma se tratou de um golpe de Estado. Um golpe constitucional, dentro do arcabouço e do ritual da lei (embora a léguas de distância de seu ‘espírito’), um teatro da legalidade em que estava presente de tudo – Deus, família, economia, conjunto da obra e até os militares de 1964 – menos a alegação principal de crime de responsabilidade (QUINALHA, 2006). Entendemos, também, que a trama do golpe era menos por representar uma política de confronto que ameaçasse o neoliberalismo (principalmente o segundo mandato do Governo Dilma, com um decréscimo tão grande das políticas sociais implementadas anteriormente e o anúncio de reformas que trariam uma fissura enorme no tecido social – Reforma da Previdência, Reforma Trabalhista e Reforma Administrativa do Estado), e mais por esta agenda andar a passos muito mais lentos do que os economistas e a classe política almejavam.

públicas. Contudo, as diretrizes e alterações de rumo realizado até então ganharam base de sustentação em um documento produzido no ano anterior (2015) pelo Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB), juntamente com a Fundação Ulisses Guimarães, intitulado *Uma ponte para o futuro* (PMDB; FUNDAÇÃO ULISSES GUIMARÃES, 2015), anterior e produtor de justificativa para a saída do PMDB do Governo.

O documento resgata diretrizes centrais na política neoliberal e seu receituário: Estado a serviço do mercado; governar para a economia; reduzir as despesas públicas; proporcionar o aumento do Produto Interno Bruto (PIB); controlar a inflação; controlar o déficit fiscal. Dessa forma, destaca seu programa político-orçamentário: desvinculação constitucional das despesas obrigatórias<sup>35</sup>; reforma da previdência; reforma trabalhista; privatizações de serviço público, entre outros.

No cenário político, desde o final do primeiro mandato de Dilma Rousseff, o governo já anunciava a elaboração de propostas de várias reformas neoliberais, inclusive reforma previdenciária, trabalhista, política e administrativa. Embora não fosse um governo de oposição à economia e ao mercado, e governasse também baseado em uma política neoliberal, a agenda apontada por Dilma se apresentava a passos lentos e mais fluida.

Na agenda do PMDB, enquanto ponte, programa de transição, o aparato social sai de cena e as propostas de enxugamento da máquina pública se tornam mais arrojadas. Agradar ao mercado é o que importa; e, por isso mesmo, o Estado precisaria ter seu tamanho reduzido (Estado mínimo), numa tentativa de fazer crescer a economia, pois “crescer a economia não é uma escolha que podemos fazer, ou não. É um imperativo” (p. 8).

Neste mesmo sentido, elabora o seguinte diagnóstico:

Nos últimos anos é possível dizer que o Governo Federal cometeu excessos, seja criando novos programas, seja ampliando os antigos, ou mesmo admitindo novos servidores ou assumindo investimentos acima da capacidade fiscal do Estado. A situação hoje poderia certamente estar menos crítica. No entanto, a parte mais importante dos desequilíbrios é de natureza estrutural e está relacionada à forma como funciona o Estado brasileiro. Ainda que mudássemos completamente o modo de governar o dia a dia, com comedimento e responsabilidade, mesmo assim o problema fiscal persistiria. Para enfrentá-lo teremos que mudar leis e até mesmo normas constitucionais, sem o que a crise fiscal voltará sempre, e cada vez mais intratável, até chegarmos finalmente a uma espécie de colapso (p. 5-6).

---

<sup>35</sup> A vinculação constitucional diz respeito ao mínimo de recursos a serem transferidos. Os principais deles se concentram na área da Educação e Saúde, além dos repasses para os demais entes (Estados e Municípios).

Como diria Foucault (2006a), no neoliberalismo só há uma política pública séria, que é a política econômica. Na travessia da ponte, criar novos programas, ampliar os antigos, contratar novos servidores, por mais importantes e necessários que fossem para dar conta das demandas da população, e tentativas de superação ou redução da desigualdade social, todas essas coisas passam a ser condenadas por comprometerem a capacidade fiscal do Estado. A política pública é transformada em vilã, cujo herói está do lado de lá, bastando atravessar a ponte:

Portanto é fundamental:

.....

d) executar uma política de desenvolvimento centrada na iniciativa privada, por meio de transferências de ativos que se fizerem necessárias, concessões amplas em todas as áreas de logística e infraestrutura, parcerias para complementar a oferta de serviços públicos (p. 18).

Desvinculação constitucional dos repasses à Educação e à Saúde, enxugamento do Estado, redução das políticas públicas, privatizações, reformas previdenciárias, trabalhistas e administrativas, terceirizações. O novo gerencialismo se faz com foco nas pontes, mas não para a travessia, sempre possível entre uma e outra margem, e sim para desmorná-las; caminhos sem volta, estamos atônitos dando adeus ao Estado de Bem-Estar Social.

Essa nova atuação do poder gerencial continua e intensifica o agenciamento junto aos/às Técnico-Administrativos/as em Educação (TAE). No Governo Temer, tivemos outra baixa no desmembramento da categoria, mas não seguindo uma organização lógica de agrupamentos. Tivemos um terceiro desmembramento a seco com a simples extinção de cargos individualizados de todos os níveis. Aqui, não tivemos o predomínio da racionalidade administrativa direcionada, seja à separação da natureza do trabalho, seja ao nível de escolaridade, como em, respectivamente, Lula e Dilma.

Com Temer, de uma só canetada, pela Lei nº 13.328, de 29 de julho de 2016 (BRASIL, 2016), lá se foram 66 cargos, que deixarão de fazer parte da categoria Técnico-Administrativa em Educação quando seus respectivos titulares vagarem (por exoneração, aposentadoria, demissão, falecimento, entre outros). Sob a justificativa de necessidade de modernização da carreira com extinção de cargos obsoletos, vagos e sem contratação por anos, aprovou-se a lei e, junto com a obsolescência, perdemos os cargos de profissionais de saúde/laboratórios, de produção audiovisual, de Intérprete de Linguas e Sinais, técnicos e profissionais variados.

Se o gerenciamento neoliberal atuou com o trabalho misto entre o público e o privado, na terceira cisão com a organização e distinção de seus trabalhadores (estatutários, celetistas e terceirizados), desmembrando o corpo dos TAE, a privatização do trabalho também ocorreu por dentro daqueles que ficaram enquanto TAE quando, cada vez mais, os Governos lidam com os servidores públicos seguindo os princípios e diretrizes do trabalho oriundo do setor privado: Gestão por Competências, Avaliação de Desempenho, Controle eletrônico de Ponto, entre outros. O agenciamento gerencial de quem ficou não cessou de se intensificar, e nenhum dos governos (seja de direita, seja de esquerda) deixaram de fazer suas investidas, embora com diferenças, inclinações e descontinuidades entre eles. O agenciamento gerencial é muito mais um sintoma de nossa época nas práticas de governamentalidade do que uma deontologia das inclinações políticas.

#### O agenciamento pelo FUTURE-SE

Nos dias ainda mais recentes, não é só a antiga relação de trabalho nas Universidades que se encontra ameaçada na reconfiguração do trabalho flexível, como no período em que pelo menos ocorreu a expansão das Universidades Públicas Federais, nos Governos da esquerda; agora são as Instituições Públicas, em particular as próprias Universidades, que se encontram sob forte ameaça. E não serão seus diversos trabalhadores poupados.

A terceirização e precarização cresce vertiginosamente no trabalho nas Universidades. E a expectativa atual do Ministério da Educação do Governo Bolsonaro é a não realização de concursos para os cargos Técnico-Administrativos em Educação (TAE), seja pela expectativa de captação de pessoal pelas Organizações Sociais (OS), do Programa FUTURE-SE, seja nos moldes da Reforma Administrativa em fase inicial de formulação em que, não só os TAE, mas todo um contingente de servidores públicos passariam a ser terceirizados, mantendo-se apenas os servidores públicos que o Governo considera como carreira de órgãos estratégicos ou de representação de Estado.

O trabalho realizado até então pelo que sobrou de nossa categoria seria totalmente efetivado por trabalhadores contratados por empresas terceirizadas (seja contratados por OS no estilo FUTURE-SE, seja contratados pelas próprias Universidades no estilo da Reforma Administrativa em implementação), não possuindo os mesmos rendimentos, nem as mesmas garantias legais (tais como estabilidade, incentivos a qualificação, desenvolvimento profissional por meio de carreira) e nem o mais importante de todos, o

sentimento de pertencimento à coisa pública, trabalhando em uma Instituição Pública na forma de um trabalhador público para atender à demanda de uma coletividade enraizada no social.

O próprio termo Técnico-Administrativos/as em Educação (TAE), que antes abarcava a totalidade dos trabalhadores das Universidades em serviços técnicos e administrativos, do vigilante ao Auditor Fiscal Interno, se restringiu às classes C, D e E da Lei nº 11.091/2005 do PCCTAE. E mesmo os cargos das classes de nível médio e superior, sem novos concursos de reposição dos cargos, conforme declarações do Governo Bolsonaro, a carreira estabelecida pela referida Lei estaria condenada a se extinguir quando ocorrerem as vacâncias de seus titulares.

Trabalhadores privados, contratados por Instituições semi-privadas (Fundações de Apoio ou Organizações Sociais) para realizar serviço público (Universidades) fariam parte tanto do Programa FUTURE-SE quanto da Reforma Administrativa do Estado, se adequando à reformulação do trabalho flexível nas Universidades públicas. Intensificação da terceira cisão no agenciamento do trabalho nas Universidades.

O Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE foi lançado em 17 de Julho de 2019, como proposta do Governo Bolsonaro para ajuste fiscal dos Institutos e Universidades. A proposta se apresenta como solução para o problema do financiamento da Educação Superior. Seus enunciados são construídos utilizando-se os termos de autonomia financeira e administrativa por meio de três eixos: I – Governança, gestão e empreendedorismo; II – Pesquisa e Inovação; III – Internacionalização.

Entre os três eixos, o que mais se destaca é o primeiro. Sob o argumento da autonomia financeira, a proposta apresenta como solução a adesão das Universidades ao Programa, estabelecendo contratos de gestão com Organizações Sociais (OS) previamente cadastradas e aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC) ou por outros Ministérios.

O termo Autonomia Universitária nos é bastante problemático. Nos espantamos com o quanto a linguagem nos trai. É neste sentido que Foucault faz tanta questão em demarcar a diferença entre enunciados e signos linguísticos. Um enunciado não é um termo, não é um signo linguístico, nem tampouco é uma frase. Um mesmo termo ou uma mesma frase podem ser enunciados distintos.

A autonomia universitária é um enunciado que pertence a uma formação discursiva para as próprias Universidades e que diz respeito à formação histórica na construção da concepção de Universidade. Para a Constituição Federal e para a LDB 9.94/96, a Autonomia Universitária pertence a outra formação discursiva e que diz respeito ao âmbito jurídico-legal de sua atuação. Por fim, autonomia universitária e, mais especificamente, a autonomia financeira no Programa FUTURE-SE é um enunciado que pertence a uma formação discursiva não só distinta, mas que se disputa e se contradiz às outras formações históricas sob o mesmo termo. Possuem o mesmo vocábulo, mas seus enunciados provêm de outras formações discursivas, jogando o jogo da linguagem, usando os instrumentos de que dispõe na própria luta contra o que as Universidades compreendem como autonomia.

O FUTURE-SE constrói o enunciado autonomia financeira como capacidade das Organizações Sociais (OS) de captarem verbas de distintas fontes, inclusive produzindo recursos por conta própria, por meio de vendas ou aluguéis de produtos e serviços das Instituições Federais de Educação ou em parceria destas com empresas e outras Instituições. Nesse sentido, a própria autonomia financeira, construída e reivindicada em seus enunciados, não pertenceria às Universidades, mas às Organizações Sociais (OS). Desestatização das Universidades e ascensão do Terceiro Setor, que a tudo gerenciaria.

Na primeira versão do Projeto, gerenciaria até o processo de escolha de dirigentes e de reitores, muito além da gestão financeira – por diversas críticas que recebera, na versão mais atual, este item foi retirado do Projeto. Porém, outras formas de gestão ainda continuariam: gestão de resultados, gestão de desempenho, gestão de indicadores, gestão de riscos, controle interno e externo, e, o principal, gestão de pessoal.

Desde o PDRAE de FHC, o fantasma das Organizações Sociais (OS) ronda as Universidades. Àquela época, Chauí (2001) já se questionava o que significava uma Universidade passar da condição de Instituição Social para uma Organização Social, e apresenta como resposta:

Uma *organização* difere de uma instituição por definir-se por uma prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a

instituição social universitária é crucial é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por quê, para que e onde existe (p. 187).

Para Chauí (2001), a alteração dessa ideia de Universidade se encontra inserida no processo de mudança geral da sociedade em três etapas: na primeira etapa, transformação em *Universidade funcional* dos anos de 1970, como prêmio de consolação à classe média “despojada de poder” (p. 189). Na segunda etapa, transformação em *Universidade de resultados* dos anos de 1980, introduzindo a ideia de parceria entre Universidades públicas e empresas privadas, sobretudo com o financiamento destas, direcionando as pesquisas e seus resultados para aquelas. E, por fim, terceira etapa, na transformação em *Universidade operacional*, invertendo as relações do exterior para o interior.

Enquanto a *Universidade funcional* era orientada para o mercado de trabalho, e a *Universidade de resultados* era orientada para as empresas, a *Universidade operacional* “está voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Em outras palavras, a universidade está voltada para dentro de si mesma, [...] uma perda de si mesma” (p. 190). Mais adiante, aborda: “Virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age” (p. 190).

Chauí (2001) estava analisando a transformação própria da Universidade em Organização Social como disputa no modo de concebê-la no neoliberalismo de FHC e Bresser-Pereira, com sua Reforma Administrativa do Estado no PDRAE. O Plano teve várias resistências e, em vez de obrigatório, tornou-se facultativo, sem adesão de nenhuma Universidade.

Hoje, com Bolsonaro e seu Projeto FUTURE-SE, o tema retorna, mas não como mudança jurídica da transformação da Universidade em Organização Social. Temos agora uma outra possibilidade no modo de gerenciar no neoliberalismo: governar por contratos, incluindo contratos de gestão. A Universidade continuaria como “Instituição Pública” e sendo governada por Organização Social, com o aval do Governo Federal. Há, porém, que se questionar o que haveria de “Pública” no que sobraria da Instituição Universitária.

Universidade operacional, na linguagem de Chauí (2001), é uma nova apresentação da Universidade enquanto Universidade-empresa. Esta mesma Universidade-empresa utiliza um modo específico de agenciamento das empresas para seus trabalhadores, o poder gerencial.

No FUTURE-SE, a Universidade enquanto pessoa jurídica de Direito Público, por ser Instituição Pública, continuaria a existir, mas seria restrita a uma representação, um nome fantasia com capital simbólico. A gestão interna e externa, desde as grandes metas e estratégias ao rito do cotidiano, não pertenceria nem diretamente ao Estado e nem à própria Universidade enquanto Instituição Pública autônoma, mas seria realizada pelas Organizações Sociais que tivessem o aval do Governo Federal, que a gerenciariam em parceria com este.

O Programa FUTURE-SE apresenta duas questões principais: capitalização, com mudança na legislação de recursos, e gestão de pessoal.

Conforme denunciado pela Carta de Vitória (ANDIFES, 2019), em reunião realizada pela ANDIFES, “foi observado que o Programa exige a modificação explícita de 16 leis vigentes, contrariando ainda normativas de órgãos de controle, no que se refere ao trânsito de recursos privados e recursos públicos” (p. 2). A maioria destas leis dizem respeito a um dos dois mecanismos, ou ambos: I – Ampliação da renúncia fiscal a que o Estado deixaria de arrecadar, para incluir as Organizações Sociais (OS) que celebrassem contratos com Universidades; II – Ampliação dos mecanismos de distribuição de recursos públicos e privados destinados a Instituições que promovessem pesquisa, inovação, tecnologia e cultura, para incluir repasses a Organizações Sociais (OS).

Todavia, vários mecanismos de captação de recursos presentes no Programa FUTURE-SE já são possíveis pelas Fundações de Apoio, as quais a primeira versão do Programa sequer mencionou. Diante disto, a Carta de Vitória (ANDIFES, 2019) descreve: “Feita a ressalva de que elementos interessantes do programa não são novos e antes reconhecem o que já se pratica virtuosamente no ambiente e no contexto da legislação de nossas universidades, alguns elementos novos não parecem interessantes” (p. 2). Melhor seria se aperfeiçoasse os mecanismos de captação já possíveis pelas próprias Fundações de Apoio criadas pelas Universidades.

A captação de recursos ainda não é o ponto mais problemático do Programa: as Organizações Sociais passariam a recepcionar os bens imóveis das Universidades, devendo integralizá-los em fundos de investimentos. O bem público deixaria de pertencer ao Poder Público, passando a integrar fundos de investimentos a serem negociados na bolsa de valores. A mercadorização da educação já é uma metáfora ultrapassada, pertencente ao século administrativo, em que se administrava coisas materiais ou

imateriais. O século gerencial transforma a educação em fonte de capitalização e gerencia fluxos de virtualidades.

Em uma pesquisa realizada por Sguissardi (2015), o autor identificou que os grupos educacionais que abriram seu capital ao mercado financeiro, tais como o Kroton, Estácio de Sá, Anhanguera e SEB – Sistema Educacional Brasileiro, tiveram suas ações valorizadas, comparadas com as demais empresas:

De agosto de 2012 a agosto de 2014, por exemplo, enquanto o Ibovespa (índice do total de cerca de 350 empresas) teve uma redução de 3,67%; a Vale (VALE5), redução de 13,48%; e a Petrobras (PETR4), valorização de 9,32% de suas ações; a Kroton (KROT3) teve uma valorização de 314% e a Estácio (ESTC3), 240,97% de suas respectivas ações (SGUISSARDI, 2015, p. 870).

A capitalização da educação no mercado financeiro está se tornando um negócio muito mais lucrativo do que a sua correspondente venda de serviços educacionais, com a mercadorização da educação. É a capitalização da educação que se encontra em jogo no Programa FUTURE-SE.

O modo de gerenciamento da Universidade-empresa promove o agenciamento-empresa de seus trabalhadores. Não é por menos que o Programa FUTURE-SE investe tanto na gestão de política de pessoal, estabelecendo como obrigatória a observância de:

- a) Limite prudencial e critérios para realização da despesa com remuneração e vantagem de qualquer natureza;
- b) Vedação das práticas de nepotismo e de conflitos de interesse;
- c) Critérios para ocupação dos cargos de direção e assessoramento, segundo o grau de qualificação exigido e os setores de especialização profissional (BRASIL, 2019d, art. 3º, Parágrafo 3º, Inciso V).

A política de pessoal deixará de fazer parte da articulação entre o Governo Federal e as Universidades, no que diz respeito à abertura de concursos e gestão do trabalho, e passará a ser gerenciada pelas Organizações Sociais (OS), inclusive com contrato de trabalho seguindo as regras do Direito Privado, e com observância restrita ao aumento de remuneração de pessoal. Daremos adeus ao trabalhador público.

A contratação da gestão gerencial do trabalho passa a ser responsabilidade da OS, inclusive com sua política de remuneração de pessoal. Se ainda houver sindicatos, no âmbito jurídico-legal, de nada adiantará lutar por aumentos salariais se a própria legislação estabelece limites para a OS (ela estará “apenas” cumprindo a lei). E, caso haja alguma OS um pouquinho mais simpática, ou menos antipática aos seus trabalhadores, o Comitê-Gestor agirá para lembrá-la da Lei. Especificamente:

Art. 25. Competirá ao Comitê-Gestor:

.....

III- assessorar as IFES e organizações sociais participantes na condução da política de governança e transparência;

IV- garantir a estreita observância dos limites de gasto com pessoal (BRASIL, 2019d, art. 25, Inciso IV).

Agenciamento gerencial e agenciamento-empresa. As relações de trabalho entre o trabalhador público e o trabalhador privado são uma das principais disputas contemporâneas para aproximar o público do privado nas tentativas de Reforma do Estado, desvirtuando ao mesmo tempo a coisa pública e seus trabalhadores.

O FUTURE-SE é um desses Programas que reformam para adequar-se ao mercado (inversamente ao REUNI, que, com todas as suas contradições, reformava para reestruturar e expandir as Universidades Públicas); ou melhor, reformam para reduzir seu tamanho e sua atuação e negociar seu capital.

O FUTURE-SE pode se tornar um Programa de adesão sem que tenha seus efeitos almejados, por dois motivos: em primeiro lugar, por tantas lacunas, alterações e inversões legais, ainda se discute tanto a legalidade quanto a constitucionalidade do Programa, sobretudo por tratar-se de afronta ao princípio constitucional da autonomia universitária (XIMENES, CÁSSIO, 2019). Em segundo lugar, o Programa prevê a celebração de contratos de adesão entre Universidades e o Governo Federal; porém, a maioria das Universidades, por meio de notas de seus Conselhos Superiores, já se posicionaram contra a adesão ao Programa<sup>36</sup>.

Caso o FUTURE-SE não venha a se concretizar, as fontes de capitalização ficariam suspensas por um tempo. Porém, o agenciamento gerencial de seus trabalhadores já está sendo produzida por outra via: a Reforma Administrativa, em construção e costurada por tráfico de influências entre o Governo Bolsonaro e o Congresso Nacional. Trata-se de um projeto muito mais amplo que abarca todo o Estado e suas Instituições, inclusive Universitárias, mas sem se preocupar com o aval ou adesão voluntária destas.

Flexibilização das relações trabalhistas, terceirização, precarização do trabalho, enfraquecimento dos sindicatos e das negociações coletivas, desmoronamento do Estado de Bem-Estar Social, destruição do serviço público e de suas Instituições, fim do trabalhador público e de tudo o que se constituiu ao longo do Século XX como coisa

---

<sup>36</sup> Informações segundo Estadão Conteúdo (2019), do site Exame.

pública. O poder gerencial a tudo corrói, coloca seus trabalhadores na berlinda, e nos desmembra.

### Considerações sobre os agenciamentos no poder gerencial

Deleuze (1992) ficava impressionado ao perceber que as empresas possuem almas. Nós ainda nos assustamos com as investidas de Foucault (2010) em que a clássica versão do *homo economicus* da modernidade como parceiro, agente das relações de troca, não mais condiz com nossa atualidade. Com a emergência dos novos modos de subjetivação, agora o próprio homem é que é uma empresa – agenciamento-empresa.

O agenciamento gerencial, agenciamento-empresa, chega a todos; porém, não na mesma velocidade, nem na mesma forma ou intensidade entre diferentes atores. O que não faltam são projetos e tentativas em disputa para tornar o trabalho dos TAE mais próximo do gerencialismo privado, no contexto geral do fim do trabalhador público. Que os digam as terceirizações, o fim dos concursos públicos para vários cargos e a promessa de extinção de toda uma carreira singular de trabalhadores.

A mercadorização da educação é um mecanismo do capitalismo bruto da modernidade. É a privatização do ensino – típico do desenrolar do Século XX. Hoje, o mecanismo mudou junto com a própria mudança do capitalismo. O capitalismo mudou de enfoque, da produção (mercadoria) para o consumo (cliente). Ele se tornou mais flexível. A acumulação flexível do capitalismo neoliberal procurou superar as amarras da jaula de ferro da modernidade. O capitalismo tornou-se ainda mais especulativo.

A própria educação tornou-se um serviço a ser especulado pela bolsa de valores. Antes, a educação funcionava como uma mercadoria (mesmo que ‘imaterial’) que se vendia no mercado educacional (era um bem, mesmo que intangível – um ‘produto’). Hoje, a educação se delinea para funcionar como uma fonte de capitalização, de especulação financeira. Ball (2011) já havia mencionado que não podemos conceber a educação nos limites de um Estado-Nação, pois ela rompe as fronteiras estatais e se insere cada vez mais no mercado internacional.

A mercadorização da educação virou um slogan que já está atrasado. A educação não se orienta mais simplesmente como mercadoria, como um produto a ser vendido no mercado dos bens e serviços, embora ela ainda continue sendo vendida cada vez mais. O que vemos emergir agora não é tanto a mercadorização, mas a capitalização da educação.

Especulação para reserva de capital a ser negociada em outro mercado, no mercado financeiro. E nisso o FUTURE-SE, de forma abissal, mostrou a que a veio a nova educação superior.

O gerencialismo na Educação Superior estabelece novas formas de agenciamento no trabalho, e o faz de forma distinta entre os sujeitos. Para os/as TAE, temos um duplo agenciamento.

Agenciamento gerencial que desmembra nosso corpo, que provoca a terceira cisão nas relações de trabalho. Agenciamento em que o sentido do trabalho público vai se tornando uma ilusão no processo geral de desmonte do Estado, de suas Instituições e de tudo o que é público. Agenciamento que nos distingue, nos separa e nos reparte: de um lado, os trabalhadores em hospitais universitários (separação tanto das relações de trabalho quanto de espaço de atuação) e os trabalhadores terceirizados (separação das relações de trabalho no mesmo espaço de atuação); e, de outro lado, os trabalhadores que estão na fila para serem extintos (remanescentes dos cargos em extinção) e os que ainda ficaram como TAE, com seu futuro incerto.

Agenciamento do que ainda resta de TAE, com o gerencialismo ainda mais condizente com o trabalhismo bruto do capitalismo flexível neoliberal: ênfase na responsabilização administrativa mais que na profissionalização; ênfase na gestão por competências mais que no cumprimento restrito de regras; ênfase na atuação por atribuições genéricas de cargos que pouco têm a dizer sobre o trabalho, e muito sobre os Procedimentos Operacionais Padrão (POP) a realizar. Deslocamento do trabalhismo fordista da jaula de ferro do capitalismo burocrático para um trabalhismo da nova era do capital *totalflex*.

De um lado, um agenciamento que opera pela repartição interna com desmembramento da própria categoria. De outro lado, um agenciamento que tenta igualar as relações do trabalho público com as do privado. A utopia do gerenciamento neoliberal é a de que o trabalhador público seja extinto no processo de desmonte do Estado. Se ainda houver serviço público a ser efetuado, que o seja da menor forma possível e que seus trabalhadores sejam todos trabalhadores privados.

O agenciamento gerencial dos servidores públicos é uma iniciativa ingrata. Ainda está em processo de consolidando a extinção da categoria geral dos servidores públicos, incluindo os TAE (talvez seremos um dos primeiros a ver nossas carreiras singulares se desintegrarem). Ocasão em que o agenciamento gerencial dos servidores públicos não

faria mais nenhum sentido de existir. Um modo de agenciamento que já nasce na UTI, com vários fluxos de desterritorialização que se disputam na desligada dos aparelhos e que garantem a sobrevivência do trabalhador privado precarizado.

Contudo, como ainda não se efetivaram as condições técnicas, econômicas, políticas e sociais para a implementação geral da extinção do servidor público no Brasil, embora o projeto de Reforma Administrativa do Governo Bolsonaro já esteja na lista das negociações no Congresso Nacional, o agenciamento gerencial passa a ser um mecanismo de transição ao fazer-nos acostumar com a ideia, com a linguagem e com os instrumentos da gestão privada.

Enfim, é um agenciamento que opera na produção de uma nova subjetividade do trabalhador público que, preocupado em gerir competências e resultados firmados por meio de contratos e convênios, vai perdendo todo o alcance do sentido e da consecução do que seja uma possível missão das Universidades, seu alcance social, bem como a indisponibilidade da coisa pública, do trabalho público e do bem comum. Não é mais o Governo Federal ou as Instituições de Ensino que elaborariam seus programas de metas e que, para tal, contratariam trabalhadores públicos realizando concurso para servidores públicos. Os TAE, se ainda existirem, serão eles próprios, nós mesmos, empresas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Universidade e os/as Técnico-Administrativos/as em Educação: uma arqueogenealogia dos agenciamentos é uma pesquisa irônica e cheia de fendas, fissuras, rasuras, desdobramentos, bifurcações, suturas e rizomas. Uma pesquisa duplamente irônica e complexa. Irônica porque sob o mesmo signo linguístico repousam enunciados tão diferentes que fazem parte de diferentes formações discursivas, como os conceitos de Universidade e da categoria Técnico-Administrativa em Educação.

Sobre a Universidade, que, oficialmente, veio existir no Brasil no começo do Século XX, nem por isso várias instituições (Seminários, Escolas Superiores, Academias e Faculdades) deixaram de produzir vários de seus efeitos: preparavam a formação das elites coloniais, imperiais e republicanas na microfísica da economia do poder de educar. É irônico tratar de uma Instituição que, oficialmente, nem existia com uma forma de trabalhador que, também, não existia (os/as Técnico-Administrativos/as em Educação), e que somente após um longo processo de agenciamento produziria o nascimento de nossa categoria no desenrolar do Século XX, durante o século administrativo, propriamente em Universidades administrativas.

Uma pesquisa complexa por tratar de uma Instituição tão complexa como a Universitária. São tantas Universidades existentes: tantos modelos em ação, tantos ideais proclamados, tantas inclinações de seus sentidos de existência, com suas várias missões, e muitas delas presentes dentro de uma mesma Universidade, de forma que a diversidade de Universidades dentro de uma única Universidade não faz dela una, e, sim, diversa, compondo o que Clark Kerr (2005) denominou de multiversidade. Esta também é uma pesquisa complexa por tentar encontrar os modos de agenciamentos territorializando, desterritorializando e reterritorializando um grupo de trabalhadores que foi se constituindo no próprio processo de construção das Universidades brasileiras. Temos, assim, um duplo mecanismo de complexidade emergindo nas suas formações históricas.

Nesta pesquisa, não partimos tanto em entender o que é a Universidade, ou o que ela deveria ser. De forma grandiosa e exemplar, os clássicos estudos gerais sobre Universidades cumpriram este papel.

Para o *Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim*, de Von Humboldt (1997), um texto de um reformista das Universidades alemãs

no início do Século XIX, a Universidade é a Universidade da pesquisa, do desenvolvimento científico e tecnológico, alinhados a um projeto nacional. Para *The idea of the University*, de Newman (2015), um livro de um Cardeal inglês do Século XIX, trazendo antigos ideais da tradição do medievo, a Universidade é uma Universidade do conhecimento universal, Universidade da formação do *gentleman*, Universidade de um tipo especial de ensino, formada por um sentimento de comunidade entre alunos e professores. Para *Mission de la Universidad*, de Ortega y Gasset (1994), um texto de um filósofo e político espanhol do início do Século XX, que pretende dar respostas à crise de cultura de sua época, a missão da Universidade consiste na formação do homem culto na direção da sociedade, tanto para suas elites quanto para as camadas populares, embora as Universidades estejam se limitando ao ensino das profissões e à investigação científica e preparação de futuros investigadores. *El naufragio de la universidad*, de Freitarg (2004), um artigo da década de 1990, retrata muito bem as mudanças que estão ocorrendo nas Universidades, transformando sua instituição formadora em organização empresarial, cuja racionalidade econômica instrumental está levando as Universidades ao naufrágio.

Sem despreocupar-se em entender o que é ou deveria ser a Universidade, nesta pesquisa procuramos, antes, buscar entender o que as Universidades produzem. Porém, não se trata de uma análise do que produzem quando fazem pesquisas e/ou extensão, nem o que produzem na relação ensino-aprendizagem na formação de seus estudantes. Buscamos, antes, entender o que produzem quando governam seus trabalhadores, em sentido *lato*. Ou melhor, como seus trabalhadores são agenciados no processo histórico de constituição das próprias Universidades.

As Universidades não são, somente, lugares da pesquisa sobre os mundos do trabalho, tanto privado como público. São lugares de produção de agenciamentos do trabalho, máquinas de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Dessa forma, buscamos entender como operam os agenciamentos do trabalho nas Universidades. Agenciamentos no governo dos ofícios em Seminários, que eram, ao mesmo tempo, preparação do Sacerdote e do homem público; agenciamentos de cargos em Instituições superiores na formação dos quadros burocráticos de Estado, inicialmente militares e posteriormente civis, no desenrolar do Século XIX; agenciamentos por meio da dobra das relações de força do duplo dispositivo administrativo-disciplinar, no nascimento de nossa categoria e formação de pessoal de apoio e atividades-meio; agenciamento-empresa por

meio de seu poder gerencial no desmembramento de nosso corpo. É a arqueogenealogia operando nos agenciamentos.

Para se fazer uma arqueogenealogia dos agenciamentos, é mesmo necessário percorrer os meandros das disposições legais? Essa é uma problemática sobre a qual indagamos o tempo todo nesta pesquisa. Acreditamos que não, e defendemos que sim!

Arqueogenealogia não é um método científico aplicável e replicável, sempre tendo o mesmo resultado, para a euforia dos naturalistas, positivistas, entre outros. Arqueogenealogia é uma possibilidade e uma construção. Há tantas arqueogenealogias quantas histórias puderem ser descritas, seriadas, quadriculadas, analisadas, fabricadas e construídas (não por menos, Foucault multiplicou as possibilidades de se fazer histórias). Também há tantos agenciamentos quantas máquinas de se fazer ver, de se poder dizer, de se territorializar, desterritorializar e reterritorializar.

Há que se fazer arqueogenealogia dos agenciamentos das relações sindicais – e Fonseca já apresenta excelentes contribuições sobre isto. Há que se fazer arqueogenealogia dos agenciamentos de uma afirmação de si. Uma categoria que toma para si a cena universitária e se inscreve junto aos demais atores na cena da construção do ensino superior e universitário, não mais como meio, mas imbuídos da finalidade da educação como bem público, social e indisponível, e que busca se desvencilhar de um passado que nos aprisiona.

Por outro lado, o caminho escolhido entre tantas arqueogenealogias dos agenciamentos possíveis teve, nesta pesquisa, seu grande foco nas disposições legais. As disposições legais são muito mais do que dispositivos técnico-jurídicos. Elas promovem agenciamentos políticos.

Em uma democracia em que o golpe é transvestido de *impeachment* legal, com aval das regras estabelecidas pela Constituição Federal e interpretação do STF, há muito que se questionar o alcance dos próprios princípios constitucionais em detrimento do formalismo das regras. Mais ainda há que se dizer do recém-governo eleito, tendo em sua base um discurso de que a política nacional é frouxa demais nas liberdades individuais, severa demais com os empresários, ruralistas e industriais, e grande demais no alcance social do serviço público. Um presidente formalmente eleito numa democracia para atacar as relações democráticas, que se sustenta em uma economia e um trabalho em sua função

social para ver atendidos os anseios do capitalismo neoliberal e sua flexibilização do trabalho, em uma distopia e necropolítica sem precedentes.

Considerando a potestade de que o Poder Público não pode fazer nada que não esteja previsto em lei, tudo o mais deverá receber ares de legalidade. E este é um grande risco que corremos. O Direito, ou talvez o que fizeram dele, é a bola da vez em nossa atualidade – nunca a sociedade civil havia falado tanto de Constituição quanto agora, antes restrita ao Congresso Nacional e aos poucos “ilustrados”. Inútil será uma interpretação puramente técnica, pela letra fria da lei, sem compreender os mecanismos da política da técnica. De qualquer forma, a técnica é uma resposta política e que muito produz.

Esta pesquisa se originou e tomou impulso por sentimentos de desilusões. Desilusões próprias de nosso tempo: corrosão do caráter (SENNETT, 2009), declínio do homem público (SENNETT, 1998), surgimento de uma nova *classe-em-formação*, o precariado (STANDING, 2014), ruína do Estado de Bem-Estar Social e nascimento do neoliberalismo (FOUCAULT, 2008a). E, para completar o rol das desilusões, ainda vivenciamos as fraturas expostas de nossa política: golpe do *impeachment* e eleição de Bolsonaro; virada à direita e aceleração do desmonte do Estado, desestruturação das Universidades e precarização geral dos trabalhadores.

Mesmo imersa nas desilusões, esta pesquisa foi-se construindo fio-a-fio, e o desdobramento efetivou-se de forma muito mais tecida do que escrita. Tecida por linhas múltiplas, emergindo de vários lugares. Linhas de inquietações e angústias próprias de nossa atualidade; linhas que voavam como a obra de Foucault e Deleuze, que nos fazem bailar no ar; linhas da construção de nossos arquivos, tijolos pesados estabelecendo séries e quadros; linhas-mestras, fios-condutores, cuja orientação conjunta de Álamo Pimentel e Márcio Lima, presentes desde o começo, permitia-nos indagar, extrapolar muros, recolocar os modos das relações estabelecidas no conjunto da tese; linhas-moldura com que a banca de qualificação contribuiu para que a tese se efetivasse, identificando fragilidades e incoerências, apresentando novas perspectivas, movendo-nos à reflexão e indicando-nos outros horizontes possíveis.

Os erros, ausências, omissões, prolongamentos, incoerências e contradições, inclusive as já apresentadas pela banca de qualificação e que, porventura, insistem em permanecer, são propriamente nossos. Fizemos um grande esforço para, na medida do possível, solucionar vários deles. Os mais difíceis e cruciais, comum aos membros, eram melhores

definições dos conceitos de arqueogenealogia e agenciamento. Questão central, depois de reformulada, a nossa tese-quadro ganhou não apenas uma nova pintura, mas uma nova moldura. Os conceitos centrais se tornaram o primeiro capítulo, em substituição a um trabalho mais exaustivo sobre as pesquisas que versam sobre os/as Técnico-Administrativos/as em Educação, que destoavam e pouco se relacionavam com os capítulos que viriam a seguir.

Linhas-moldura emergiram entre os membros, ao colocar que a questão dos/das Técnico-Administrativos/as em Educação muito se estabelecesse a partir dos sintomas de nossa época, conectando-nos à sociedade neoliberal, produzindo a precarização do trabalho com a excelente indicação de Guy Standing (2014), *O precariado: a nova classe perigosa*.

Linhas-moldura se estabeleciam na indicação de uma pesquisa que se inscreve na atualidade, pensada historicamente. E, neste sentido, tivemos duas sugestões.

A primeira sugestão nos remetia à questão da Educação Superior; não a um desleixo ou descaso da Coroa Portuguesa durante o período colonial, mas a um projeto que se firmava na socialização e treinamento das elites, por meio de um ensino comum ministrado, preferencialmente na Universidade de Coimbra, em Portugal, a partir da leitura de Carvalho (1996), em *A construção da Ordem*. Neste sentido, invertemos a relação na compreensão do ensino colonial, de uma ausência para uma economia política do poder de educar.

A segunda sugestão nos trazia a perspectiva de ampliar as análises da atuação dos ofícios do Seminário de Olinda com as redes de poder que se conectavam com a economia, com a política e com a sociedade, relações essas tão caras à obra foucaultiana – perspectiva que foi acolhida parcialmente, remetendo-nos a novas leituras bibliográficas sobre o próprio Seminário, tentando estabelecer essas conexões omissas e cruciais que se encontram na figura do bedel e nos ofícios interiores, embora optemos por dar continuidade ao projeto mais amplo das formações históricas nos agenciamentos dos TAE.

Linhas-moldura foram também tentadas, ensaiadas, ignoradas e acolhidas de forma subjacente – indicação da bibliografia de Axel Honneth, que traria para a pesquisa uma discussão em evidência daquilo que se apresentava pela lateral: a luta por reconhecimento. Isto se constitui numa pesquisa importantíssima e que ainda está por fazer, colocando lado a lado o reconhecimento com os modos de subjetivação, em uma

aliança Honneth-Foucault. Contudo, pelas inquietações que apresentávamos e por nossas limitações de alcance, decidimos navegar por outros caminhos.

Já uma outra linha-moldura passou a atuar com muito mais força naquilo que lhe é próprio, não apenas reformando, mas remodulando a pesquisa: o estudo do governo<sup>37</sup>. Estudar as formas de governo é uma questão de nossa atualidade, sobretudo impulsionada pelas rupturas políticas que vivenciamos nos últimos anos – embora o próprio conceito de governo não pudesse se limitar ao exercício da soberania política. O governo é, antes, um modo de condução das condutas. Nesse sentido, a organização dos capítulos é menos análises de recortes temporais e mais estudos de agenciamentos que ocorrem em formas distintas de governo e impulsionadas por elas: Governo da economia, da moral e da literatura, no Capítulo segundo; Administração das Instituições de Ensino Superior e das Universidades, no Capítulo terceiro; e Gerencialismo do corpo desmembrado, no Capítulo quarto. Governar, administrar e gerenciar não são apenas atualização vocabular, são formas distintas de governo. E são as formas distintas de governo que produziram as três cisões em nossos agenciamentos.

É nessas tantas relações complexas, permeada de linhas múltiplas, que esta pesquisa foi sendo construída. Passamos a defender que nossos agenciamentos foram produzidos por cisões, fabricações datadas, próprias de suas formações históricas, alcançadas pela arqueogenealogia: cisão entre membros e não-membros; cisão entre planejamento e execução; cisão entre trabalhador público e privado. E, além do mais, o enunciado, anunciado e prenunciado: a extinção de nossa carreira e de nosso futuro incerto. Em tempos de *totalflex*, pensar a longo prazo nos traz uma angústia enorme. Pois, como diria Sennett (2009), tudo o que se encontra ao nosso alcance é a gestão imediata do curto prazo. O tempo e sua previsibilidade não mais nos pertencem.

Por outro lado, esta pesquisa ainda não se fechou. Como diria Foucault (2010c), as relações de poder existem onde existem liberdades. Caso contrário, seriam relações de pura dominação. E, se as relações de poder surgem na produção e captação da liberdade, sempre resta um ponto de resistência, não propriamente para fugir do poder, mas para produzir novas formas de subjetividade. E é Deleuze (1992) quem avança mais nessa temática, quando aborda a constituição dos agenciamentos como máquinas: máquinas de

---

<sup>37</sup> A questão do governo se apresentou por meio de uma bifurcação possível: um caminho mais moderno e sugerido junto às leituras de Nikolas Rose, e outro caminho, o que foi utilizado, que ainda permanecia nas antigas trilhas de Foucault.

produção de desejo no processo de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

Não há como escaparmos dos agenciamentos; mas podemos produzir linhas de fuga, no processo de dobra das relações de poder. E, nesta questão, já conseguimos dobrar o duplo dispositivo administrativo-disciplinar no nascimento de nossa categoria. E, agora, como dobrar novamente as relações de poder nesta produção do agenciamento-empresa? A pergunta fica em aberto.

A arqueogenealogia dos agenciamentos nos auxilia não a entender o que somos, mas a desnaturalizar o que somos no processo de nossa constituição: fabricação de peça por peça na emergência das condições técnica, política, econômica e social das formações históricas. Mas, em nossa atualidade, ainda há que se encontrar nossas linhas de fuga.

Se não temos como fugir dos agenciamentos, restam-nos as seguintes indagações:

- I- Como poderemos estabelecer nossas linhas de fuga e pontos de resistência na produção maquínica de desterritorialização e reterritorialização?
- II- Como podemos produzir novos modos de subjetivação?
- III- Como lidar com as três esferas do meio:
  - a. Com aquilo que se fabricou peça por peça, no interior da própria constituição das Universidades, como “atividades-meio” (suas formações históricas em nossos agenciamentos)?
  - b. Com aquilo que nos divide ao meio (as três cisões da governamentalidade)?
  - c. E com aquilo que nos capta ao meio (produção de uma arqueogenealogia)?

Por enquanto, ficamos com Deleuze (1992), a respeito de Foucault: como fazer rachar as coisas, rachar as palavras?

## BIBLIOGRAFIA:

## ESTUDOS GERAIS

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: Introdução ao estudo da cultura do Brasil. 4ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

\_\_\_\_\_. **A educação pública em São Paulo**: problemas e discussões: Inquérito para “O Estado de São Paulo”, em 1926. São Paulo, Rio de Janeiro, Recife: Editora Nacional, 1937.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo, Sociedade**: para uma teoria geral da Política. 7ª Ed. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas**: O Imaginário da República no Brasil. São Paulo. Companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. **A construção da ordem e Teatro das sombras**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ/Relume Dumará, 1996.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2012.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**: Decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1996.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Betriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBBSBAWN, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX. 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.

SENNETT, Richard. **Declínio do homem público**: as tiranias da intimidade. Trad. Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

\_\_\_\_\_. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Trad. Marcos Santarrita. 14ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

TAYLOR, Frederick. **Princípios de administração científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

## EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE E ENSINO SUPERIOR

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

ALMEIDA JUNIOR, Antonio Ferreira. **Antes do “ensino livre”**: Balanço geral do ensino superior brasileiro até 1979. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 15, n. 41, p. 5-42, jan./mar., 1951. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001653.pdf>. Acesso em: 18.10.18.

\_\_\_\_\_. **O “ensino livre” de Leôncio de Carvalho (I)**: O ensino superior brasileiro entre 1879 e 1895. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 17, n. 45, pp. 5-28. jan/mar. 1952. Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001655.pdf>. Acesso em: 18.10.18.

ALVES, Gilberto Luiz. **Azeredo Coutinho**. Coleção Pensadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **Carta de Vitória**. ANDIFES, jul. 2019. Disponível em: <Disponível em: <http://www.andifes.org.br/andifes-carta-de-vitoria/> >. Acesso em: 11mar. 2020.

ATCON, Rudolph. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**. Rio de Janeiro: MEC, 1966.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

CHAUÍ, Marilena. In: **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. v. 2, 1990.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da colônia à era Vargas. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

\_\_\_\_\_. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

\_\_\_\_\_. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortes: Autores Associados, 1991.

FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: AlfaÔmega, 1975.

FREITARG, M. **El naufragio de la universidad.** Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 2004.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

KERR, Clark. **Os usos da universidade: universidade em questão.** Brasília: UnB, 2005.

LIMA, Paulo Gomes. **Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras.** Avaliação. Campinas, 2013, vol.18, n.1, pp.85-105.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil (1823- 1853).** v. 1. São Paulo: Nacional, 1936.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária.** Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NEAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, Boris (org.). **História Geral da Civilização Brasileira;** Rio de Janeiro; Bertrand Brasil; Tomo 3; Volume 2; 8º edição; 2006.

NEWMAN, J. H. **The Idea of a University.** London: Aeterna Press, 2015.

O PROBLEMA UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO: **Inquérito promovido pela Secção de Ensino Técnico e Superior da Associação Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: Encadernadora, 1929.

ORTEGA Y GASSET, José. **Misión de la Universidad.** Obras Completas. 2ª reimpressão, v. IV, Madrid, Alianza, 1994.

SANTOS, Fernando Seabra, ALMEIDA-FILHO, Naomar. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SGUISSARDI, Valdemar Sguissardi. **Reforma Universitária no Brasil-1995-2006: precária trajetória e incerto futuro.** Educação & Sociedade. Campinas, 27 (96), 2006, pp. 1.021-1.056.

\_\_\_\_\_. **Educação Superior no Brasil.** Democratização ou massificação mercantil? Revista Educ. Soc. Vol. 36 no. 133 Campinas Oct./Dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>. Acesso em: 22-Jul-16.

TRAINA-CHACON, José-Marcelo, CALDERÓN, Adolfo-Ignacio. **A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula.** Revista Iberoamericana de Educación Superior, Vol. IV, n. 17, pp. 78-100, 2015.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

\_\_\_\_\_. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Col. Anísio Teixeira, vol. 10. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

VON HUMBOLDT, Wilhelm von. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: ROCHA, João C. de Castro. **Um mundo sem universidades?** Rio de Janeiro: UERJ, 1997. p. 79-100.

XIMENES, Salomão; CÁSSIO, Fernando. Apresentação: impasses e perigos à educação superior pública brasileira. In: \_\_\_\_\_. **Future-se? Impasses e perigos à educação superior pública brasileira**. 1 ed. Santo André/SP: Fórum Permanente de Políticas Educacionais da UFABC / Universidade Federal do ABC, 2019. pp. 7-15.

### TRABALHO E TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

FONSECA, João Eduardo do Nascimento. **Novos atores na cena universitária**. Rio de Janeiro: UFRJ/NAU, 1996.

FORTUNA, Cristina M. M., TAVARES-NETO, José. **Funcionários nos primeiros 100 anos (1808 a 1908) da Faculdade de Medicina da Bahia**. *Gazeta Médica da Bahia*, v. 80, p. 52-59, 2010.

GIANNOTTI, Vito. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007

HORTA, Jussara Maria. **O/s sentido/s de trabalho do técnico em assuntos educacionais presentes na legislação brasileira de 1970 a 2005**. 2017. 126 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

NEVES, José Mário d'Avila. **A face oculta da organização: a microfísica do poder na gestão do trabalho**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PAIVA, Carlos Henrique Assunção. **A Burocracia no Brasil: as bases da administração pública nacional em perspectiva histórica (1920-1945)**. *HISTÓRIA*. São Paulo, 28 (2), 2009.

SILVA, Ricardo Margonari da. **Terceirização e precarização: o caso da universidade federal de Uberlândia no período 2000-2014**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12918>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SILVA, Amanda Pinto da. **Contrarreforma do Estado nos governos Lula e Dilma: reconfiguração do trabalho dos servidores técnico-administrativos em educação das instituições federais de ensino superior**. 2016. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/11034>. Acesso em: 11.03.2020.

SILVA, Zenilton Gondim; SPERANDIO, Maria Inês Vancini. **Os Técnico-Administrativos em Educação por eles mesmos: as pesquisas sobre sua própria**

categoria. In: **Gestão pública: a visão dos técnicos administrativos em educação das universidades públicas e institutos federais**. Volume 6. Bauru, SP : Gradus, 2019.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014

#### OBRAS DE FOUCAULT, DELEUZE E AFINS

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. Désir et plaisir. In: **Foucault aujourd'hui**. Magazine Littéraire, n. 325. p. 59-65. Paris, out. 1994. Trad. Luiz B. L. Orlandi. (trad. da "Apresentação": Peter Pál Pelbart)

\_\_\_\_\_. O que é um dispositivo? In: \_\_\_\_\_. **O mistério de Ariana**. Lisboa: Veja, 1996.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005.

\_\_\_\_\_. **Michel Foucault: as formações históricas**. Trad. Claudio Medeiros e Mario Marino. São Paulo: n-1 edições e editora filosófica politeia, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2. Vol. 1. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DREYFUS, Hubert, RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2010.

DROIT, Roger-Pol. **Michel Foucault: entrevistas**. Trad. Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. São Paulo: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Trad. Maria T. da C. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Trad. Maria T. da C. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalheto. Petrópolis, Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Trad. Mercedes Allendesalazar. Barcelona, Espanha. Ed. Paidós Ibérica, S.A., 1990.

- \_\_\_\_\_. **A história da loucura.** Trad. José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- \_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas.** Uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas.** Trad. Roberto Machado e Eduardo Morais. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito:** curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3ª Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade:** Curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- \_\_\_\_\_. **Segurança, território, população:** curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- \_\_\_\_\_. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 13ª ed. Trad. Maria T. da C. Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2009.
- \_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber.** Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2010a.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso:** Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em dois de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010b.
- \_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert, RABINOW, Paul. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2010c.
- \_\_\_\_\_. **O Governo de Si e dos Outros:** curso no Collège de France (1982-1983). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a.
- \_\_\_\_\_. **O nascimento da clínica.** 7ª Ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011b.
- \_\_\_\_\_. **Do governo dos vivos:** Curso no Collège de France (1979-1980). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.
- \_\_\_\_\_. Outros espaços. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos, vol. III** – estética: literatura e pintura, música e cinema. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.
- \_\_\_\_\_. **A sociedade punitiva:** curso no Collège de France (1972-1973). Trad. Ivone Beneditti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015b.

\_\_\_\_\_. A função política do intelectual. In: **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Col. Ditos e Escritos, v. 7. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016a.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade e verdade**: curso no Collège de France (1980-1981). Trad. Rosemary Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016b.

\_\_\_\_\_. Nietzsche, a genealogia e a história. In: **Microfísica do poder**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016c. p. 55-86.

\_\_\_\_\_. Sobre a prisão. In: **Microfísica do poder**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016d. p. 213-233.

\_\_\_\_\_. Soberania e disciplina. In: **Microfísica do poder**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016e. p. 278-295.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016f.

\_\_\_\_\_. Os intelectuais e o poder. In: **Microfísica do poder**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016g. 129-142.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

GUATTARI, Félix. **Caosmose – um novo paradigma estético**. São Paulo: 34, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. São Paulo: DP&A, 2006.

MACHADO, Roberto. **Foucault: A Ciência e o Saber**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

PAIVA, Antonio Cris. **Sujeito e laço social**: a produção da subjetividade na arqueogenealogia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza: Secretaria de Cultura e do Desporto do Estado, 2000.

PELLEJERO, Eduardo. **Entre dispositivos e agenciamentos**: o duplo deleuziano de Foucault. Margens – Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação/Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPa. v. 5, n.7. Abaetetuba/PA, 2010.

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: \_\_\_\_\_. **Como se escreve a história/ Foucault revoluciona a história**. 3ª. ed. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: UnB, 1995.

#### LEGISLAÇÃO E ARQUIVOS

BOMTEMPO, José Maria. **Estatutos que sua Majestade manda que se observem interinamente na Academia Médico-Cirúrgica**: dezembro, 1820.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil**, de 25 de março de 1824. 1824. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm) Acesso em 11 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1.386 de 28 de abril de 1854. Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos. **Colecção das leis do Brazil**. 1854. Parte II. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1854.

\_\_\_\_\_. Lei de 11 de agosto de 1827. Crêa dous Cursos de sciencias juridicas e sociaes, um na cidade de S. Pauloo e outro na de Olinda. **Colecção das leis do Brazil**. 1827. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1874a.

\_\_\_\_\_. Lei de 3 de outubro de 1832. Dá nova organização ás actuaes Academias Medico-cirurgicas das cidades do Rio de Janeiro, e Bahia. **Colecção das leis do Brazil**. 1832. Parte I. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1874b.

\_\_\_\_\_. Decreto de 7 de novembro de 1831. - Approva provisoriamente novos estatutos para os Cursos de Sciencias Jurídicas e Sociaes do Imperio. **Colecção das leis do Brazil**. 1831. Parte I. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1876.

\_\_\_\_\_. Decreto de 9 de janeiro de 1825. Crêa provisoriamente um Curso Jurídico nesta Côrte. **Colecção das leis do Brazil**. 1876. Parte I. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1888.

\_\_\_\_\_. Decreto de 1º de abril de 1813. Approva o plano de Estudos de Cirurgia no Hospital de Misericórdia do Rio de Janeiro. **Colecção das leis do Brazil**. 1813. Parte I. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1890a.

\_\_\_\_\_. Carta Régia de 29 de dezembro de 1815. Crêa um Curso completo de Cirurgia na Cidade e Bahia, e manda executar nelle provisoriamente o plano dado para o curso desta Corte. **Colecção das leis do Brazil**. 1815. Parte I. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1890b.

\_\_\_\_\_. Decisão nº 2, em 18 de fevereiro de 1808. Manda crear uma Escola de Cirurgia no Hospital Real da Cidade da Bahia. **Colecção das leis do Brazil**. 1808. Parte II. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1891a.

\_\_\_\_\_. Decreto de 2 de abril de 1808. Estabelece uma cadeira de Anatomia no Hospital. **Colecção das leis do Brazil**. 1808. Parte I. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1891b.

\_\_\_\_\_. Carta de Lei de 04 de dezembro de 1810. Crêa uma Academia Real Militar na Côrte e Cidade do Rio de Janeiro. **Colecção das leis do Brazil**. 1810. Parte I. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1891c.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundario no município da corte e o ensino superior em todo o Imperio. **Colecção das leis do Brazil**. 1879. Parte II. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1879.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 3.890 de 1º de janeiro de 1901. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e

Negocios Interiores. **Colecção das leis do Brazil**. 1879. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1901.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Approva a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. **Colecção das leis do Brazil**. 1911. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1914b.

\_\_\_\_\_. Sr. Presidente [Mensagem de Rivadávia Correia]. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Approva a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. **Colecção das leis do Brazil**. 1911. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1914a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. **Colecção das leis do Brazil**. 1915. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1915.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 16.782-A de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias. **Coleção de Leis do Brasil - 1925**, Vol. 2, 1925.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 20883, 18 nov. 1930, 1930.

\_\_\_\_\_. Exposição de Motivos. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. **Coleção de Leis do Brasil - 1931**. Vol. 1, 1931a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto das Universidades Brasileiras. **Coleção de Leis do Brasil - 1931**. Vol. 1, 1931b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.850, de 11 de Abril de 1931. Crêa o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, p. 9210, 4 jun. 1931, 1931c.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.

\_\_\_\_\_. Lei nº 38, de 4 de abril de 1935. Define crimes contra a ordem política e social. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 6857, 6 abr. 1935, 1935.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 579, de 30 de julho de 1938. Organiza o Departamento Administrativo do Serviço Público, reorganiza as Comissões de Eficiência dos Ministérios e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1, pp. 15168, 30 jul. 1938, 1938a.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 431 de 18 de maio de 1938. Define crimes contra a personalidade internacional, a estrutura e a segurança do Estado e contra a ordem social. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 9525, 19 mai. 1938, 1938b.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 1.713, de 28 de outubro de 1939. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União. **Diário Oficial da União**. Seção 1, 1º nov. 1939, 1939.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 11937, 09 ago. 1943, 1943.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 8.393, de 17 de dezembro de 1945. Concede autonomia, administrativa financeira, didática e disciplinar, à Universidade do Brasil, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 18926, 20 dez 1945, 1945.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 9256, 20 jun. 1946, 1946.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 22.637, de 25 de fevereiro de 1947. Aprova o Estatuto da Universidade da Bahia. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 2537, 27 fev. 1947, 1947.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950. Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 17537, 8 dez. 1950, 1950.

\_\_\_\_\_. Lei nº 3.780, de 12 de julho de 1960. Dispõe sobre a Classificação de Cargos do Serviço Civil do Poder Executivo, estabelece os vencimentos correspondentes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 10101, 12 jul. 1960, 1960.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 314, de 13 de março de 1967. Define os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 2993, 13 mar. 1967, 1967.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 10369, 29 nov. 1968, 1968a.

\_\_\_\_\_. Ato Institucional nº 5, de 13 de Dezembro de 1968. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 10801, 13 dez 1968, 1968b.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 1706, p. 26 fev. 1969, 1969.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.645, de 10 de dezembro de 1970. Estabelece diretrizes para a classificação de cargos do Serviço Civil da União e das autarquias federais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 10537, 11 dez. 1970, 1970.

\_\_\_\_\_. **Considerações sobre a situação atual dos técnicos em assuntos educacionais no MEC**. Brasília: Núcleo de Recursos Humanos, 1979b.

\_\_\_\_\_. **Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. 1v. Brasília: INEP, 1987a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 5253, 13 abr. 1987, 1987b.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 11768, 24 jul. 1987, 1987c.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF, 1988.

\_\_\_\_\_. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES nº 364/2002. **Diário Oficial da União**. 18 nov. 2002.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 507/2003**. Modifica o artigo 61 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Câmara dos deputados. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/64606>. Acesso em 13 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 11091 de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Instrução Normativa nº 02 de 30 de abril de 2008. Dispõe sobre regras e diretrizes para a contratação de serviços, continuados ou não. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 100, 13 set. 2008, 2008.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 867/2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Câmara dos deputados. Brasília/DF, 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.328, de 29 de julho de 2016. Cria, transforma e extingue cargos e funções; reestrutura cargos e carreiras [...]. **Diário oficial da União**. Seção 1, p. 132, 29 jul 2016, 2016.

\_\_\_\_\_. **Recurso Extraordinário nº 597.854/GO**. Inteiro Teor do Acórdão. Supremo Tribunal Federal. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Edição Extra, p. 5, 11 abr. 2019, 2019a.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 914, de 24 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos institutos federais e do Colégio Pedro II. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Edição Extra, p. 7, 24 dez. 2019, 2019b.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 3076/2020**. Institui o Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE, e dá outras providências. Minuta elaborada pelo Ministério da Educação. Brasília/DF, 2019d.

COUTINHO, D. Jozé Joaquim da Cunha de Azeredo. **Estatutos do Seminário Episcopal de N. S. da Grasa da Cidade de Olinda de Pernambuco**. Lisboa: Regia Officina Typografica, 1798.

**ESTATUTOS PARA OS ESTUDOS DA PROVÍNCIA DE N. S. DA CONCEIÇÃO DO RIO DE JANEIRO.** Lisboa: Regia Officina Typografica, 1776.

ESTADÃO CONTEÚDO. Maioria das universidades federais rejeita o Future-se, plano do MEC. **Exame.** 26 Set. 2019. Disponível em:  
<https://exame.abril.com.br/brasil/maioria-das-universidades-federais-rejeita-o-future-se-plano-do-mec/>

**REVISTA DO ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO.** Consulta da Capitania de Minas – Das “Copias extrahidas do archivo do conselho ultramarino”. Imprensa Oficial de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1910. Acesso em: 11.03.2010. Disponível em:  
<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/modules/rapm/brtacervo.php?cid=481&op=1>

**REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS.** Vol. XI. Nº 31, Rio de Janeiro, nov-dez 1947.