UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Bruna Carolina Mendonça Franco e Fraga

UNIVERSIDADE 42: A PROPOSTA DE UMA INSTITUIÇÃO SEM PROFESSORES

Belo Horizonte
2020

BRUNA CAROLINA MENDONÇA FRANCO E FRAGA

UNIVERSIDADE 42: A PROPOSTA DE UMA INSTITUIÇÃO SEM PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, Linha de pesquisa Docência: processos constitutivos, sujeitos socioculturais, experiências e práticas, sob orientação da Prof.ª Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Belo Horizonte
2020

F825u
T

Franco e Fraga, Bruna Carolina Mendonça, 1984-
Universidade 42 [manuscrito] : a proposta de uma instituição sem professores / Bruna Carolina Mendonça Franco e Fraga. - Belo Horizonte, 2020.
186 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos.
Bibliografia: f. 145-152.
Anexos: f. 154-186.
Apêndices: f. 153.

1. Universidade 42. 2. Educação. 3. Ensino superior. 4. Ensino superior -- Métodos de ensino. 5. Ensino superior -- Aspectos sociais.
6. Aprendizagem experimental. 7. Análise do discurso. 8. Tecnologia da informação -- Estudo e ensino (Superior). 9. Tecnologia da informação -- Métodos de ensino.
I. Título. II. Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão, 1944-.
III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.001

Catalogação da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

FOLHA DE APROVAÇÃO

UNIVERSIDADE 42: A PROPOSTA DE UMA INSTITUIÇÃO SEM PROFESSORES

BRUNA CAROLINA MENDONÇA FRANCO E FRAGA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 28 de agosto de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos - Orientador
UFMG

Prof(a). Alfredo José da Veiga Neto
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof(a). Aracy Alves Martins
UFMG

Belo Horizonte, 18 de janeiro de 2021.

Dra. Vanessa Ferraz Almeida Neves

Vice-Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação

Aos professores que tive ao longo da vida.

AGRADECIMENTOS

Tão bom chegar ao momento de escrever os agradecimentos. Trocar, pelo menos um pouco, as preocupações dos últimos anos pela alegria de lembrar de quem contribuiu para a realização deste trabalho.

Agradeço a Deus, representação do amor, pelo entendimento de que a sua existência não é metafisica, mas se manifesta em nossa prática radical com o outro, especialmente em uma realidade tão injusta e desigual.

Agradeço, também, ao meu filhote, Samuel. Tantas noites e finais de semana em frente ao computador valeram a pena, filho. Obrigada por entender todas as ausências que sempre houve, desde que você era um bebê. Esta trajetória também é sua e, com certeza, é por você!

Agradeço ao Fred, meu namorido, que em todos os momentos, sem exceção, me aconselhou, incentivou e alegrou!

À minha mãe, irmãos, amigos e familiares, agradeço por torcerem por mim e por entenderem as minhas faltas durante esse tempo!

Aos queridos colegas de trabalho, e à empresa onde tenho atuado nos últimos nove anos, agradeço pela flexibilidade para que eu pudesse conciliar as minhas atividades e o mestrado.

À Professora Lucíola, minha orientadora, obrigada pelo acolhimento, pelo exemplo de comprometimento e pelos direcionamentos, fundamentais durante o processo desta pesquisa!

A todos os professores, funcionários e colegas com os quais convivi na Faculdade de Educação e, por um breve período, na Faculdade de Letras, obrigada pelos ensinamentos, pelas inspirações e por toda a ajuda concedida por vocês.

Finalmente, agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais e à própria instituição universitária - lugar sério e rico em diversidade, onde é possível discutir sobre tudo com pessoas competentes. Que maravilha contarmos, em um mundo que nos ocupa com produção e consumo acelerados, com um espaço para olharmos, pensarmos e lutarmos pelo futuro que, coletivamente, sonhamos ter.

O pensamento afeta a prática social, nunca sendo separado dela. A forma como nós pensamos sobre o ensinar trabalha para manter ou mudar o *status quo*. As descrições do mundo não são confortáveis; elas não repousam em uma cadeira macia. Elas são parte do comércio do mundo: ao mesmo tempo em que elas o definem, mudam-no. O pensar é sempre a maior estratégia na batalha cultural. (Kincheloe, Joe L., A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno, 1997)

RESUMO

Este trabalho se constitui em um estudo sobre os imaginários de educação presentes no discurso da Universidade 42 (42 University), instituição educacional com unidades em 17 países, incluindo o Brasil. O modelo pedagógico dessa instituição é baseado no ensino e na aprendizagem realizado pelos próprios alunos, por meio da gamificação[1], dispensando-se a figura do professor. O objetivo desta pesquisa foi analisar os pressupostos políticos e pedagógicos em tal modelo, investigando, no *corpus* discursivo, as marcas textuais que os expressam. Para tanto, utilizamos como abordagem teórico-metodológica a teoria de Imaginários Sociais, de Cornelius Castoriadis, e a Análise do Discurso, em Patrick Charaudeau. A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise de textos presentes no sítio eletrônico da universidade e em reportagens sobre a instituição. Para o desenvolvimento deste projeto, mobilizamos teorias sobre temas como "Imaginário Social", "Educação Superior", "Morfologias de trabalho", "Docência" e "Metodologias". Os resultados encontrados indicam que a U42 busca alinhar o seu discurso aos imaginários de rebeldia e de não adequação ao *status quo*. Porém, demonstrou-se que ela, na realidade, opera de forma a reforçar o sistema sociopolítico vigente. Além disso, verificou-se que o discurso da U42 estabelece relações com as novas morfologias do trabalho, relacionadas à flexibilização dos contratos e à informalidade. Foi observado também que os discursos relacionados à Instituição atribuem uma noção de causalidade entre funcionamento da universidade e atendimento aos interesses dos empresários. Verificou-se que os pressupostos pedagógicos da Universidade 42 se relacionam com pressupostos do neoliberalismo, uma vez que as práticas da Instituição valorizam de forma estrita a aquisição do emprego, o empreendedorismo e o atendimento ao mercado, não apresentando iniciativas voltadas para a aprendizagem vinculada à cidadania. Observou-se também, nestes discursos, que a iniciativa pública foi identificada como ineficiente, enquanto a privada atenderia aos interesses do desenvolvimento econômico. Constatou-se, ainda, atos de fala que relacionaram o dito modelo inovador da U42 à aprendizagem ativa e à uma maior chance de emprego, ao mesmo tempo em que relacionaram a aprendizagem passiva à dita educação tradicional, que geraria, para os enunciadores, uma "fábrica de desempregos".

Palavras-chave: Educação Superior. Imaginários Sociais. Metodologias. Aprendizagem por Pares. Análise do Discurso. Docência.

[1] De acordo com Kapp, citado por BORGES et al (2013), o termo "gamificação", do inglês "gamification", significa a aplicação de elementos utilizados no desenvolvimento de jogos eletrônicos - como estética, mecânica e dinâmica - em contextos não relacionados a jogos.

ABSTRACT

This is a study about the educational imagery present in the discourse of 42 University, an educational institution with units in 17 countries, including Brazil. The pedagogical model of this institution is based on the teaching and learning carried out by the students, through gamification, dispensing with a figure of the teacher. The objective of this research was to analyze the conceptions of education in such a model, investigating the text marks that express their political and pedagogical assumptions. For that, we used Cornelius Castoriadis's theory of Social Imaginaries and Patrick Charaudeau's Discourse Analysis as a theoretical-methodological approach. This research was developed based on the analysis of the corpus present on the university's website and in reports about an institution. For the development of this project, we mobilized theories on topics such as "Social Imaginary", "Higher Education", "Work morphologies", "Teaching" and "Methodologies". The results found indicate that a search at U42 was directed to his speech to the imaginary of rebellion and of not adapting to the status quo. However, it demonstrated that it actually operates in a way to reinforce the current socio-political system. In addition, it was found that U42's discourse established relationships with new work morphologies, related to contract flexibility and informality. It was also observed that the speeches related to the Institution attributed a notion of causality between the functioning of the university and the interests of entrepreneurs. It was found that the pedagogical assumptions of the University 42 are related to assumptions of neoliberalism, since the Institution's practices value strategic formatting for job acquisition, entrepreneurship and market service, not studies focused on citizenship. Also note, in these speeches, that the public initiative was identified as inefficient, while the private one serves the interests of economic development. Speech acts related to the innovative model of U42 for active learning and a greater chance of employment were also found, at the same time that it related passive learning to traditional education, which would generate, for the enunciators, an unemployment factory.

Keywords: Higher Education. Social Imaginary. Methodologies. Peer Instruction. Speech analysis. Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

BM - Banco Mundial

CEOs - Chief Executive Officer

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

ENQA - *European Association for Quality Assurance in Higher Education*

IES - Instituições de Educação Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

ORU - Organized Research Unit

U42 – Universidade 42

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

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Veículos e reportagens que compõem o *corpus* da pesquisa 19

Quadro 2: Aspectos positivos e negativos da abordagem de Pêcheux para esta pesquisa 46

Quadro 3: Aspectos positivos e negativos da abordagem da ACD para esta pesquisa 47

Quadro 4: Aspectos positivos e negativos da abordagem de Castoriadis para esta pesquisa 48

Quadro 5: Aspectos positivos e negativos da abordagem de Charaudeau para esta pesquisa 49

Quadro 6: Temáticas utilizadas para a comparação entre modelos "tradicional" e "inovador" 95

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

1 UNIVERSIDADE: CONTEXTOS E ESTEREÓTIPOS 22

1.1 Aspectos jurídico-formais da Instituição Universitária 23

1.2 Estereótipos e imaginários sociais dos modelos universitários..... 27

1.2.1 *A Universidade como santuário do saber* 29

1.2.2 *A Universidade como campo de treinamento para as profissões liberais*.. 34

1.2.3 *A Universidade como agência de prestação de serviço* 37

1.2.4 *A Universidade como linha de montagem para o homem do sistema* 42

1.3 Os imaginários sociais sobre as universidades 43

1.3.1 *Análise do Discurso em diferentes perspectivas teóricas* 44

1.3.1.1 *Abordagem determinista em Pêcheux* 45

1.3.1.2 *Abordagem da Análise Crítica do Discurso (ACD)* 47

1.3.1.3 *Abordagem dos Imaginários Sociais em Castoriadis* 48

1.3.1.4 *Abordagem dos modos de organização do discurso em Charaudeau* .. 49

1.3.2 *A Autonomia como fundamento para o conceito de Imaginários Sociais* . 50

1.3.3 *Imaginários Sociais a desnaturalização dos discursos* 53

1.3.4 *A universidade e o simbólico* 56

2 A U42 E SUAS RELAÇÕES COM A ECONOMIA - A INDIVIDUALIZAÇÃO DO TRABALHO E A IDEIA DO SUJEITO COMO "EMPRESÁRIO DE SI MESMO" 60

2.1 A Universidade 42 61

2.2 A "cultura do Vale do Silício" 65

2.3 A U42 no contexto econômico e político 68

2.4 Sociedade de desempenho e novas relações de trabalho e emprego 81

2.5 O empreendedorismo e o sujeito como "empresário de si mesmo" 85

3 PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS DA U42 91

3.1 O futuro, a educação e a educação para o futuro 91

3.2 A utilização das noções de tradição e inovação na comparação entre modelos ... 94

3.3 O processo seletivo na U42 101

3.4 Gamificação 102

3.5 Aprendizagem por pares e por projetos: aproximações e distanciamentos entre as teorias e a aplicação na U42 108

3.6 A autodeterminação e a "pedagogia da positividade" 115

3.7 O conhecimento e a educação 118

3.8 O professor e o trabalho docente nos discursos da U42 121

3.8.1 *O que é um professor?* 126

3.8.2 *Conhecimentos, competências e saberes docentes* 130

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 135

REFERÊNCIAS 145

APÊNDICES 153

APÊNDICE A – LISTA DE REPORTAGENS ANALISADAS NA PESQUISA 153

ANEXOS 154

ANEXO A- REPRODUÇÃO DAS REPORTAGENS NACIONAIS ANALISADAS 154

ANEXO B - REPRODUÇÃO DAS REPORTAGENS INTERNACIONAIS ANALISADAS 175

INTRODUÇÃO

Se fizéssemos um exercício de fechar os olhos e rapidamente elencarmos cinco ou seis símbolos que nos vêm à mente ao pensarmos em uma universidade, quais seriam? É provável que tenhamos pensado em atributos diferentes, assim como seriam distintas as representações das pessoas que construíram as primeiras universidades, séculos atrás.

Os processos de formação das representações do que conhecemos, sejam atributos de pessoas, lugares, objetos ou instituições, são o tema central dos estudos relacionados ao imaginário social, conceito desenvolvido pelo filósofo grego Cornelius Castoriadis, na segunda metade do século XX. Para Castoriadis (1982), a própria instituição da sociedade é a instituição de uma fusão de significações imaginárias sociais que se correlacionam.

Voltando aos símbolos que imaginamos sobre as universidades, percebe-se como eles dialogam com um contexto econômico, político, social e cultural. Isso acontece porque nossas representações não são gratuitas, ou naturais. Ao contrário, elas estão relacionadas, para Castoriadis, a um entendimento coletivo sobre o que está no mundo, compreensão esta que se dá a partir das experiências. Estas significações se expressam em narrativas que confirmam ou refutam as significações de determinado significante[2]. Castoriadis explica estas dinâmicas ao falar, por exemplo, sobre "Deus":

> Deus não é nem o nome de Deus, nem as imagens que um povo possa dar-se dele, nem nada de similar. Carregado, indicado por todos estes símbolos, ele é, em cada religião, o que faz desses símbolos, símbolos religiosos, - uma significação central, organização em sistema de significantes e de significados, o que sustenta a unidade cruzada de uns e de outros, o que permite também sua extensão, sua multiplicação, sua modificação. (CASTORIADIS, 1982, p. 170)

Estudar o modo como as instituições são representadas em nossos imaginários é trabalhar para conhecer os pressupostos das memórias coletivas em suas relações históricas. A análise das simbologias trata-se, portanto, de reconhecer que os discursos não são um lugar neutro, e por isso exigem uma teoria que contenha os fatos sobre os quais foram construídos, possibilitando o acesso a uma série de questões que podem ser diferentes daquelas que o interlocutor percebeu em um primeiro momento (FOUCAULT, 1987).

No caso das universidades, novos simbolismos vêm sendo criados sobre os seus papéis em uma sociedade cada vez mais mundial e conectada. Nas últimas décadas, temos

---

[2] O signo linguístico constitui-se em uma combinação de significante e significado, sendo o significante a "imagem acústica" e o significado o conceito, que está no plano do conteúdo.

assistido a mudanças rápidas e incontáveis nas formas de trabalho, lazer e conexões sociais, bem como na maneira como cada indivíduo se informa sobre o mundo. Estas transformações têm impactado profundamente a forma como nos organizamos, inclusive politicamente. Em diferentes níveis, diariamente, novidades acabam entrando, às vezes sem alarde, em nosso cotidiano, o que nos faz pensar que vivemos em um cenário no qual a virtualidade tem sido um empuxo do real e da realidade[3].

É possível encarar essas mudanças de forma passiva ou, ao contrário, pensar sobre elas e o seu contexto, questioná-las, compreendê-las, acrescentar-lhes novas facetas e, até mesmo, criá-las. Para isso, seria preciso entender que, como pano de fundo de cada inovação, há relações sociais e econômicas que as viabilizam e, dialogicamente, são afetadas a partir dessas mesmas invenções.

Em diferentes contextos, novidades têm sido oferecidas pelo mercado e aplicadas por instituições educacionais, amparadas, muitas vezes, no discurso de que é preciso preparar os jovens para o "novo mundo". Mas, por que inovar? E para qual mundo? A reflexão sobre essas questões adquire importância na medida em que instituições educacionais, além de setores da imprensa e do mercado, defendem que a educação deve ser utilizada como ferramenta para atender às demandas de um mundo em mudança, especialmente no que se refere às necessidades das empresas.

Uma Instituição que apresenta marcas deste cenário é a Universidade 42 (U42). Desde que foi criada, em 2013, por um empresário francês do ramo das telecomunicações, ela tem merecido a atenção de diversos veículos de comunicação, apresentada como uma alternativa às "universidades tradicionais". Entre as novidades trazidas pela U42, cita-se, em especial, a aprendizagem exclusivamente por pares, ou, usando o termo em inglês, *peer instruction*. Entretanto, diferentemente das demais experiências de aprendizagem colaborativa por pares aplicadas em outras instituições educacionais, como na Universidade de Harvard, por exemplo, em seu discurso, a U42 propõe um modelo que

[3] As noções de real e de realidade são, muitas vezes, compreendidas como sinônimos e relacionadas ao mundo empírico exterior ao homem. Considerando a perspectiva de Saussure e Benveniste a respeito da distinção entre os dois termos, nos estudos que tratam do signo linguístico, Charaudeau (2017) afirma que se pode dizer que a realidade corresponde ao mundo empírico em sua fenomenalidade, "em estado bruto", aguardando ser significada. Já o real refere-se ao mundo tal qual ele é construído pelo homem, por meio de uma atividade de significação. Este exercício significante do homem se dá pela linguagem, por meio da qual acontece a nominação dos diversos seres do mundo. Desta forma, quando pensamos nos impactos sociais, políticos, econômicos e culturais da virtualização, devemos considerar que a sua materialidade afeta tanto a realidade, ou seja, o mundo em estado bruto, a definir; como também o real, composto a partir dos processos de significação sobre as coisas por meio da linguagem.

não contaria com o envolvimento de professores, sendo os colegas os responsáveis pela instrução uns dos outros.

A escolha deste tema de pesquisa se deu em função de algumas vivências em minha experiência profissional. Desde 2011, atuo como gestora de relacionamento em uma empresa que desenvolve projetos com universidades, em áreas como planos de desenvolvimento institucional e de cursos, avaliação institucional, metodologias e administração universitária. Durante estes anos, entre outras atividades, venho colaborando na organização de eventos que têm como público, em sua maioria, mantenedores, reitores e diretores de Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas, localizadas em todas as regiões do Brasil e também de Angola. Tenho ouvido dessas pessoas que estão à frente da administração das IES, de forma cada vez mais frequente, sobre um desejo de que as instituições acompanhem as transformações econômicas e sociais e, também, a respeito do valor que dão ao desenvolvimento de ações consideradas inovadoras em suas instituições, mesmo que não saibam ao certo como inovar.

Como resposta a este desejo, compartilhado não só entre os diretores administrativos das IES, mas entre gestores de diferentes setores frente a abrangência das transformações sociais, culturais e econômicas, forjou-se um grupo de "profetas da tecnologia", como os chama Castells (2016). Tais profetas empreendem uma "conversão" das mais diversas áreas ao que denominam uma nova era, relacionando às organizações e aos comportamentos sociais os modelos dos computadores e do DNA (CASTELLS, 2016).

Nos últimos anos, conheci alguns destes "profetas" em congressos que abordavam a utilização de tecnologias na educação superior, promovidos por associações, empresas e *startups* da área educacional. Em muitos desses eventos, um questionamento era constante entre os organizadores e os participantes: "qual o futuro da universidade?". Esta pergunta era estimulada por aqueles que anunciavam - usando os casos do Uber ou da Netflix como paralelo - o que aconteceria com o futuro das IES.

O que eles propunham é que a educação seria cada vez mais centrada no aluno, até o dia em que o próprio estudante, através de sistemas colaborativos por pares, seria responsável pela sua instrução. Ou seja, não seria necessário que houvesse uma instituição

que formalizasse as relações entre professor e aluno. Seria possível uma educação superior na perspectiva que eles enxergavam?

Quando conheci a Universidade 42 em um destes eventos, em 2017, percebi que parte desta sugestão já não era mais só uma hipótese. Foi quando eu soube que um empresário francês havia inaugurado em Paris uma universidade sem professores. Segundo esses relatos, na Universidade 42, somente os alunos participariam do processo de ensino e aprendizagem uns dos outros. Nesta Instituição, o conhecimento é dividido em graus de dificuldade, iniciando-se no nível mais básico, na primeira fase, com avanços sucessivos, até que se chegue ao mais complexo. Todo o processo se passa dentro de um sistema colaborativo *online*.

A proposta da Universidade 42 suscita uma série de indagações, por exemplo: Como se dá a aprendizagem? Qual o perfil dos alunos? Como é a relação entre eles? Como acontece a avaliação? Qual é o currículo e quem o elabora? Quais são os resultados em relação à aprendizagem? Todas estas perguntas nos parecem pertinentes e importantes e esperamos que novos estudos possam contribuir para a elucidação de todas estas questões.

Porém, em função de uma série de limitações que impediriam outras abordagens metodológicas neste momento, e principalmente por acreditar que uma contribuição inicial importante seja a contextualização política e pedagógica desta iniciativa, este estudo tem como objetivo geral analisar os pressupostos políticos e pedagógicos subjacentes à proposta explicitada no *corpus* da pesquisa, que será constituído de textos publicados no sítio eletrônico da U42 e também de reportagens que abordam a atuação da universidade.

Os objetivos específicos são:

· Explicar de que forma a proposta pedagógica da U42 relaciona-se com o atual contexto histórico;

· Identificar os imaginários sociais sobre a educação presentes no discurso da instituição;

. Analisar as significações do modelo de *peer instructions* usado na Universidade 42.

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, a metodologia utilizada no estudo é a Análise do Discurso (AD). Optou-se pela utilização do conceito de Imaginário Social de Castoriadis e, também, dos modos de organização do discurso em Charaudeau. Neste último, os instrumentos para a análise estão bem desenvolvidos, porém, seria necessário complementá-los com os conceitos relacionados às teorias sociais. Assim, utilizamos também o conceito de imaginários sociais de Castoriadis. Os dois autores mobilizam de modo complementar as categorias metodológicas para a realização da AD e os pressupostos teóricos.

A escolha metodológica para a realização da pesquisa deu-se, especialmente, pela adequação da Análise do Discurso quando se pretende desnaturalizar a aparente transparência dos atos de linguagem, em nosso caso, relativos a uma proposta educacional.

Segundo Souza (2014), a AD envolve dois processos que se complementam: a análise em si e a escrita da análise. Em relação ao primeiro, lançamos mão da categoria do autor sobre o conceito-análise, que é o próprio objeto da análise. Para Souza (2014), ao realizar a AD, a intenção do pesquisador é investigar como um texto constrói um sentido sobre um determinado tema. Este conceito-análise pode ser estabelecido *a priori* ou surgir durante o processo de análise. Em relação à esta pesquisa, esta indicação foi importante por possibilitar a identificação de um objeto principal de análise, que é o conceito de "educação". Ou seja, o estudo contribui para a compreensão sobre o que é a "educação" para a U42, levando em conta os imaginários construídos sócio historicamente sobre o conceito.

Corpus do discurso

O *corpus*, enquanto conceito científico, designa uma extensa coletânea de dados. Nas ciências humanas e sociais, *corpus* designa o conjunto de dados que são base para a descrição e a análise de um fenômeno. Conforme Charaudeau e Maingueneau, "a questão da constituição do *corpus* é determinante para a pesquisa, pois trata-se de, a partir de um conjunto fechado e parcial, analisar um fenômeno mais vasto que essa amostra" (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 137).

Para decidir sobre os textos que iriam compor o *corpus* da pesquisa, levou-se em consideração que, para a realização da AD, mais do que a quantidade de textos analisados, importa a qualidade dos textos. Conforme Orlandi (1999), citada por Souza (2014, p. 20),

o objetivo do pesquisador não deve ser a chamada exaustividade horizontal, ou seja, em extensão, uma vez que ela é inesgotável. A quantidade de textos a ser analisada deve ser determinada pela saturação, sendo esta definida pela percepção de que a recorrência das propriedades do discurso permite o encerramento do acréscimo de textos à análise.

Para a escolha do *corpus* analisado nesta pesquisa, perguntou-se sobre quais enunciadores seriam relevantes para dar respostas sobre os pressupostos políticos e pedagógicos da proposta educacional da Universidade 42. Chegamos a duas fontes de enunciadores, que são os locutores que falam pela U42, através dos textos disponibilizados em seu sítio eletrônico, e notícias veiculadas na imprensa nacional e internacional sobre a Universidade 42, que utilizam a fala de seus diretores, de outros profissionais da instituição e de alunos e egressos para compor o seu texto.

Decididos os sujeitos enunciadores, o próximo passo foi a coleta de registros. Em relação ao sítio eletrônico da Universidade 42, como naturalmente há mudanças periódicas em suas páginas e informações, foi escolhida uma data de referência[4] e realizado um *download*, ou seja, a transferência dos dados disponibilizados no site para um computador local.

O sítio eletrônico da Instituição possui uma quantidade significativa de informações que podem suscitar estudos sob diferentes óticas. Como o foco desta pesquisa é a análise do discurso para identificação dos pressupostos políticos e pedagógicos da U42, a investigação está concentrada nos tópicos "Nossa filosofia", "A Universidade" e "Meios de Comunicação".

Estes tópicos foram escolhidos porque concentram informações importantes para a investigação dos aspectos políticos e das bases pedagógicas da universidade, uma vez que neles estão publicados a proposta da universidade, os executivos que a recomendam, o tipo de participante e as indicações sobre as teorias pedagógicas utilizadas pela instituição.

A adição das reportagens sobre a Universidade 42 ao *corpus* de análise se deu a fim de ampliar e, assim, complementar, as informações disponibilizadas no site da

[4] A data de referência escolhida para o *download* do conteúdo foi o dia 07 de janeiro de 2017. É possível acessar o conteúdo do sítio eletrônico da Universidade 42 nesta data por meio do "Internet Archive", uma ferramenta digital que permite a realização de pesquisas sobre versões anteriores de um endereçamento eletrônico atual. Para consultas sobre a interface do sítio eletrônico da U42 no período, deve-se acessar https://web.archive.org/web/20161105133202/https://www.42.us.org/.

Instituição. Para isso, foram destacadas publicações jornalísticas que continham, de forma majoritária, a perspectiva da própria equipe da Universidade 42, especialmente de seus diretores.

Além disso, a utilização das reportagens é relevante para demonstrar que o discurso da U42 não ficou restrito ao campus da própria Instituição, uma vez que, por meio das divulgações realizadas pela imprensa, pôde alcançar um público mais amplo. Com a intenção de demonstrar o alcance do discurso emitido pela Universidade 42 no Brasil, utilizou-se um maior número de reportagens publicadas por veículos brasileiros.

Para a definição das reportagens a serem utilizadas na pesquisa, foi realizada inicialmente uma exploração por meio de mecanismos de busca eletrônicos, na qual foram encontradas reportagens publicadas em veículos brasileiros e internacionais. Entre as reportagens identificadas durante a fase de exploração inicial, foram escolhidas aquelas que atendessem a dois critérios. Primeiro, elas deveriam conter perspectivas parecidas com as divulgadas pela própria Instituição, funcionando, assim, como um aprofundamento e uma repercussão do discurso da própria U42. Depois, elas deveriam ter sido publicadas por veículos de comunicação de reconhecida relevância[5]. Assim, foram escolhidos os seguintes veículos e reportagens:

Quadro 1. Veículos e reportagens que compõem o *corpus* da pesquisa

Fonte	Título da reportagem	Data
Veículos Nacionais		
O Estado de S. Paulo	Sem 'aula' e sem diploma, escola de programação 42 chega ao País de graça	24/07/2019
Revista Época	Chega a São Paulo a École 42, escola francesa que ensina programação sem cobrar nada	01/07/2019
Revista Exame	Conheça a 1ª universidade do mundo sem professores	28/02/2017
El País	Sem aulas e de graça: assim é a escola de programação mais revolucionária do mundo	28/02/2017
G1 (com informações da BBC)	Como funciona a universidade sem professores inaugurada nos EUA	14/11/2016
Revista Veja	Conheça '42', a universidade de tecnologia sem professores	14/11/2016

[5] A escolha do critério de relevância das reportagens partiu da definição de Charaudeau e Maingueneau (2004) sobre o termo. Para os autores, o princípio da relevância sugere que exista, por parte dos parceiros do ato de comunicação, um reconhecimento recíproco de "aptidões-competências" para terem direito à palavra.

Veículos Internacionais		
Tech Republic	Por que a universidade gratuita '42' quebra todas as regras para a formação de engenheiros e está chegando aos EUA	08/06/2016
The New York Times	Um bilionário que quebra o molde	15/11/2013
The New York Times	Uma academia de informática na França desafia a sabedoria convencional	05/05/2013

Após realizar a coleta de registros, retornou-se ao material discursivo com o objetivo de apreender as marcas que evidenciam a resposta às questões da pesquisa (SOUZA, 2014). Dois pontos foram observados nesta fase: 1) Em torno de qual imaginário de educação o *corpus* se articula e 2) Qual o sentido construído para este conceito e a qual ideologia este discurso se filia. Após identificadas, estas informações foram debatidas a partir da fundamentação teórica, o que possibilitou evidenciarmos seus fundamentos e relações no decorrer da pesquisa.

A contextualização sobre diferentes representações sociais relacionadas à educação superior é iniciada no primeiro capítulo, que traz um breve histórico da universidade no mundo e os papéis aos quais ela já foi atribuída em diferentes contextos históricos. Este capítulo aborda também as principais questões que se relacionam às reflexões do filósofo Cornelius Castoriadis sobre os imaginários sociais das instituições e apresenta alguns olhares possíveis sobre as representações sociais na AD. Além disso, discutem-se os simbolismos nos processos de representação das instituições universitárias.

No segundo capítulo, apresentamos melhor a Universidade 42 e identificamos nos atos de fala do nosso *corpus* de análise as marcas que indicam as suas relações com o contexto histórico, econômico e político. Ao mesmo tempo, discutimos sobre como o nosso objeto de análise se liga às ideias de individualização do trabalho e de "sujeito empresário de si mesmo".

O terceiro capítulo analisa quais são os pressupostos pedagógicos da Universidade 42. Para isso, problematizou-se, inicialmente, a ideia de educação para o futuro. Depois, a partir da análise do nosso *corpus* discursivo, foram identificadas e discutidas algumas tendências cujos pressupostos se aproximam da oferta educacional da Instituição. Este

capítulo apresenta também uma análise sobre a ausência de professores na Universidade 42, abordando as novas representações da docência e a sua relação com as ideias de informação e conhecimento; a dualização entre o empirismo e a racionalidade presente no *corpus* analisado e as classificações e tipologias sobre os conhecimentos e competências docentes e sua relação com o contexto da Universidade 42.

1 UNIVERSIDADE: CONTEXTOS E ESTEREÓTIPOS

Ainda que o emprego da noção de estereótipo possa suscitar certa desconfiança, discutir a sua característica de sedimentar, simplificar e generalizar parece ser útil, nesta pesquisa, quando se analisa as características mais evidentes de certos modelos de universidades.

Charaudeau (2017), em um artigo sobre as características dos estereótipos e dos imaginários sociais, observa que os estereótipos convivem com uma sobreposição de termos em um mesmo campo semântico, tais como "clichês", "chavões", "preconceitos" e "lugar comum". A aplicação de tais termos possui dois atributos principais, sendo o primeiro a já citada característica de generalização e simplificação e, o outro, o fato de tais representações circularem nos meios sociais, desempenhando uma função identitária.

Apesar de exercerem um papel de elo social, o emprego dos estereótipos é também associado às ideias de falsa verdade, de não verificação e de banalidade. Assim, como aponta Charaudeau (2017), é preciso conceder ao estereótipo a possibilidade de dizer, ao mesmo tempo, qualquer coisa de falso ou de verdadeiro.

Nas ciências sociais, e especificamente na AD, o uso do estereótipo como uma noção central é dificultado em função do seu atributo de deformar a realidade. Porém, esta noção pode ser reveladora quando se deseja perceber o julgamento do outro em relação ao que se observa, ou seja, por meio dela, compreende-se não somente aquilo sobre o que se fala, mas, especialmente, é possível conhecer aquele que exerce o ato de fala.

Neste capítulo, por exemplo, a simplificação proposta pelos estereótipos nos possibilitará pensar as universidades a partir de determinadas características que são mais acentuadas em um ou outro modelo. Ao fazer isso, esclareço, *a priori*, que será relevada a complexidade da coexistência de valores e iniciativas divergentes no interior de cada um deles.

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, serão abordados alguns estereótipos que têm sido relacionados às universidades, com o objetivo de identificar e discutir os pressupostos que distinguem os modelos universitários ao longo da história. Esta não é uma tentativa de reunir todas as representações sociais possíveis sobre as

instituições universitárias, mas, sim, utilizar algumas delas para compreender melhor as significações que fundamentaram a sua criação e o seu desenvolvimento. A segunda parte desenvolve um debate sobre as ideias de autonomia e imaginário social, a partir do filósofo Cornelius Castoriadis. Além disso, apresenta brevemente alguns olhares possíveis sobre as representações sociais e introduz a discussão sobre os simbolismos nos processos de representação das instituições universitárias.

1.1 ASPECTOS JURÍDICO-FORMAIS DA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA

Primeiramente, é importante que se esclareça um ponto central desta pesquisa, ou seja, o fato de a Universidade 42 não ser, de acordo com os aspectos jurídico-formais, uma universidade. Diante disso, nos interessamos em discutir os aspectos pedagógicos e políticos que se relacionam aos imaginários de universidade para a U42, uma vez que esta é uma instituição não-universitária.

Apesar dessa aparente controvérsia, pareceu que seria interessante entender quais representações simbólicas se vinculam à instituição universitária para a U42, que a fazem utilizar este termo para se auto designar, ao mesmo tempo em que tece críticas ao que entende como “universidade tradicional”. Tendo isso em mente, serão discutidas neste capítulo algumas representações da “universidade”. Em primeiro lugar, faz-se necessária uma apresentação do que delimita, por meio dos aspectos jurídico-formais, o que são as instituições universitárias na Europa, continente que gerou os primeiros modelos de universidade e onde foi fundada a Universidade 42, e também no Brasil, onde foram inauguradas, em 2018, duas unidades da U42.

Além das suas representações simbólicas e das suas realidades históricas, as instituições sociais, de forma ampla, e as universidades, de maneira específica, encontram-se também atreladas aos aspectos legais que estabelecem marcos para a sua constituição e funcionamento. Neste sentido, mesmo levando-se em consideração as realidades específicas de cada região na qual as universidades foram implantadas ao redor do mundo, seus modelos são avaliados e regulados por instâncias que, via de regra, encontram-se relacionadas ao poder público, estabelecendo certo padrão para o funcionamento das suas atividades.

Pensando especificamente na Europa, historicamente, as universidades se desenvolveram guardando uma certa semelhança, mas se diferenciando a partir de uma variedade de matizes relacionados à vida social, econômica, cultural e religiosa que

acontecia em torno das instituições. Isso fez com que os modelos apresentassem diferenças tanto em seus aspectos de gestão quanto em suas relações com o Estado e a administração pública. Se pensarmos em termos jurídicos-formais, as universidades modernas tornaram-se dependentes da administração pública de seus respectivos países, o que se manifesta, entre outros aspectos, por meio de políticas públicas e de uma legislação prescritiva, bem como de financiamento estatal.

Porém, houve nos últimos anos um movimento de convergência entre grande parte dos países europeus para a adoção de diretrizes comuns na educação superior, influenciado por fatores como a globalização econômica, social, cultural e de políticas educacionais; a adoção de princípios políticos semelhantes em relação à administração pública; a ação de instâncias transnacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM) e também a influência da União Europeia, que, embora não esteja formalmente comprometida com a adoção de uma política educativa comum, revelou-se importante neste processo (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

Estas tendências viabilizaram o estabelecimento de um novo sistema europeu de educação superior. Em 1998, os ministros da educação da França, Alemanha, Itália e Reino Unido assinaram, em Paris, uma declaração conjunta que estabelecia a perspectiva de construção de um "espaço europeu de educação superior". No ano seguinte, 29 países aderiram à proposta e subscreveram a chamada "Declaração de Bolonha", que tinha entre os objetivos principais construir um espaço de educação superior que fosse competitivo e atrativo para estudantes europeus e de outros continentes (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

Araújo, Silva e Durães (2018) estabelecem uma relação entre o desenvolvimento da Declaração de Bolonha e a economia dos países europeus no período. Os autores afirmam que os dados econômicos divulgados pela Eurostat[6] em 2017 evidenciam que o desemprego na Europa incide sobre as pessoas mais jovens, o que tem sido uma justificativa para redefinir os discursos sobre a estrutura educacional europeia e as

[6] O Eurostat é uma das Direções Gerais da Comissão Europeia e atua como uma organização estatística que produz dados e promove a harmonização dos métodos estatísticos entre os estados membros. Um dos seus papéis é aferir dados macroeconômicos que apoiam as decisões do Banco Central Europeu em sua política monetária.

qualificações necessárias para a inserção no mercado de trabalho. De acordo com Lima, Azevedo e Catani (2008), os modos de regulação centralizada exercidos no contexto do Processo de Bolonha são fundamentais para o sistema econômico dominante e para a adoção de mecanismos de liberalização próprios dos mercados competitivos.

Neste contexto, foi possível verificar uma alteração de cenário. Passou-se de um quadro no qual a maioria dos sistemas de educação superior europeus contavam com autonomia em relação à avaliação, para outro em que os sistemas de acreditação ao mesmo tempo articulam a certificação e atendem às perspectivas de internacionalização e de ampliação da qualidade e da competividade.

Efetivamente, por meio do Processo de Bolonha, ocorreu a compatibilização dos sistemas de educação superior dos países signatários, com o objetivo de nivelar currículos acadêmicos, graus, diplomas e títulos universitários. Criou-se um sistema que possibilitasse a competição e a comparação entre as universidades, que então passaram a sujeitar-se a critérios comuns. Para Lima, Azevedo e Catani (2008), trata-se de uma convergência normativa, estrutural e morfológica que impõe pré-requisitos aos fornecedores de serviços educativos.

Toda a normatização deste espaço europeu de educação superior se diz comprometida com a "garantia de qualidade", que é feita por meio de sistemas de avaliação, conselhos e agências nacionais que aferem áreas como pesquisa, cursos, instituições e mesmo os sistemas regionais e nacionais. Em 2005, o Comunicado de Bergen destacou os elementos relativos à "garantia da qualidade" da educação superior europeia. Por meio dele, os ministros informaram a decisão de adotar as propostas da *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) relativas às orientações a que as avaliações promovidas pelas agências nacionais e internacionais estariam comprometidas. Estas passaram a integrar um registro europeu de agências de garantia da qualidade, que exige, por seu turno, a meta-avaliação e a meta-acreditação das próprias agências europeias, nacionais ou sub-regionais. São estas agências que garantem a acreditação de cursos e instituições no Espaço Europeu (BARREYRO, 2018; LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

Já no Brasil, o ensino superior é de competência da união e compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior. Conforme o

Decreto presidencial nº 9.235/2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais, as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como I - faculdades; II - centros universitários; e III - universidades.

As funções de regulação, supervisão e avaliação no Brasil são exercidas pelo Ministério da Educação (MEC), responsável pela burocracia e fiscalização, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que cuida da avaliação, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pela interpretação das normas, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), que faz a estruturação do sistema de avaliação. O Decreto nº 9.235/2017 pontua que a regulação das IES será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de seus cursos de graduação e sequenciais.

O documento ainda distingue as universidades pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão e também as caracteriza como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam, entre outros aspectos, por possuírem produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional.

Ao não se vincular ao sistema de regulação brasileiro, bem como ao não se submeter à acreditação da instituição e dos seus cursos às agências específicas no contexto francês e também do Espaço Europeu, nos termos da Declaração de Bolonha, a Universidade 42 não se conforma às exigências legais que possibilitam que seja credenciada como instituição universitária tanto na Europa quanto no Brasil. Apesar de não ser uma universidade, e de inserir este esclarecimento em seu endereço eletrônico, a Universidade 42 utiliza esta denominação em sua marca, o que nos faz pensar sobre quais as representações, para além da delimitação jurídico-formal, se relacionam a este conceito no contexto desta Instituição.

1.2 ESTEREÓTIPOS E IMAGINÁRIOS SOCIAIS DOS MODELOS UNIVERSITÁRIOS

Para que possamos identificar e analisar os imaginários de universidade no contexto da U42, é necessário dialogarmos, a todo momento, com o conceito de "universidade". Como afirma Castoriadis (1982), todo o mundo social-histórico existe de forma entrelaçada com o simbólico e é constantemente percorrido por operações simbólicas. Assim, uma das formas de compreender os significados do conceito de universidade é por meio do estudo sobre as suas funcionalidades e simbologias ao longo da história.

Nesta seção, percorreremos trajetórias que marcam diferentes estereótipos sobre as universidades, indo desde o seu surgimento, no período medieval, até hoje, buscando entender melhor de que maneira estes modelos estão presentes nas representações atuais sobre estas instituições. Assim, para que possamos analisar, mais à frente, a concepção de universidade em discursos relacionados à U42, é preciso assimilar a trajetória histórica da universidade, identificando as representações expressas em sua organização filosófica, política e pedagógica. Para apresentá-las, poderíamos tanto fazer uma exposição ampla sobre a história das universidades - o que implicaria um trabalho muito mais abrangente - quanto, mais brevemente, discutir sobre estereótipos que, desde a sua fundação, correspondam a pelo menos parte dos imaginários que a sociedade relaciona às universidades.

Entre as duas possibilidades apontadas acima, optou-se pela segunda. Apesar dos desafios de trabalhar-se com estereótipos, que poderiam indicar organizações estanques divididas em conjuntos isolados, acredito que o arranjo em simplificações sobre características marcantes das universidades poderá contribuir para um melhor entendimento sobre o tema dentro do breve espaço que temos para discuti-lo nesta dissertação.

Para este debate, utilizaremos as categorias propostas por Wolff (1993), que traçou, em seu livro "O ideal da universidade", quatro modelos: 1) a Universidade como santuário do saber; 2) a Universidade como campo de treinamento para as profissões liberais; 3) a Universidade como agência de prestação de serviço; e 4) a Universidade como linha de montagem para o homem do sistema. Segundo o autor, "o primeiro modelo é tirado da história da universidade; o segundo modelo reflete sua natureza atual; o

terceiro é uma projeção de tendências atuais (...); e o quarto é uma crítica radical da universidade, um antimodelo por assim dizer". (WOLFF, 1993, p. 27)

Ao indicar estes modelos, Wolff (1993) aponta que alguns seriam uma ideia do vir a ser, ou seja, estão pautados, na sua leitura, sobre o que ainda poderia vir a acontecer com a universidade. De lá para cá, percebe-se que as suas conjecturas podem ser identificadas na atualidade, o que indica a validade das suas categorias.

Estabelecemos, baseados nos modelos de Wolff, quatro estereótipos que se associam ao conceito de Universidade, cada um deles com um tipo de viés, como uma tendência dominante em um período. No entanto, é importante lembrar dois aspectos. Primeiramente, essas visões sobre a universidade não se sucedem. Elas estão todas presentes na contemporaneidade e, mesmo como predominantes em um período, são sempre alvo de críticas dos que defendem uma visão diferente da hegemônica ou daqueles que pensam a universidade a partir de demandas sociais, econômicas e culturais.

Para a discussão sobre estes estereótipos, levou-se em consideração que as universidades estão inseridas em um contexto político, econômico, social e ideológico e que as suas atividades e a sua interlocução com a sociedade estão marcadas pelos interesses da sua época.

Sem negar a relevância de se considerar a funcionalidade da universidade em seus contextos históricos ao fazer a apresentação dos modelos, penso que é necessário também refletirmos sobre um outro aspecto: quais valores impõem às universidades, em cada um dos estereótipos apresentados, o sentido da sua relevância? É com esta perspectiva crítica, para além da identificação da função da universidade em cada época, que pretendo conduzir a análise durante o capítulo.

A respeito da identificação destes valores, Gadotti (1999) cita Spencer[7] em uma reflexão sobre quais são os conhecimentos de maior valor, ao fim da qual este indica que o grande valor da educação está centralizado em um aspecto:

> A pergunta que a princípio nos pareceu tão embaraçosa tornou-se, depois da nossa investigação, relativamente simples. Se calculamos os graus de importância das diferentes ordens da atividade humana e o mérito dos diversos estudos que lhes dizem respeito, vemos que o estudo da Ciência, na sua significação mais lata, é a melhor preparação para todas essas ordens de atividade. (...) todas as Ciências interessam por certo tempo a toda a humanidade. No presente, como no futuro mais longínquo, deve ser da máxima

[7] SPENCER, Herbert. Educação Intelectual, moral e física. Rio de Janeiro, Laemmert, s/d.

> importância para a regularização do seu proceder que os homens estudem a ciência da vida física, intelectual e social, e que considerem todas as outras ciências como a chave para a ciência da vida. Todavia, este estudo, imensamente transcendente na sua importância, é aquele que num século em que tanto se exalta a educação, menos atenção nos merece. Quando aquilo que chamamos civilização não se pode de modo algum obter sem a ciência, a ciência constitui apenas um elemento apreciável no ensino das nossas sociedades civilizadas (SPENCER apud GADOTTI, 1999, p. 111).

Como veremos no decorrer desta análise, a ciência estará presente nos diferentes modelos de universidade, porém, é justamente o uso que se faz dela que irá variar conforme os valores que se relacionam a cada um dos estereótipos. Por isso, a importância de levarmos conosco a ideia de valoração ao analisarmos as concepções a seguir – ela será central no estudo sobre os imaginários de educação para a Universidade 42.

1.2.1 A Universidade como santuário do saber

Robertson (2012), citando John Henry Newman, nos traz uma metáfora interessante sobre a universidade como uma "torre de marfim":

> Quando John Henry Newman colocou a questão em 1854: "O que é uma universidade?" no seu famoso tratado, *The idea of a university*, ele buscou sua resposta na antiga designação do *Studium Generale* – a "Escola da Aprendizagem Universal". A universidade, argumenta o autor, deve ser um lugar de grande beleza, onde estranhos de todas as partes do mundo se reúnem. Estes estranhos trazem consigo e fazem circular pensamentos derivados de cada departamento do conhecimento, enquanto os professores inspiram os alunos através de sua eloquência, da habilidade de refinar sua análise e do comprometimento com a verdade. Esta ideia produz sua própria metáfora: aquela de um lugar deliberadamente localizado fora do movimento do dia a dia; a torre de marfim. (ROBERTSON, 2012, p. 224)

O *Studium Generale*, citado por Robertson, é um tipo de instituição que remonta ao período medieval, época em que nasceu a universidade. Apesar de ser possível identificar o ensino superior também na Antiguidade, Rubião (2013) aponta que existem peculiaridades entre os modelos antigos e a universidade que surgia no período medieval, em um contexto de mudanças na educação.

No período da Idade Média, a finalidade educativa era notadamente religiosa, relacionando-se à formação moral do homem. O ensino acontecia principalmente nos mosteiros, onde os jovens instruíam-se sobre como poderiam dominar os seus desejos corporais, a fim de se consagrarem integralmente ao cristianismo (RUBIÃO, 2013). Rubião afirma, no entanto, que havia também as chamadas "escolas das catedrais",

situadas junto às igrejas, que eram voltadas para a educação do clero secular[8]. Foi justamente a ampliação destas escolas das igrejas que mudou o cenário da educação nos burgos[9], possibilitando um maior acesso ao conhecimento. Rubião (2013, p. 32) ilustra esta mudança com uma fala de Guibert de Nogent, de 1117: "os mestres (...) não existiam nos burgos e mal eram encontrados na cidade. E quando eram encontrados, seu saber era tão escasso que não podia ser comparado ao dos pequenos clérigos errantes de hoje".

Conforme Oliveira (2019), a criação da universidade se deve a um contexto sociopolítico de transição no mundo europeu, com a expansão do comércio e o aumento das populações das cidades. Para ele, a própria ideia de universidade representa esta mudança:

> Do campo à cidade, das velhas relações feudais às novas relações citadinas, é possível afirmar que a produção e a reprodução sistematizada de conhecimento acompanharam essa transformação: abandona antigas escolas em mosteiros isolados, para se dar em novas instituições nos efervescentes e renovados espaços urbanos. (OLIVEIRA, 2019, p. 2)

Os séculos XII e XIII foram o período de surgimento das primeiras universidades europeias, como Salerno, fundada em 1150, Bolonha, em 1158, e Paris, em 1220 (PAVIANI; POZENATO, 1984). Naquela época, o termo *universitas* designava uma forma de associação - seja de artesãos, de comerciantes, ou qualquer outra. Assim, a união de professores também foi chamada de *universitas* (RUBIÃO, 2013).

A criação e o desenvolvimento destas universidades estão relacionados, também, ao aumento da literatura acadêmica disponível e da mobilidade de estudantes e professores de todas as partes da Europa, em um movimento de internacionalização do conhecimento. Rubião (2013) cita Jacques Le Goff, que situa neste período o que ele chamou de "o nascimento dos intelectuais". Le Goff os diferenciava dos filósofos da Antiguidade e dos humanistas do Renascimento: os intelectuais eram mestres eruditos que nasceram com as cidades e cujo ofício era pensar e ensinar aquilo que pensavam.

---

[8] A palavra secular tem origem no latim e significa "mundo". Clero Secular designa a parcela do clero da Igreja Católica Romana que vive junto aos leigos e desempenha atividades voltadas para o público em geral.

[9] Os burgos eram cidades medievais contornadas por fortalezas ou fortificações, geralmente localizadas ao redor do castelo, e que eram caracterizadas também por serem um local onde ocorria a venda do excedente da produção.

Para Wolff (1993), a imagem mais familiar de universidade é a torre de marfim – templo no qual os eruditos trabalham em sua busca intelectual. Segundo ele, o erudito é um homem que:

> (...) laboriosamente domina a literatura de grande tradição humanística juntamente com os comentários que seus predecessores fizeram sobre ela e leva, então, a tradição um passo à frente com sua contribuição original. A vida dos intelectuais se mantém afastada das questões imediatas da ordem social. Quieta, contemplativa, frequentemente celibatária, ela é avivada por disputas livrescas de notável virulência em que uma nota de rodapé pode ferir tão profundamente como uma espada e uma resenha pode esmagar com força fatal. Os eruditos verdadeiramente grandes são homens de enorme estatura no mundo universitário. Por menos atraentes que possam ser em sua aparência e em sua fala, uma aura os circunda como a que desce sobre o ganhador de um Prêmio Nobel (WOLFF, 1993, p. 29).

Uma das raízes históricas do caráter erudito associado à universidade são os estudos medievais sobre os textos bíblicos, entendidos como materiais que seriam divinamente inspirados. Os estudos dos eruditos eram centrados nestes textos, a partir dos quais se faziam interpretações meticulosas. Este modelo de universidade era dominado pela igreja e tinha a teologia como principal disciplina.

Conforme Rubião (2013), a princípio, os professores dependiam de uma autorização especial concedida em nome do bispo local para o exercício de suas atividades. Por questões políticas que poderiam ameaçar o poder central da igreja, a partir de descontentamentos de mestres e alunos com o conservadorismo de determinadas catedrais para a concessão da licença docente, esta passou a ser orientada pelo papado, em Roma, ao invés de ser concedida pelos bispos locais. Isso contribuiu para uma existência corporativa das universidades, na medida em que a licença passou a ser reconhecida em toda a Europa cristã, ganhando um valor universal (RUBIÃO, 2013).

A atividade de erudição foi neste primeiro momento religiosa e literária, e a preocupação dos eruditos era voltada para o mundo textual, não para o mundo sobre o qual os textos falavam. A universidade, neste aspecto, pode ser percebida como um local de iniciação às maiores obras da tradição, a fim de que os estudantes pudessem compartilhar este saber com uma reservada comunidade de especialistas. Sobre isso, Wolff comenta que:

> A universidade será uma comunidade de intelectuais autogovernada de que participarão intelectuais-aprendizes cujos estudos são guiados por professores mais experientes sob cuja orientação trabalham. A universidade como comunidade será pequena, informalmente organizada, carregada de tradição e governada, em grande medida, com o comprometimento de seus membros com a vida de erudição. Terá pouco a ver, de modo geral, com a sociedade mais

> ampla, limitando-se a seus próprios assuntos e julgando suas atividades por normas internas de erudição e não por normas sociais de produtividade ou utilidade. (WOLFF, 1993, p. 32).

A princípio, não havia entre os professores e os estudantes uma noção de que essa reunião entre eles fosse uma universidade, tal qual a entendemos hoje. A estrutura deste espaço também era diferente e não continha, por exemplo, museus ou laboratórios. Em relação aos aspectos administrativos, destacava-se o fato de as universidades reunirem muitos estrangeiros, o que gerava problemas jurídicos a respeito da legislação à qual estes indivíduos estariam submetidos. Tais desafios geraram debates entre a comunidade e o corpo acadêmico, de forma que os direitos adquiridos a partir destes embates foram se conformando em privilégios que diferenciavam a universidade de outros tipos de organizações (OLIVEIRA, 2019; RUBIÃO, 2013).

Estes privilégios proporcionaram à universidade, enquanto comunidade autônoma, o desenvolvimento dos seus próprios processos internos de controle. De acordo com Cowen (2013), havia na universidade um certo grau de imunidade perante outras autoridades e até mesmo a polícia era proibida de entrar em suas dependências. Com o apoio papal, a universidade se tornou uma comunidade internacional, na qual professores e estudantes combatiam a interferência das instâncias públicas. Desta forma, as ideias de comunidade universitária, administração e controle colegiados e a internacionalização definiram a essência da universidade, tanto em sua conceituação quanto em sua prática. Em relação à liberdade acadêmica, Cowen (2013) afirma que foi concedido aos acadêmicos o privilégio de debater temáticas radicais em todos os campos, inclusive os mais controvertidos, como a filosofia e a teologia.

Distanciando-se da concepção que relaciona a universidade à torre de marfim, para Oliveira (2019), o desenvolvimento destas instituições durante o período medieval se relaciona à transição histórica que acontecia no período:

> Longe de serem sociedades enclausuradas, distantes das questões mundanas e voltadas apenas a questões teológicas e filosóficas, as universidades nascem atentas às demandas da sociedade medieval em seus últimos suspiros. São instituições vivas, ligadas aos desenvolvimentos sociais, econômicos e políticos da Europa. (OLIVEIRA, 2019, p. 7).

Na perspectiva de Oliveira (2019), o sucesso da universidade está relacionado ao uso que a sociedade fez do ensino especializado, no qual o conteúdo ensinado era relevante para o contexto de mudanças daquele período da Idade Média.

Analisando as perspectivas de Wolff (1993) – que pensa a universidade medieval como "Templo do Saber" frequentado por intelectuais cuja preocupação era comentar textos desassociados do contexto político, cultural e social – e a descrição da universidade como organização funcionalmente relevante, feita por Oliveira (2019), percebe-se que há perspectivas diferentes sobre o papel desta instituição naquele período. No entanto, mais do que localizar este modelo em um período histórico, a importância de observá-lo se dá justamente em sua existência atemporal enquanto representação possível de uma instituição que está presente no imaginário social de forma plural. Neste sentido, a universidade como "Templo do Saber" é uma possibilidade de representação entre muitas.

Para Wolff (1993), mesmo hoje, entre os entusiastas da pesquisa ou da extensão, há pouca oposição às atividades da erudição, e acredita-se que os ideais humanistas devem fazer parte daquele que seria um modelo de universidade ideal.

Este afastar-se das demandas do dia-a-dia para a contemplação humanística está presente, por exemplo, no que Han (2017) concebe como um antídoto ao que ele denomina "sociedade do cansaço"[10]. Para o filósofo, vivemos hoje uma série de doenças neuronais em função de uma violência sistêmica inerente à passagem da sociedade disciplinar[11] para a sociedade do desempenho. A possibilidade de afastar-se de um contexto contemporâneo marcado pela hiperatividade seria, segundo Han, um papel da educação:

> A *vita contemplativa* pressupõe uma pedagogia específica do ver. No *Crepúsculo dos ídolos*, Nietzsche formula três tarefas, em vista das quais a gente precisa de educadores. Devemos aprender a *ler*, devemos aprender a *pensar*, devemos aprender a *falar* e a *escrever*. A meta desse aprendizado seria, segundo Nietzsche, a "cultura distinta". Aprender a ver significa "habituar o olho ao descanso, à paciência, ao deixar-aproximar-se-de-si", isto é, capacitar o olho a uma atenção profunda e contemplativa, a um olhar demorado e lento (HAN, 2017, p. 51).

Neste sentido, a contemplação da vida em um tempo à parte, desconectado das urgências de uma sociedade hiperativa, demonstra um papel relevante da universidade dos eruditos: a capacidade de ler, pensar, falar e escrever, como sugere Han. Segundo o

[10] Em seu livro "Sociedade do Cansaço", o filósofo Byung-Chul Han debate o contexto das doenças neuronais provocadas pelo discurso marcadamente positivo da sociedade contemporânea. Para ele, esta concepção hiper positiva em relação ao desempenho gera indivíduos hiperativos, ansiosos e que pouco refletem sobre a condição de autoexploração em que vivem, na busca pela sua melhor versão.

[11] Sociedade caracterizada pela extensão progressiva dos dispositivos de disciplina ao longo dos séculos XVII e XVIII, caracterizada por Foucault em seu livro "Vigiar e punir", de 1987.

autor, “a falta de espírito, falta de cultura repousaria na incapacidade de oferecer resistência a um estímulo. Reagir de imediato e seguir todo e qualquer impulso já seria uma doença, uma decadência, um sintoma de esgotamento” (HAN, 2017, p. 52).

A passagem acima, sobre uma sociedade que responde acriticamente aos estímulos, faz lembrar os profetas da inovação, sobre os quais comentou-se na introdução, que sugerem à universidade que a sua sobrevivência está condicionada à submissão às novas tendências tecnológicas e às demandas do mercado. A sociedade, em sua existência econômica, política e cultural, desenvolve os seus imaginários sobre a universidade e indica qual é a sua relevância. Qual o equilíbrio entre negar a historicidade deste mundo externo à erudição e ser consumido pelas suas demandas? Será possível dialogar com a realidade de forma crítica e propositiva?

Esta resposta se dá em um campo de disputas que se relacionam, entre outras questões, ao gosto intelectual. “Mesmo nesse estágio da ciência, há tradicionalistas que afastariam da universidade todos aqueles que estudam a vida em vez de livros ou substituem notas de rodapé por experiências” (WOLFF, 1993, p. 33). Ao falar sobre o que considera a sua universidade ideal, Wolff (1993) afirma que reservaria espaço para a erudição, mas que ela não comporia, sozinha, os currículos das graduações.

1.2.2 A Universidade como campo de treinamento para a profissão

A ampliação dos papéis das universidades ocorreu ao longo de um processo histórico, influenciado, especialmente, pelo desenvolvimento dos estados nacionais, pela Reforma Protestante e pelo Renascimento. Neste período, depois de séculos marcados pelo poder da igreja na criação dos imaginários sociais, uma novidade começa a transformar a interpretação do homem sobre o mundo: a percepção do indivíduo.

Rubião conta como esta mudança foi expressa na Itália do final do século XIV:

> Quando Dante ignorou as formalidades e o elitismo do latim, fazendo do percurso de Virgílio, na *Divina Comédia*, a criação de um novo vernáculo, ele aproximou a língua dos dialetos e dos cidadãos locais. Quando Giotto quebrou as regras da arte gótica, inserindo um naturalismo em seus afrescos, deixando de lado as figuras estáticas de outrora, ele introduziu movimentos (vivos) tridimensionais. Quando Petrarca, nos seus versos, exaltou o desenvolvimento da personalidade, por meio de várias experiências, trazendo uma alternativa ao ascetismo da Igreja, ele revelou a alma humana em sua inteira escala de paixões, de sofrimentos e de possibilidades. (RUBIÃO, 2013, p. 47)

Esta visão antropocêntrica é o principal legado renascentista. Conforme Rubião (2013), os artistas florentinos, tendo como referência a Grécia, anunciavam uma *Rinascita*

- a volta das emoções e da apreciação do belo, que estiveram de fora do modelo teocêntrico da vida intelectual e sentimental ditada pela Igreja.

Nas universidades, entretanto, a influência eclesiástica ainda era muito presente, e foram as academias de ciência, e não as universidades, que passaram a ser os principais centros de pensamento e pesquisa do mundo. Neste contexto, surgiram e se multiplicaram diversos tipos de instituições - colégios, academias, salões, sociedades de sábios - que passaram a concorrer com o antigo modelo de universidade, a exemplo da Royal Society, na Inglaterra, que teve grande influência no êxito político, econômico e social daquele país (RUBIÃO, 2013).

Segundo Kerr (1963), citado por Oliveira (2019, p. 8), ao final do século XVIII, as universidades europeias haviam se tornado oligarquias que não estabeleciam conexão com o espírito criativo do Renascimento. Para ele, as universidades permaneceram introvertidas, como "castelos sem janelas".

O modelo tradicionalista das universidades não correspondia mais às expectativas dos estados nacionais, e o aumento do poder dos reis refletiu-se nas instituições, que se viram pressionadas a representar os interesses da corte. Em muitas delas, a administração eclesiástica foi sendo substituída pela jurisdição comum, ficando sob a tutela das monarquias. Gradualmente, as universidades passaram a servir de instrumento para a composição dos quadros superiores da burocracia estatal e também de formação de estudantes que pudessem assumir suas funções na sociedade (OLIVEIRA, 2019; RUBIÃO, 2013).

Para Jacques Minot (1991), citado por Rubião (2013, p. 43), esta mudança determinou o fim de uma época, bem como o fim do caráter universal da instituição, extinguindo a *peregrinatio acadêmica*[12]. Rubião (2013) cita também Le Goff (1985), para quem esta nova universidade carecia de ambição e preocupava-se apenas em formar os juristas e os administradores do desenvolvimento nacional, concedendo-lhes o ensino necessário. Rubião caracteriza este período de mudanças:

> Com a chegada da Modernidade, despontava uma nova maneira de pensar, de encarar o mundo. E, ao contrário do que ocorreu com a escolástica, que na época também foi uma vanguarda de pensamento, o humanismo e o racionalismo emergentes, pelo menos no começo, ficaram de fora das universidades. Dentre as consequências desta atitude reacionária, a principal

[12] O termo *Peregrinatio acadêmica* está relacionado à mobilidade dos estudantes universitários, ou à migração acadêmica em um sentido mais geral.

> delas foi que as universidades viram o conhecimento migrar, pouco a pouco, para outros locais, como as sociedades de sábios, as academias de ciência, os círculos fechados das cortes, etc. (RUBIÃO, 2013, p. 45).

Durante o século XIX, acentuou-se um processo de profissionalização a partir do qual vocações científicas passaram a embasar as atividades laborais de determinados grupos ocupacionais. O conhecimento obtido por meio de educação especializada tornara-se credencial para profissionais, estabelecendo profissões como classe ou categoria de ocupações especial (OLIVEIRA, 2019).

Ao considerarmos o ideal de universidade como campo de treinamento para as profissões liberais, pressupõe-se assim a existência de categorias ocupacionais socialmente definidas que tenham características que se assemelhem ao que compreendemos como profissão. Uma destas características é o reconhecimento pelos pares, tal como nos casos de advogados, médicos e engenheiros. Os papéis desempenhados pelos profissionais liberais demandam habilidades específicas ou um conjunto de conhecimentos técnicos e oferecem alto *status* e remuneração, o que serviria de incentivo para uma permanente profissionalização destas ocupações (WOLFF, 1993).

No Relatório "Educação: um tesouro a descobrir"[13], desenvolvido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para a UNESCO e coordenado por Jacques Delors, considera-se que o mercado de trabalho estabelece uma relação estreita com a educação superior. Conclui-se que a substituição do homem pela máquina produz consequências como a diminuição do número de trabalhadores operários e o aumento das tarefas de supervisão e organização, o que faz crescer também a demanda por capacidade intelectual. A qualificação dos profissionais, nesta perspectiva, será cada vez mais necessária.

A educação, neste estereótipo, é concebida como capital. Sendo um investimento, deve gerar lucro social. Neste modelo, o papel da universidade seria "treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adestra mão-de-obra e fornece força-de-trabalho" (CHAUÍ, 2001, p. 52).

Apesar de atuar na formação de profissionais também durante o período medieval, uma série de acontecimentos, como a nova divisão do trabalho na sociedade capitalista,

---

[13] O Relatório "Educação: um tesouro a descobrir" foi publicado em 1999 e editado em forma de livro em 2012. O material debate os papéis da educação no desenvolvimento pessoal e social, com ênfase ao conceito de educação ao longo da vida como central para o século XXI. O relatório define quatro pilares da educação – aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver.

a divisão dos conhecimentos em disciplinas e a organização destes saberes em profissões, fizeram com que houvesse uma intensificação na relação entre a instituição e as profissões a partir do século XIX. Neste período, a universidade é responsável tanto pela produção quanto pela reprodução do conhecimento, além de certificar os profissionais.

Nas primeiras décadas do século XX, no entanto, este cenário passará por mudanças significativas. Após as duas Grandes Guerras Mundiais, a universidade encontra-se diferente do que era em suas origens medievais, embora preservasse sua estrutura e as suas funções de ensino e formação profissional.

A função de formar profissionais para o trabalho em um mercado mais complexo e competitivo e os novos papéis assumidos pela universidade se dão em um contexto em que a ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas. Para Chauí (2001), esta condição implica a inserção social de cientistas e técnicos como "ativos econômicos". Esta transformação subsidia a representação da universidade enquanto prestadora de serviços, que é tema do próximo estereótipo.

1.2.3 A Universidade como agência de prestação de serviço

A educação superior na Alemanha, embora seja mais recente que a de outros países europeus, como França e Inglaterra, trouxe uma contribuição importante para a universidade: a adoção da pesquisa como um novo elemento dentro do escopo de funções da instituição. Acredita-se que o filósofo Willem von Humboldt, então ministro da Cultura da Prússia, tenha contribuído para a fundação da Universidade de Berlim. Esta inauguração marca o início do desenvolvimento da universidade de pesquisa na Alemanha.

Entre as principais características da "universidade humboldtiana" estão a fusão entre ensino e pesquisa e os métodos de ensino vinculados a essa prática, como o laboratório e o seminário; a representação da universidade como uma instituição de pesquisa e a liberdade de ensino e de pesquisa, que permite à universidade promover a ciência pura, ou seja, livre de interesses estabelecidos (MOARES; SILVA; CASTRO, 2017).

Segundo Maciel (2010), a partir do modelo humboldtiano, a expressão "universidade" será utilizada para instituições educacionais que proporcionem, simultaneamente, a transmissão e a produção do saber.

Durante as últimas décadas do século XIX, o modelo alemão estabeleceu-se como um exemplo a ser seguido. Segundo Moraes et al (2017), os líderes acadêmicos estadunidenses viam a Alemanha como uma "Meca intelectual" e se inspiravam neste modelo para imaginar as instituições que planejavam criar em seu país. As universidades de pesquisa Johns Hopkins e Chicago, por exemplo, foram inspiradas no modelo universitário alemão. A relação entre a universidade alemã e a estadunidense foi reforçada após a primeira guerra mundial e a ascendência do nacional-socialismo na Alemanha. Neste período, professores e cientistas alemães saíram do país e se estabeleceram em universidades dos Estados Unidos.

Ao longo dos anos, muitas universidades adotaram o modelo humboldtiano, baseando-se na tríade ensino, pesquisa e extensão. Esta representação permanece válida, porém, algumas mudanças de contexto, ocorridas nas últimas décadas, estimularam novas relações entre a sociedade e a universidade: o aumento da demanda por formação, a valorização das descobertas tecnológicas, com o surgimento da "economia do conhecimento", e a globalização, que impulsiona a educação como um produto dentro de uma rede mundializada (RENAUD; PATRÍCIO, 2012).

Analisando os dados sobre a evolução da produtividade das economias de mercado avançadas, compreendendo países do G7[14] e da OCDE, Castells (2016) verificou que as taxas de crescimento de produtividade mais altas ocorreram no período de 1950 a 1973. Nesse período, as inovações tecnológicas da indústria, que haviam sido sistematizadas durante a segunda guerra mundial com uma grande participação de centros de pesquisa, entre eles os das universidades, foram transformadas em um modelo mais dinâmico de desenvolvimento econômico.

Esta nova economia, que surgiu em escala mundial nas últimas décadas do século XX, possui três características fundamentais e interligadas: é informacional, global e em rede. A capacidade de seus agentes de gerar, processar e aplicar o conhecimento determina a produtividade, ao mesmo tempo em que as atividades produtivas, de consumo e de circulação estão organizadas em escala global - desde o capital, o próprio trabalho, a matéria-prima, a administração, a tecnologia e finalmente os mercados consumidores.

[14] O Grupo dos 7, ou G7, é o grupo dos sete países com as economias mais avançadas do mundo de acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI). O G7 é composto por: Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão e Reino Unido. Apesar de ser atualmente a segunda maior economia do mundo, a China não está incluída como um dos países membros do grupo.

É esta rede de produtividade, concorrência e consumo que cria um sistema econômico distinto (CASTELLS, 2016).

Estas mudanças relacionadas à economia baseada em informação e tecnologia reforçam alterações nas estruturas da pesquisa acadêmica. Dados reunidos por Moraes, Silva e Castro (2017) mostram que nos Estados Unidos, por exemplo, um padrão parece ter se firmado nos últimos anos do século XX: o crescimento do financiamento de pesquisas na área de saúde e uma baixa destes financiamentos nos setores de defesa e de aeroespacial. Os dados apontam também um aumento constante dos gastos com pesquisa e desenvolvimento (P&D), além de um maior volume de investimento nesta área em relação ao PIB estadunidense.

Após a segunda guerra mundial, nos Estados Unidos, a maior parte das universidades desenvolveu setores denominados ORU (Organized Research Unit), Unidade de Pesquisa Organizada, onde trabalham professores da universidade e seus estudantes-orientandos. Estas unidades são aparatos com certa autonomia no que diz respeito a obtenção de fundos, gestão e contratação de quadros.

Além de obterem um forte investimento federal, os centros também recebem aplicações de empresas. Moraes, Silva e Castro (2017) revelam que, em uma amostra de 99 universidades americanas, sendo 66 públicas e 33 privadas, o investimento em pesquisas cresceu em ritmo muito maior do que o número de matrículas ou a soma das mensalidades. O Massachusetts Institute of Technology (MIT), por exemplo, na década de 1980, reservou cerca de um quarto de seu orçamento anual para a educação e operações gerais. Os outros três quartos foram destinados aos gastos com pesquisa patrocinada (MOARES; SILVA; CASTRO, 2017).

Na discussão sobre o modelo de “universidade como prestadora de serviços”, Wolff (1993) associa esta versão ao conceito de multiversidade, que não revelaria, segundo ele, nada da unidade de lugar, finalidades e organização política que caracterizava as antigas universidades. Para o autor, a imagem do “encrave murado” é totalmente inapropriada para o novo modelo, que não tem muros ou portões, ao contrário, encontra-se fundido com os espaços que o cercam, o que tornaria difícil discernir os limites entre instituição e sociedade.

Aprofundando as discussões sobre as representações da universidade em um contexto marcadamente econômico, Cowen (2013) apresenta uma comparação entre os discursos que marcam diferentes imaginários sobre a instituição:

> O que está cada vez mais sendo discutido é eficiência, ao invés do velho tema da igualdade de oportunidades educacionais; a gestão universitária, ao invés do trabalho acadêmico universitário; o desempenho dos sistemas de ensino superior, ao invés de sua missão histórica ou cultural; a contribuição das universidades para a economia, ao invés de seu papel crítico e reflexivo na sociedade; e a necessidade de instituições de ensino superior de prestar atenção aos seus "clientes": empresas, indústrias e outros consumidores de pesquisa. (COWEN, 2013, p. 51)

A posição do sistema universitário inglês em relação à noção de utilidade demonstra bem a dificuldade de resistir à ideia contemporânea de universidade compromissada em servir ao desenvolvimento econômico. Desde a fundação das suas primeiras instituições universitárias, Oxford e Cambridge, no final do século XIII, a educação superior inglesa atuou como instituição formadora da elite social, profissional e política do país, havendo, mesmo após a segunda guerra mundial, pouco interesse das universidades pela ciência aplicada.

A expansão da educação superior na Inglaterra ocorreu somente a partir da década de sessenta, quando se estabeleceu que todos os candidatos qualificados do país deveriam ter suas vagas garantidas. Apesar do efetivo aumento do número de graduados a partir desta medida, não havia consenso sobre os rumos a serem tomados pelo sistema universitário inglês. Segundo Cowen (2013), "o que foi rejeitado na década de 1960 foram as noções do que é utilitário, a ideia de que as coisas – especialmente a universidade – deveriam ser úteis".

Foi, no entanto, no embate de imaginários que entendem a universidade como prestadora de serviços e, por outro lado, como instituição voltada para os estudos científicos, que se criou um sistema binário na Inglaterra, no qual, de um lado, encontravam-se as universidades tradicionais e, de outro, as escolas politécnicas mais ligadas às ciências aplicadas (COWEN, 2013).

Este contexto binário foi modificado somente a partir da vitória da primeira ministra Margareth Thatcher, do partido conservador, em 1979, quando uma série de mudanças na legislação asseguraram a expansão da educação superior no país, a eliminação da "linha binária", uma maior proximidade entre governo e universidade, a

criação de um mercado financeiro no qual as universidades começaram a competir e a criação de mecanismos de controle de qualidade das universidades (COWEN, 2013).

Conforme Cowen (2013), a intenção do governo inglês seria não apenas inserir as universidades em uma cultura empresarial, mas transformá-las em empresas. A partir de 1979, segundo o autor, tem sido possível identificar uma série de estratégias do governo britânico para redefinir a universidade inglesa, como, por exemplo, a redução da participação do dinheiro público no orçamento, de 95% para 75%. Isso fez com que as universidades buscassem outras formas de receita, entre elas, os contratos para pesquisa em conjunto com a indústria. Outra ação foi avaliar a "produtividade", medida pelo número de livros, artigos e capítulos em livros, além de pesquisas financiadas. Apesar dos esforços para colocar a Inglaterra em uma posição competitiva no cenário internacional no que se refere à formação de mão-de-obra e de tecnologia avançada, para Cowen (2013), estas iniciativas não têm sido bem-sucedidas.

Ao pensarmos a universidade como "agência prestadora de serviços" nos colocamos diante de uma série de perguntas, entre elas, qual será o impacto do mercado sobre as áreas do conhecimento que não são facilmente comercializáveis, como a história e a filosofia. Será que elas conseguirão sobreviver dentro de uma lógica que prioriza as atividades de pesquisa que sejam vendáveis e mais lucrativas?

Além disso, é possível nos perguntarmos também sobre as consequências de quando se prioriza a gestão administrativa e financeira à liderança acadêmica. De acordo com Cowen (2013), o mundo do trabalho e também o mundo do ensino superior se tornaram espaços de efetividade, performatividade e competitividade, cujas ideologias definem os discursos morais, bem como as identidades educacionais.

Na perspectiva da gestão administrativa das universidades, nota-se, como exemplificado no caso britânico, a contabilização e o controle das informações que se relacionam às mais variadas áreas da instituição, capazes de indicar a produtividade de indivíduos, departamentos, disciplinas e faculdades, passando pela medição da assiduidade, das notas, da produção de livros, capítulos em livros e artigos em periódicos, dos resultados das avaliações externas e, também, dos resultados financeiros obtidos a partir da pesquisa financiada.

Cowen (2013) indica ainda uma outra preocupação que se relaciona à universidade "empresa" prestadora de serviços, que é o fato de a universidade ser uma

instituição que faz outras coisas além de contribuir para a economia. Como o próprio autor se pergunta, até onde deve ser permitido que o papel da universidade se reduza?

1.2.4 A Universidade como linha de montagem para o homem do sistema

O estereótipo da universidade como uma "linha de montagem do homem do sistema" representa o discurso de parte dos críticos à universidade que a entendem como uma instituição cujo produto não é o diploma, mas, sim, o homem conformado ao sistema. De acordo com este estereótipo, os alunos são uma matéria-prima moldada a partir de um processo produtivo que começa em casa, passa pela escola primária e chega ao final do seu estágio produtivo na universidade. Se o produto da universidade, nesta concepção, é o próprio homem adequado ao sistema, os clientes são as empresas, indústrias, agências governamentais e militares e fundações cujas atividades demandam trabalhadores leais e não-questionadores.

Para Wolff, falando especificamente das universidades americanas a partir deste modelo, o homem do sistema custa caro para ser produzido, embora seja um trabalhador muito produtivo. Desta forma, ele afirma que estes críticos à universidade entendem que:

> Vista isoladamente, a universidade pode parecer uma organização não-lucrativa mantida por donativos de caridade; mas, vista como parte de uma economia avançada industrial total, a universidade mostra ser tão lucrativa quanto um programa de treinamento de executivos, um sistema de aprendizado sindical ou, na verdade, qualquer etapa intermediária na produção pela qual as matérias-primas devem passar antes de se tornarem vendáveis no mercado (WOLFF, 1993, p. 78)

Levando-se em conta que uma sociedade capitalista tecnologicamente avançada demanda trabalhadores capazes de aliar conhecimentos técnicos a competências relacionadas à iniciativa, criatividade e imaginação, a universidade teria o desafio de formar mão-de-obra trabalhadora que fosse capaz de aliar todas estas funções.

A partir desta concepção, a escola e a universidade, que em outros períodos foram instituições privilegiadas para a reprodução das classes sociais e da ideologia dominante, passaram a cumprir também o papel de "adestrar" mão-de-obra apta a ocupar o mercado de trabalho. Segundo Chauí (2001), esta concepção se relaciona a uma adesão ao mito da modernização, que aceita a cultura pelo viés da razão instrumental com foco na aplicação imediata. Os reflexos desta aceitação podem ser encontrados na universidade, que estaria estruturada de tal forma que sua função fosse, de acordo com Chauí (2001), dar a conhecer

para que não se possa pensar; reproduzir, para não criar; e consumir, ao invés de refletir. Sobre isso, a autora afirma ainda que:

> (...) a universidade tem hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar toda tentativa concreta de decisão, controle e participação tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual (CHAUÍ, 2001, p. 46).

A partir de Chauí (2001), percebe-se uma dupla atuação da universidade neste estereótipo: provocar os seus estudantes para que sejam criativos, mas em direções lucrativas, ao mesmo tempo em que se desvia a sua atenção das injustiças sociais. Tudo isso só é possível por meio da naturalização não só destes sistemas, mas também do quanto eles estão refletidos na própria realidade universitária, o que envolve, mesmo nos cursos mais insuspeitos, um ambiente marcado pela avaliação alinhada às demandas dos organismos internacionais, pela necessidade de aumento de produção e pela competitividade.

Na prática, esse modelo convive com uma luta para que a visão instrumental da universidade não seja predominante no contexto das universidades.

A partir desses estereótipos e de suas diferentes mesclagens são construídos diversos imaginários sobre a universidade. A investigação sobre a Universidade 42 nos indicará quais imaginários subjazem às suas propostas.

1.3 OS IMAGINÁRIOS SOCIAIS SOBRE AS UNIVERSIDADES

A percepção que se tem sobre o que são a história, a sociedade, os imaginários sociais e, também, as instituições - como, por exemplo, as universitárias – acontece a partir de uma lógica ontológica herdada. Castoriadis (1982) afirma que, a não ser em breves lampejos teóricos, o entendimento sobre estes termos não se dá pelo que eles são em si mesmos, mas sempre em relação a uma condição externa, tais como os acontecimentos, o rompimento de normas ou o julgamento entre bom e mau. As concepções de sociedade, história, imaginário e instituição seriam, assim, uma variante, uma síntese ou uma combinação de formas de *ser* previamente conhecidas. No entanto, como o próprio Castoriadis se pergunta em uma passagem de seu livro "A instituição imaginária da sociedade", seria possível que a humanidade fizesse diferente? A sua teoria, que mergulha no *ser* do imaginário, do social, do histórico e também das instituições,

discutindo o que eles são – e se são em si mesmos – é a sua contribuição para um aprofundamento teórico neste campo.

Nesta seção, no entanto, não abordarei a discussão sobre o *ser* do social-histórico em Castoriadis, restringindo-me a desenvolver uma apresentação a respeito das principais questões que se relacionam às suas reflexões sobre os imaginários e as representações sociais das instituições. A partir disso, nos capítulos seguintes, serão tratadas as relações que se estabelecem entre os contextos sociais e históricos, aos quais, a partir de Charaudeau (2016), chamaremos de circunstâncias discursivas, e os imaginários sociais presentes nos atos de fala do *corpus* analisado.

1.3.1 ANÁLISE DO DISCURSO EM DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Na Análise do Discurso (AD), o objeto de conhecimento é o *do que* fala a linguagem através *do como* fala a linguagem, entendendo-se o ato de linguagem, a partir da concepção de Charaudeau (2016), como um conjunto de atos significadores que falam o mundo através das condições de sua transmissão. Para este autor, ao falarmos, projetamos uma visão de mundo a partir da qual dizemos algo, desta forma, ainda que o sujeito proponha um ato de fala com o objetivo de estabelecer uma relação entre si e o outro, essa relação seria vazia de sentido se não tivesse por objeto o julgamento que se faz da realidade.

De acordo com Bakhtin (2006), o ser humano compreende os fenômenos ideológicos, tais como um quadro ou um ritual, com a participação do discurso interior. Assim, todos os signos culturais estão interligados a partir de uma unidade verbalmente constituída. Para o autor, as propriedades da palavra, ou seja, "sua pureza semiótica, sua neutralidade ideológica, sua implicação na comunicação humana ordinária, sua possibilidade de interiorização", bem como a sua presença em todo ato consciente, faz dela o objeto fundamental quando se estuda as ideologias. (BAKHTIN, 2006, p. 28)

No momento em que você lê esta pesquisa, por exemplo, a interlocução acontece a partir de palavras que partem desta enunciadora e dialogam com o seu discurso interior. Porém, o que estas palavras significam para ambos não é estabelecido de forma absoluta nem por esta enunciadora, nem por você. Estas significações estão ligadas às vivências pessoais que influenciam a nossa compreensão da realidade, e também às representações sociais que estabelecem sentidos que são anteriores a nós. A memória coletiva, a que muitos chamam de imaginário social, permite a mim falar, e a você, compreender, mesmo

que o significado da minha fala, para você, seja diferente daquele que eu havia imaginado ao propor este diálogo.

As diferentes perspectivas sobre a maneira como o sujeito e a sociedade se relacionam com as narrativas originam abordagens também distintas dentro do campo da linguística. As pesquisas em AD, antes de se utilizarem de métodos de classificação que possibilitem a análise dos usos das palavras nos processos de linguagem, são desenvolvidas com base em teorias que dialogam ou mesmo se contrapõem em relação ao conceito de representação social.

Moscovici, citado por Santos (2011), define as representações sociais como conjuntos dinâmicos cuja característica é a produção de comportamentos e de relações com o meio. Por meio desta ação, segundo ele, não há uma reprodução destes comportamentos e relações, mas, sim, uma modificação de ambos. Para os marxistas, as representações constroem crenças que podem ser materializadas na linguagem e a sua função é mascarar a realidade e sobrepor totalmente o sujeito. Já os cognitivistas, como Piaget, argumentam que o sujeito se constitui "nas e pelas representações sociais" com a finalidade de adaptar-se ao ambiente. Os subjetivistas, por sua vez, interrogam como a representação pode influenciar as resistências de grupos sociais em relação a processos de mudança (CHARAUDEAU, 2006, 194).

Como dissemos, às diferentes maneiras de olhar as representações sociais, correspondem abordagens específicas dentro do campo da linguística, influenciando o modo como são conduzidas as análises do *corpus* discursivo. No quadro abaixo, apresentamos aspectos da utilização de algumas abordagens de AD, que foram selecionadas em um escopo amplo, tendo como critério aquelas que melhor poderiam subsidiar esta pesquisa. Trazemos a seguir, resumidamente, as contribuições que cada uma delas proporcionaria em relação a este trabalho:

1.3.1.1 Abordagem determinista em Pêcheux

Caso escolhêssemos a abordagem do filósofo francês Michel Pêcheux sobre a Análise do Discurso, este estudo estaria baseado na concepção de Althusser[15] sobre a

[15] Em seu livro "Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado", Althusser (1987) retoma a concepção de Marx de que qualquer sociedade constitui-se de uma articulação entre a infraestrutura ou base econômica (unidade das forças produtivas e das relações de produção) e a superestrutura, esta comportando os níveis jurídico-político (o direito e o Estado) e a ideologia (as diferentes ideologias, religiosas, moral, jurídica,

influência determinante da *infraestrutura* (unidade das forças produtivas e das relações de produção), e da *superestrutura* (instâncias jurídicas, ou seja, o direito e o Estado, e as diferentes ideologias, sejam elas religiosas, morais, jurídicas, políticas, entre outras) nas relações sociais.

Escolhendo esta abordagem, este trabalho consistiria em encontrar nas formações discursivas da U42 os efeitos da luta ideológica presentes no discurso da universidade. No quadro abaixo, seguem as considerações sobre os aspectos positivos e negativos do uso desta abordagem nesta pesquisa:

Quadro 2 Aspectos positivos e negativos da abordagem de Pêcheux para esta pesquisa

Aspectos positivos	**Aspectos negativos**
- Em uma rápida pesquisa realizada nos sites de disponibilização de trabalhos acadêmicos, percebe-se que Pêcheux é um autor conhecido e muito utilizado em várias áreas das ciências humanas, entre elas, a Educação. - A teoria pechextiana é clara e seus pressupostos são de fácil compreensão.	- Para Pêcheux, a ideologia funciona pela interpelação das pessoas em sujeitos sociais, sendo que estes não têm consciência sobre a sua condição de assujeitados frente ao funcionamento da infra e superestrutura. No final de sua vida, Pêcheux escreve um texto admitindo como correta a interpretação de Lacan em relação ao inconsciente. Os teóricos entendem que, ao fazer isso, Pêcheux torna público o seu fracasso teórico, já que o cerne da sua teoria está na relação de interpelação do sujeito pela ideologia e a sua AD constata justamente os traços desta dominação. - No campo da AD, a abordagem pecheuxtiana é vista por muitos teóricos como superada, já que não apresenta resposta para a questão da relativa autonomia do sujeito, pelo menos quando

política, etc). Para Althusser (1987, p. 11), toda formação social, ao mesmo tempo em que produz, reproduz as condições da sua formação.

	se considera o seu inconsciente, ou, citando Lacan, a demonstração deste inconsciente na lida com o mundo, expressa quando o indivíduo "falha" (ou seja, age de forma diferente do que se espera dele, indo contra a ideologia dominante). - Desenvolver a AD somente com base em Pêcheux é um desafio, porque ele, em sua teoria, não apresentou categorias para análise. Seu trabalho está relacionado aos aspectos filosóficos da AD.

1.3.1.2 Abordagem da Análise Crítica do Discurso (ACD)

Os teóricos da Análise Crítica do Discurso (ACD) compreendem que as ideologias são significações da realidade que são construídas em várias dimensões das práticas discursivas e que contribuem para a produção, para a reprodução e, um aspecto importante, para a transformação das relações de dominação. Os autores da ACD apontam contradições em Althusser, que, segundo eles, desconsidera a possibilidade de luta e de transformação da sociedade. Os analistas críticos do discurso acreditam que a desconstrução ideológica de textos que integram práticas sociais pode intervir de algum modo na sociedade a fim de desvelar e superar as relações de dominação.

Quadro 3 Aspectos positivos e negativos da abordagem da ACD para esta pesquisa

Aspectos positivos	**Aspectos negativos**
- Adotando esta abordagem, superaríamos as críticas ao determinismo de Althusser. - Poderia ampliar o debate, saindo da dicotomia dominação e dominados.	- Em função da pouca experiência da pesquisadora nesta abordagem, seria necessário reservar um tempo considerável para que fosse realizado o aprofundamento teórico. - Possui poucas categorias para análise, embora apresente algumas.

- É propositiva, na medida em que tem como premissa apresentar alternativas para a mudança.	

1.3.1.3 Abordagem dos Imaginários Sociais em Castoriadis

Em sua abordagem a respeito do social-histórico e dos imaginários sociais, Castoriadis propõe uma perspectiva diferente da concepção marxista sobre a contradição entre forças produtivas e relações de produção e das suas influências nos processos discursivos. Para o filósofo, o que existe é uma tensão, oposição ou conflito entre as forças produtivas, porém, o sujeito seria capaz de conhecer as condições da produção do discurso dominante e, portanto, oferecer resistência a ele. Este estudo, a partir da perspectiva de Castoriadis, apresentaria algumas entre as diferentes representações sobre as universidades, para depois analisar o *corpus* da pesquisa relacionando-o às circunstâncias discursivas nas quais as representações de universidade para a U42 são apreendidas.

Quadro 4 Aspectos positivos e negativos da abordagem de Castoriadis para esta pesquisa

Aspectos positivos	**Aspectos negativos**
- Assim como na ACD, ao adotar esta abordagem, superar-se-ia as críticas ao determinismo. - Novamente, assim como na ACD, esta abordagem poderia ampliar o debate relacionado ao objeto da pesquisa, saindo da dicotomia dominação e dominados. - Seria uma abordagem menos usual em relação às adotadas nas AD no campo da Educação, o que poderia contribuir para uma maior diversificação das perspectivas teóricas no campo.	- Assim como na ACD, seria necessário reservar um tempo considerável para que fosse realizado o aprofundamento teórico.

- Apesar de Castoriadis não indicar categorias para a análise discursiva, Patrick Charaudeau, um analista do discurso pertencente à segunda geração da AD, desenvolveu estas categorias em um trabalho baseado no conceito de imaginários sociais em Castoriadis.	

1.3.1.4 Abordagem dos modos de organização do discurso em Charaudeau

Patrick Charaudeau faz parte da segunda geração dos teóricos da AD francesa. A abordagem dele possui categorias claras, que proporcionariam um melhor uso para uma dissertação, se comparadas a categorias de outros autores. Ao contrário dos outros teóricos selecionados inicialmente, Charaudeau não produziu uma teoria filosófica para a AD. Neste sentido, ele utiliza pressupostos do conceito de imaginários sociais em Castoriadis, o que nos aproxima de um entendimento de que coexistam "ilhas da determinidade no mar da indeterminidade" (LOSADA, 2009, p. 49).

Sua contribuição está mais relacionada à aplicabilidade da Análise do Discurso. Quanto aos pontos positivos e negativos desta abordagem para este estudo, destacam-se:

Quadro 5 Aspectos positivos e negativos da abordagem de Charaudeau para esta pesquisa

Aspectos positivos	**Aspectos negativos**
- Apresenta categorias para o manejo da AD. - Ao contrário dos demais teóricos, explica didaticamente as suas categorias, que servem ao pesquisador como instrumentos aplicáveis. - A abordagem de Charaudeau, pela sua clareza, colabora para que se alcance resultados positivos quando aplicada em dissertações.	- Caso não consigamos relacionar teorias que compreendam as relações políticas presentes no discurso, a utilização das ferramentas em Charaudeau poderia ser simplista e puramente descritiva.

A partir de um exame sobre os aspectos elencados acima, optou-se por desenvolver a pesquisa sob a ótica de Charaudeau. Para o estudo dos atos de linguagem dos enunciadores da Universidade 42, analisaremos os diferentes procedimentos discursivos a partir de duas ênfases que o autor desenvolve em seu trabalho. Uma delas trata do Núcleo Metadiscursivo enquanto relação dialógica do ato de linguagem. Ele pode ser verificado, por exemplo, quando são explicitados os contratos e estratégias de discurso que implicam os saberes supostos que circulam entre os protagonistas da linguagem.

A segunda ênfase trata da organização do discurso, que, em Charaudeau (2016), se divide em Modo de organização enunciativo, Modo de organização descritivo, Modo de organização narrativo e Modo de organização argumentativo. Como o objeto deste estudo é o discurso da U42, esta pesquisa concentra-se em compreender especialmente como o discurso é realizado em seu Modo de organização enunciativo, ou seja, quando tem-se o foco voltado para os protagonistas do ato de linguagem. Em relação a esta maneira de organização do discurso, Charaudeau (2016) considera que a enunciação se dá por meio de três funções distintas do Modo enunciativo: a que estabelece uma relação de influência entre locutor e interlocutor (comportamento Alocutivo), a que revela o ponto de vista do locutor (comportamento Elocutivo) e a que retoma a fala de um terceiro (comportamento Delocutivo). Nesta pesquisa, cujo objetivo é compreender o ponto de vista do locutor, concentramo-nos no comportamento Elocutivo.

1.3.2 A AUTONOMIA COMO FUNDAMENTO PARA O CONCEITO DE IMAGINÁRIOS SOCIAIS

A obra de Castoriadis possui como fundamento central a autonomia, entendendo-a como uma alternativa para o projeto de uma sociedade democrática. Diferentemente da abordagem de Michel Pêuchex, que faz referência a Althusser em sua perspectiva a respeito da linguística - afirmando que o sujeito não é causa de si mesmo, Castoriadis acredita que a sociedade é ao mesmo tempo instituinte, em sua estrutura, e instituída, por meio dos acontecimentos. Desta forma, uma reflexão importante para que se compreenda melhor o conceito de imaginários sociais em Castoriadis é o entendimento sobre a relação que este estabelece com a noção de autonomia.

Para Castoriadis (1982), a autonomia é a dominação do consciente sobre o inconsciente, considerando-se o inconsciente como o lugar dos instintos, libidos e

pulsões, bem como das forças de formação e de repressão. Castoriadis cita Lacan ao afirmar que "o inconsciente é o discurso do outro". O filósofo grego aponta que:

> (...) é (o inconsciente), em grande parte, o depósito dos desígnios, dos desejos, dos investimentos, das exigências, das expectativas – significações de que o indivíduo foi objeto, desde a sua concepção, e mesmo antes, por parte dos que o engendraram e criaram. A autonomia torna-se então: meu discurso deve tomar o lugar do discurso do Outro, de um discurso estranho que está em mim e me domina: fala por mim. (CASTORIADIS, p. 123, 1982)

O discurso do outro relaciona-se, por sua vez, com o imaginário, já que, dominado pelo discurso do outro, o sujeito vê a si e ao mundo a partir desta perspectiva "deformadora". Para Castoriadis (1982), a autonomia é própria do consciente que nega o discurso do outro, não propriamente em seu conteúdo, mas enquanto discurso do outro. Esta negação acontece quando o sujeito conhece a origem e o sentido deste discurso, o que possibilita que ele possa negá-lo ou afirmá-lo a partir da compreensão mais próxima de uma verdade que lhe seja, mesmo que não integralmente, própria.

De acordo com Bittencourt (2008), que faz uma análise sobre as convergências entre as obras de Pierre Bourdieu[16] e Castoriadis, a autonomia não implica na substituição definitiva das pulsões por um Eu consciente, onde o sujeito teria um discurso exclusivamente seu. Para ele, o que há a partir da autonomia é uma relação diferente "entre consciente e inconsciente, entre lucidez e função imaginária", o que possibilitaria outra atitude do sujeito em relação a si próprio (BITTENCOURT, 2008, p. 165).

Castoriadis (1982) explica que há dificuldades para que se expresse um discurso totalmente próprio, já que tudo o que é conhecido está relacionado a simbolismos anteriores ao sujeito. Apesar disso, o filósofo considera que é possível haver uma autonomia, a qual chamarei aqui de "situacional", que seria a conscientização em relação a situações delimitadas, para as quais se conheça a sua origem e o seu sentido.

Diferentemente das perspectivas deterministas, segundo Castoriadis, não são as relações de classe e de produção - tal como no marxismo - que determinam todo o conjunto de relações sociais. Para o filósofo, nenhum fato tem um sentido determinável se é isolado da sociedade onde se produz, da mesma forma que não impõe um sentido inevitável à sociedade.

---

[16] Pierre Bourdieu é um sociólogo francês que desenvolveu, ao longo de sua vida, diversos trabalhos nos campos da antropologia e da sociologia, cuja contribuição alcança as mais variadas áreas do conhecimento, discutindo em sua obra temas como educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística e política.

Castoriadis (1982) compreende que, embora as relações econômicas e sociais influenciem fortemente a realidade, elas não determinam completamente as percepções dos sujeitos, uma vez que para ele a percepção da realidade é *criação* humana por meio da autonomia. Não há, para Castoriadis, um estado, forma ou situação que seja natural: o que entendemos por sociedade, história, cultura, economia, família e instituição são criações constantes dos sujeitos.

Santos (2012) aborda estas questões ao escrever a respeito da abordagem de Castoriadis. Ele resume dois dos principais argumentos apresentados por Castoriadis em sua elucidação sobre os imaginários sociais. O primeiro argumento é que as instituições são criadas pela própria sociedade, ou seja, quando se busca o núcleo central das instituições, encontra-se as "significações imaginárias", que são "as *significações* que *orientam* os *valores* e as *atividades* dos homens que vivem em determinada *sociedade*, as quais, de nenhum modo, podem ser sustentadas, justificadas ou anuladas logicamente" (SANTOS, 2012, p. 161).

A partir disso, o segundo argumento relaciona-se à afirmação de Castoriadis de que a sociedade capitalista tem como significado imaginário fundamental o desejo de aumentar ilimitadamente as forças produtivas, a dominação sobre a natureza e sobre o próprio homem. Para Castoriadis, apesar de estas ideias se apresentarem como asserções lógicas, elas compreendem, na verdade, iniciativas arbitrárias construídas socialmente (SANTOS, 2012).

É a partir da autonomia que Castoriadis propõe o questionamento da "lógica" capitalista, o que se daria a partir da sua desnaturalização. Para o autor, assim como as instituições, a economia também é uma criação da sociedade, sendo, assim, um *imaginário social*. As estruturas de dominação, nesta perspectiva, não são a-históricas, o que faz com que, uma vez que foram produzidas, possam ser alteradas. A partir deste processo, verifica-se a possibilidade de que se reconstruam as estruturas objetivas e subjetivas de dominação.

Para Bittencourt (2008), não se deve confundir os questionamentos do autor em relação ao determinismo somente como "mais uma crítica ao marxismo". Bittencourt argumenta que, quando se trata de Castoriadis, "o que vemos são reflexões de um pensador arrojado, preocupado em apresentar uma visão crítica sobre um modelo

enrijecido de sociedade, que retira do sujeito a autoria da mesma" (BITTENCOURT, 2008, p. 159).

1.3.3 IMAGINÁRIOS SOCIAIS E A DESNATURALIZAÇÃO DOS DISCURSOS

Pensando a partir do senso comum, imaginário pode ser entendido como aquilo que é fictício ou que pertence ao mundo da imaginação. Porém, ao longo do século XX, este conceito recebeu novos significados que o distanciaram desta concepção, a partir de estudiosos como Sigmund Freud, Gilbert Durand, Michel Maffesoli, Jacques Lacan, Gaston Bachelard e Cornelius Castoriadis (ANAZ et al., 2014).

No campo da Psicanálise, as reflexões sobre o imaginário foram desenvolvidas por Freud e Lacan. De acordo com Anaz et al. (2014), para Freud, a vida normal se passa no plano dos conteúdos manifestos, enquanto o nível do conteúdo latente é o conteúdo inconsciente real e oculto, que é dissimulado sob o conteúdo manifesto. Desta forma, o imaginário, para Freud, se relaciona ao ego, ou seja, ao eu. Já Lacan, como vimos, destaca o papel do outro para a afirmação da identidade na constituição do eu.

Anaz et al. (2014) afirma que, para Durand, os imaginários seriam o conjunto das atitudes imaginativas que possibilitam a produção e a reprodução de símbolos, imagens, mitos e arquétipos pelo ser humano. Já para Maffesoli, eles podem ser entendidos como o patrimônio de um grupo, ou seja, "o imaginário é algo que ultrapassa o indivíduo, que impregna o coletivo ou, ao menos, parte do coletivo (...). O imaginário é o estado de espírito de um grupo, de um país, de um Estado, nação, de uma comunidade, etc." (MAFFESOLI, 2001, p.76, apud ANAZ et al, 2014).

Castoriadis compreende a imaginação como a origem da sociedade humana. A partir do conceito de imaginação, ele pensa sobre como os simbolismos se materializam nos indivíduos, nas instituições e na sociedade. Ainda no prefácio de "A instituição imaginária da sociedade", Castoriadis esclarece que o termo imaginário, como utilizado por ele:

> (...) nada tem a ver com as representações que circulam correntemente sobre este título. Em particular, isso nada tem a ver com o que algumas correntes psicanalíticas apresentam como "imaginário": o "especular", que, evidentemente, é apenas imagem *de* e imagem refletida, ou seja, *reflexo*, ou, em outras palavras ainda, subproduto da ontologia platônica (...). O imaginário não *é* a partir da imagem no espelho ou no olhar do outro. O próprio "espelho", e sua possiblidade, e o outro como espelho são antes obras do imaginário (...). (CASTORIADIS, 1982, p. 13)

Para o filósofo, o imaginário social como rede de sentidos consiste em conectar símbolos, ou seja, significantes, a significados, que são as representações, ordens, injunções ou incitações para fazer ou não fazer, consequências e significações (CASTORIADIS, 1982).

Castoriadis (1982) relembra a caverna de Platão ao dizer que os que compreendem "imaginário" como "especular", "reflexo" ou "fictício" entendem que é necessário que este mundo seja a imagem de algo. Porém, o imaginário do qual fala Castoriadis não é "a imagem de", como em Platão, mas, sim, a criação de figuras, formas, imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de "alguma coisa". Para o autor, o que denominamos realidade e racionalidade são seus produtos.

A ideia de "imagem de", para Castoriadis (1982), é o que sempre concedeu à teoria um lugar de inspetora daquilo que *é*. Segundo o autor, as suas ideias sobre os imaginários sociais não são uma tentativa de formular uma teoria da história e da sociedade, mas de apresentar uma elucidação que, conforme ele argumenta, é vinculada, assim como qualquer outra, a uma finalidade e a um projeto político. Para o autor, não existe ponto de vista que seja exterior à história e à sociedade, ou "logicamente anterior" a estas, onde seja possível a um sujeito se situar para desenvolver uma teoria.

Castoriadis (1982), ao desenvolver o conceito de imaginários sociais, critica o determinismo proposto por Marx[17] em relação ao destino dos sujeitos na sociedade capitalista. O filósofo grego defende, como vimos, a ideia da autonomia relativa do sujeito, e que esta possibilitaria uma responsabilização por suas ações e por seu discurso. Não se trata, no entanto, de um autor que reduz a influência opressiva do sistema capitalista em relação aos mais diversos aspectos da vida social. O que Castoriadis propõe é que o imaginário e a imaginação são constituintes do ser humano, ou seja, para ele, o sujeito não seria algo pronto, cujas interpretações do mundo seriam dadas a partir de sua situação de classe, mas, sim, autor do social-histórico (LOSADA, 2009).

Apesar de recorrer à autonomia dos indivíduos como um aspecto central em sua teoria, o imaginário social em Castoriadis reflete sobre as práticas sociais que legitimam as percepções sobre a ordem vigente, naturalizando-as. Sobre isso, Ferreira afirma que:

---

[17] Castoriadis dedica a primeira parte de seu livro "A Instituição Imaginária da Sociedade" ao exame de questões centrais na Teoria de Marx, como determinismo econômico, dialética e materialismo. Castoriadis afirma a necessidade de conjugar determinismo e indeterminismo. Deste modo, o agir e o dizer sociais não se entendem sem a "aritmética" (mundo da determinidade) e sem o "mito" (mundo da indeterminidade).

> (...) as relações hierárquicas da sociedade são apreendidas mediante cotidianos ritualizados, fazendo "crer" que elas são naturais. É contando com o Imaginário Social que as relações de poder estabelecidas protegem sua legitimidade contra aqueles que a atacam. Visando garantir um lugar privilegiado no domínio dos imaginários sociais, o grupo hegemônico inventa complexos e variados dispositivos de proteção. Isso vai desde produções legais, coercitivas, às formas sofísticas de formação de opiniões. (FERREIRA, 2018, p. 7)

Um dos caminhos para apreender de que forma as relações hierarquizadas se manifestam nos sistemas simbólicos, apresentando-se como naturais, é decifrá-las por meio da análise do discurso. A respeito desta aparente transparência das narrativas, Foucault (1987) afirma que é preciso sacudir a passividade com a qual as aceitamos, não para recusá-las, mas para que possamos problematizá-las.

Embora as visões de Castoriadis e Althusser sejam diferentes em seu núcleo – o primeiro centra a sua teoria na perspectiva de autonomia do sujeito, enquanto o segundo desenvolve o seu trabalho a partir da ótica do determinismo da reprodução social, é interessante que se considere a contribuição de Althusser para uma reflexão a respeito da impressão de transparência dos discursos. Ao abordar os pressupostos de Althusser em sua teoria de AD, Pêcheux (2005) argumenta que a reprodução das relações de produção é um processo objetivo que deve ser revelado, portanto, não é um estado ou uma situação a ser somente constatada.

Comentando a respeito da naturalização com que lidamos com estes sistemas, Bourdieu (2001) afirma que a noção de “mundialização”, por exemplo, tem como efeito, em termos simbólicos, a aparência da transnacionalização como uma necessidade, naturalizando os esquemas do pensamento neoliberal a partir de uma remodelagem das relações sociais e das práticas, com base no exemplo norte-americano. Esta influência se estenderia ao campo simbólico, inclusive na educação. Segundo Bourdieu (2001), somente uma história da formação das ideias sobre o mundo social, ao lado de uma análise dos mecanismos sociais da circulação internacional dessas ideias, poderia contribuir para uma melhor compreensão sobre o funcionamento desta dinâmica.

Para Wood (2014), nas sociedades capitalistas, há uma tendência à naturalização das interações sociais. Em seu livro “O império do Capital”, ela descreve como se dá essa naturalização, por exemplo, nas relações de trabalho:

> Evidentemente, o trabalhador sem propriedade tem pouco espaço de manobra quando a venda da força de trabalho em troca de um salário é a única maneira de ter acesso aos meios de subsistência, ou mesmo aos meios de trabalho em si. Mas essa compulsão é impessoal; toda a coerção que opera aqui é, ou parece ser, imposta não por homens, mas por mercados. Diante dessa que ainda parece

> ser uma questão de escolha, a única relação formalmente reconhecida entre capitalistas e trabalhadores - em nítido contraste, por exemplo, com a relação juridicamente reconhecida de dominação e subordinação entre senhor feudal e servo - é uma transação entre indivíduos legalmente livres e iguais. (WOOD, 2014, p. 16)

Abordando este tema em uma discussão sobre a educação superior, Boaventura de Souza Santos (2011) afirma que um dos aspectos que caracterizam o projeto global de política universitária consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira, a partir da geração de receitas próprias vinculadas a parcerias com o capital, sobretudo industrial. O outro aspecto é eliminar a distinção entre universidade pública e privada, transformando a universidade em uma empresa que não apenas produz para o mercado, "mas que se produz a si mesma como mercado".

Diferentemente dos antigos impérios coloniais, nos quais era fácil identificar a transferência de riquezas das nações mais fracas para as mais fortes, a natureza do capitalismo, cujo instrumento de transação de riquezas é o mercado, cobre de "opacidade", citando a definição de Wood (2014), estas relações, abrindo espaço, conforme afirma a autora, para negativas sobre a existência desse processo.

1.3.4 A UNIVERSIDADE E O SIMBÓLICO

Para apreender os processos que influenciam a criação e o desenvolvimento das universidades, como vimos, é necessário um trabalho de desnaturalização dos imaginários sociais que nos colocam em situação de automação frente à realidade, infligindo esta ou aquela representação sobre este espaço. Estes imaginários se manifestam de diferentes formas no dia a dia, tanto nas instituições universitárias quanto nas vidas dos sujeitos que se relacionam com elas. Compreender as manifestações simbólicas sobre as universidades, portanto, é importante nesta pesquisa, motivo pelo qual retomaremos aqui uma pergunta que foi proposta logo no início deste trabalho:

"Quais símbolos vêm à sua mente ao pensar em uma universidade?".

Mesmo naquilo que é palpável – sala, professor, aluno, biblioteca, laboratório, cantina – a universidade, do mesmo modo que qualquer instituição criada pelo homem, não é somente matéria, mas ideia, já que cada objeto ou ser presente naquele espaço constitui-se a partir dos imaginários que a sociedade produz a seu respeito.

A forma como os grupos de alunos se organizam, a disposição das carteiras nas salas, a autonomia dos corpos de cada sujeito (professor, aluno, coordenação, técnico,

reitor), o formato das carteiras, a relevância ou o abandono dos locais de convivência e, ainda, os currículos dos cursos e os seus significados sociais – todos estes aspectos dizem coisas a respeito das universidades. Esta presença tangível, enquanto matéria, e simbólica, nos imaginários, faz da escola e, talvez mais ainda, da universidade, uma instituição privilegiada para a discussão sobre como a sociedade impacta e é impactada pelos simbolismos.

Por conter significações e debater significações de si e do mundo, a universidade contribui para a instituição de imaginários, ao mesmo tempo em que é instituída por eles. Pode-se observar estes movimentos quando se analisa, como fizemos no primeiro capítulo, as diferentes significações – a partir da realidade econômica, social e cultural de um período histórico – que se relacionam a este lugar a que chamamos de universidade.

Para Castoriadis (1982), os produtos sociais, tais como o casamento, o trabalho e as relações de produção e consumo, estão entrelaçados com o simbólico, dimensão que está presente tanto na linguagem quanto nas instituições. Apesar de não se limitarem a símbolos, já que possuem materialidade, as instituições existem, fundamentalmente, também de forma imaginária, e cada uma institui redes simbólicas.

Em uma universidade, a nota conferida pelo professor é um símbolo da relação de subordinação presente em sala de aula. O certificado é um símbolo do aprendizado do estudante durante o período de um curso. A disposição das carteiras em formato circular é um símbolo da predisposição ao diálogo em grandes grupos. Já a distribuição dos alunos em várias mesas redondas é símbolo de local de trabalho em pequenas equipes. Salas totalmente pintadas com tinta de quadro negro, com gizes espalhados para os alunos, simbolizam um ambiente onde se considera que o saber não deve ser hierarquizado pela relação professor-estudante. Por sua vez, ambientes brancos e assépticos simbolizam relações rigorosas.

Castoriadis afirma que o papel do simbolismo na vida social raramente tem sua importância reconhecida. Para ele, muitas vezes o simbolismo é visto como um instrumento adequado à expressão de um conteúdo preexistente e que, portanto, não traz novidades para a compreensão do mundo. Porém, se atentarmos para o fato de que os detalhes de cada representação, como nos exemplos acima, não são escolhas aleatórias ou frutos de relações simples e naturais, passamos a enxergar a relevância da análise da simbologia nas instituições, especialmente porque nem sempre as expectativas práticas

em relação a uma instituição – o seu funcionalismo – correspondem ao simbolismo que ela engendra:

> Um funcionalista pode considerar como natural que, quando uma sociedade se dá uma instituição, ela se dá ao mesmo tempo, como possíveis, todas as relações simbólicas e racionais que esta instituição traz ou engendra – ou que, de toda maneira, só haveria contradição ou incoerência entre os "fins" funcionais da instituição e os efeitos de seu funcionamento real, cada vez que uma regra é estabelecida, sendo garantida a coerência de cada uma de suas inúmeras consequências com o conjunto das outras regras já existentes e com os fins conscientes ou "objetivamente" perseguidos. (CASTORIADIS, 1982, p. 148)

De acordo com Castoriadis, nem sempre a sociedade compreende a lógica simbólica de suas instituições a ponto de racionalizá-las integralmente. Esta naturalização do simbólico poderia prejudicar o sentido funcional de uma instituição, ou seja, o que se pretende com a sua existência.

Para Castoriadis (1982), ao criar uma instituição, a sociedade incide em um processo de alienação. Isso acontece, em sua perspectiva, porque as instituições são designadas para exercerem um papel e uma função na vida social, como se pudessem existir por si mesmas e de maneira autônoma e racional, à parte dos imaginários sociais. Porém, segundo o autor, aquilo que determina uma instituição não se explica perfeitamente pela sua funcionalidade, comportando também algo que "escapa" à ordenação simbólica. Assim, apesar de apoiadas na realidade, as representações sociais das instituições não são estabelecidas somente de forma racional.

Do mesmo modo que procederam outros teóricos ao se debruçarem sobre o impacto dos imaginários sociais nas representações simbólicas das instituições, Castoriadis não contesta o fato de que estas exerçam uma função na sociedade, mas, como vimos, entende que elas não são completamente compreensíveis se analisadas somente por esta perspectiva. A sua principal contestação em relação à visão funcionalista se apoia, sobretudo, em um questionamento: *quais são as necessidades reais de uma sociedade?*

> Um cachorro come para viver, mas também podemos dizer que vive para comer: viver, para ele (e para a espécie cachorro) não é senão comer, respirar, reproduzir-se, etc. Mas isso nada significa para um ser humano, nem para uma sociedade. Uma sociedade só pode existir se uma série de funções são constantemente preenchidas (produção, gestação e educação, gestão da coletividade, resolução dos litígios, etc.), mas ela não se reduz só a isso, nem suas maneiras de encarar os problemas são ditadas uma vez por todas por sua "natureza"; ela inventa e define para si mesma tanto novas maneiras de responder às suas necessidades, como novas necessidades (CASTORIADIS, 1982, p. 141).

A partir deste questionamento, percebe-se que a função social de uma instituição está relacionada mais aos valores que os grupos dominantes de determinada sociedade incidem sobre os imaginários sociais, naturalizando estas demandas, do que a uma escolha natural a respeito destas funcionalidades. Neste sentido, é importante compreender que as teorias da educação e a concepção das universidades se encontram no centro de uma disputa sobre quais valores forjam o tipo de ser humano, de formação e de sociedade ideal. Sobre isso, Silva propõe os seguintes questionamentos:

> Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses "modelos" de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2015, p. 15)

Desta forma, as representações da docência, da universidade e mesmo da educação se dão em um contexto que pode ser contraditório, na medida em que suas funções sociais podem enfatizar, por exemplo, a formação para o mercado de trabalho, ou, por outro, a formação para uma atuação crítica e cidadã diante da vida social.

Embora a ideia de imaginários sociais possa parecer complexa em um primeiro momento, a contribuição de Castoriadis para esta pesquisa parece simples: a afirmação de que a realidade, seja ela econômica, cultural ou social, é uma criação humana. A partir da autonomia, os indivíduos são capazes de, ao menos, perceber as marcas que compõem esta criação, identificando de que forma as narrativas sobre o mundo são propostas e imputadas pelos grupos dominantes por meio do imaginário social. Mesmo que soe simplista, já que há uma série de limites de todas as ordens e, marcadamente, os econômico-sociais, que impedem que todos tenham condições de exercerem a autonomia, afirmar que a realidade é criação – mesmo que seja criação das classes que detêm poder – revela uma possibilidade de mudança.

Ao pensarmos sobre a Educação Superior, por exemplo, Castoriadis nos leva a buscar a desnaturalização dos discursos sobre as universidades. Se as instituições não são naturais, o que nos leva a criar universidades? Em quais valores nos pautamos para instituí-las e defender que elas estejam associadas a um ou a outro olhar sobre a realidade? A influência das circunstâncias discursivas na criação dos imaginários e a sua reverberação nas narrativas sobre a U42 são temas dos próximos capítulos.

2 A U42 E SUAS RELAÇÕES COM A ECONOMIA - A INDIVIDUALIZAÇÃO DO TRABALHO E A IDEIA DO SUJEITO COMO "EMPRESÁRIO DE SI MESMO"

Como temos visto, a finalidade de um ato de linguagem, seja ao considerarmos o sujeito enunciador ou o interpretante, não se limita à sua configuração verbal. Ela se estende à relação que se estabelece entre esta configuração e o seu sentido implícito, concebido em um contexto discursivo. Se pensamos, por exemplo, no vocábulo "universidade", é possível que haja compreensões constantes em relação a este termo, embora não absolutas.

Suponhamos que a palavra "universidade" seja utilizada nas seguintes frases: 1) "Meu maior sonho é ver o meu filho na universidade"; 2) "Universidade é lugar de balbúrdia e de gente pelada". Analisando as operações exemplificadas, compreende-se que a elucidação do termo "universidade" não deve se restringir à definição desta palavra, mas deve englobar a tentativa de descrever algumas das representações coletivas que uma sociedade ou grupo social constrói para si. Neste caso, como aponta Charaudeau (2016), lidamos com um conjunto de possíveis interpretativos.

A partir do consenso de que existem possibilidades diversas de interpretação que incidem sobre um mesmo signo, entende-se que este possui significação através das dimensões implícitas e explícitas, de forma que ele não pode apresentar, aprioristicamente, uma definição que desconsidere o contexto da fala. Pensemos, por exemplo, na expressão: "A missão da Universidade é prover educação efetiva para atender ao mercado de trabalho". Para compreender esta fala, é necessário levarmos em consideração o contexto do discurso, que poderá apontar significações que nos dirão sobre o imaginário de educação a partir dos sentidos de "prover"; "educação"; "efetiva"; "atender", "mercado de trabalho"; etc.; em uma determinada situação.

A respeito disso, ao abordar os imaginários sociais, Castoriadis (1982) cita Marx, para quem uma máquina não é, em si mesma, capital; bem como o ouro não é, em si mesmo, dinheiro. O autor explica que Marx disse, sem mencioná-lo, o que se denomina como significação imaginária social. Ou seja, a afirmação de Marx demonstra como a instituição da sociedade é essencialmente histórica. Não é por possuir uma equivalência determinada aprioristicamente que o ouro se torna dinheiro. É por meio de um desenvolvimento social-histórico que se chegou à instituição de uma equivalência. Da

mesma forma, uma máquina somente se torna capital na medida em que está inserida na rede de relações sociais e econômicas capitalista.

Assim, o objetivo deste capítulo é analisar os pressupostos políticos e econômicos a partir das quais se tece o imaginário de educação superior presente no discurso da U42. Para isso, buscaremos conhecer melhor a Universidade 42, identificar nos atos de fala do *corpus* de análise as marcas que indicam as suas relações com o contexto histórico, econômico e político, ao mesmo tempo em que serão discutidas as ideias de individualização do trabalho e de "sujeito empresário de si mesmo".

2.1 A UNIVERSIDADE 42

A primeira vez em que ouvi a respeito da Universidade 42 foi em 2017, quando participei, a trabalho, de um evento promovido por *Edtechs*, que é como têm sido denominadas as empresas de inovação relacionadas à educação. O encontro aconteceu em São Paulo, em um auditório amplo, com iluminação, palco e tela também de grandes dimensões. Foi essa estrutura tecnologicamente impecável que recebeu uma série de conferencistas apresentados como CEOs (Chief Executive Officer) de suas empresas. Com exceção da direção de uma organização multinacional de grande porte da área de tecnologia, os demais palestrantes lideravam empreendimentos voltados especificamente para a prestação de serviços na área educacional. Esses empreendimentos incluíam ambientes virtuais de aprendizagem, sistemas de secretarias acadêmicas e de gestão financeira, aplicativos de conteúdos virtuais, inteligência artificial, gamificação de conteúdos educacionais, entre outros recursos ferramentais. Em sua maioria, talvez com uma única exceção, quem discursou não era especialista em educação, nem por ter considerável experiência na área, nem por formação acadêmica. Ainda assim, as suas apresentações foram alinhavadas por uma temática comum: a ideia de que a educação superior precisa de mudanças e que eles poderiam não só apresentar quais são/seriam essas transformações, mas também conduzir as instituições educacionais nesse processo.

Anos após o evento, já durante os últimos meses de realização desta pesquisa, encontrei em meus arquivos um endereço eletrônico que havia sido disponibilizado ao público participante, no qual estavam reunidas as apresentações desses palestrantes. Entre as ideias abordadas nos materiais, estavam frases que argumentavam sobre as novas disposições educacionais, tais como "escolher aprender, estudar ou praticar algo porque é interessante, importante ou significativo para você" e "a maioria das universidades do

mundo vai desaparecer". Foi justamente nesse último contexto que a Universidade 42 foi apresentada à plateia, composta por centenas de diretores de instituições educacionais e por jornalistas. A grande novidade da U42, de acordo com esses desenvolvedores de serviços de tecnologia, é a sua semelhança com duas empresas muito citadas no evento para ilustrar as transformações relacionadas ao setor de serviços: Uber e Netflix.

O que a U42, a Uber e a Netflix têm em comum, na visão desses palestrantes? O fato de que todas utilizam a tecnologia para serem escaláveis, ao mesmo tempo em que diminuem ou extinguem intermediários entre a empresa que oferta o serviço e o usuário. Se no caso da Uber o intermediário retirado de cena foi a figura do motorista contratado, e, no caso da Netflix, os intermediários superados foram as locadoras de vídeos e as distribuidoras de filmes, o intermediário entre o conhecimento e o usuário final "ultrapassado" pela U42 é o professor. Assim, o que aproxima a Universidade 42 desses modelos é a ideia de prestar um serviço em grande escala e sem intermediários, com processos baseados em tecnologia digital.

Para que seja possível compreender melhor o modelo e o contexto da U42, vamos apresentar brevemente o seu histórico e as suas características. Todavia, é importante ressaltar que as informações aqui contidas são aquelas fornecidas pela própria instituição através de seu site. A elas, somam-se aquelas coletadas em jornais e revistas eletrônicas que têm abordado a história e a atuação da Universidade 42.

A análise sobre as simbologias da U42 passa por uma curiosidade relacionada ao nome da Instituição, que estabelece uma ligação com um clássico da chamada cultura "geek"[18]. Na série de livros de ficção científica "O Guia do Mochileiro das Galáxias"[19], escrita por Douglas Adams entre os anos de 1979 e 1992, o número 42 é anunciado como a "resposta à questão final da vida, do universo e tudo mais". Na obra, Adams escreve sobre uma civilização que busca a resposta para tudo, motivo pelo qual constrói um robô que seria capaz de responder a qualquer dúvida. Quando questionado sobre o sentido da vida, do universo e de tudo mais, o robô deu um prazo de milhares de anos para realizar os cálculos e enfim descobrir a resposta, que foi apenas: "42". A escolha pelo nome da

[18]De acordo com uma definição da wikipedia, "geek" é um anglicismo e uma gíria inglesa que se refere a pessoas peculiares ou excêntricas, fãs de tecnologia, eletrônica, jogos eletrônicos ou de tabuleiro, histórias em quadrinhos, mangás, livros, filmes e séries.

[19]"O Guia do Mochileiro das Galáxias" surgiu originalmente como uma série de rádio da BBC no ano de 1978.

Universidade 42 revela a essência da sua atividade, a tecnologia digital, e também o público para o qual a instituição dirige a sua mensagem, ou seja, aqueles que são adeptos da cultura da tecnologia digital.

Desde que foi inaugurada, a Instituição ampliou consideravelmente a sua atuação. Em 2017, quando se iniciou o pré-projeto desta pesquisa, a U42 contava com uma unidade em Paris e outra no Vale do Silício. Naquela época, a instituição acolhia a 2.500 estudantes. Embora atualmente não divulgue em seu sítio eletrônico o número de matriculados, é possível ter uma ideia do seu crescimento pela ampliação do número de unidades. Em fevereiro de 2020, a Instituição já contava com dezessete unidades, distribuídas na França, Estados Unidos, Canadá, Bélgica, Espanha, Holanda, Finlândia, Rússia, Armênia, Japão, Indonésia, Marrocos, Colômbia e Brasil, país onde está estabelecida nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro.

O jornal "El País", em uma reportagem[20] publicada originalmente na Espanha, no dia 16 de junho de 2017, e posteriormente no Brasil, abordou o início da carreira do idealizador e financiador da Universidade 42, Xavier Niel. De acordo com a matéria, escrita por Jacobo Pedraza, Niel é um francês nascido em uma família de classe média, que criou, aos 25 anos, o primeiro provedor de serviços de internet da França. Desde então, ele tem acumulado uma fortuna bilionária atuando principalmente no setor de telecomunicações.

Já o modelo acadêmico da Instituição foi concebido pelo próprio Niel e por Nicolas Sadirac, fundador e ex-diretor executivo de uma rede de escolas de código de programação francesas, cuja anuidade mínima é de 25.800 reais, ainda de acordo com informações do jornal "El País".

Em meio a uma carreira apresentada como controversa por alguns veículos de comunicação, e que inclui o desenvolvimento de uma ferramenta para bate-papos sexuais e uma prisão por envolvimento com uma rede de prostituição, Niel criou um sólido patrimônio oferecendo serviços de conexão via telefone e internet a preços baixos.

[20] Anexo A, p. 161.

Segundo uma entrevista[21] concedida em maio de 2013 pelo então vice-prefeito de Paris e amigo de Niel, Jean-Louis Missika, ao jornalista Kevin J. O'Brien, do "The New York Times", a repercussão negativa desses episódios contribuiu para que o empresário buscasse uma transformação em sua carreira, o que o fez investir dezenas de milhões de euros em *startups* de tecnologia. A reportagem indica que a decisão de inaugurar a Universidade 42 faria parte desta intenção.

Em outra matéria[22], publicada em novembro de 2013 pelo mesmo "The New York Times", desta vez escrita pelo jornalista Scott Sayare, Niel é caracterizado como "um executivo de telecomunicações afável e de cabelos compridos, com um diploma do ensino médio e vários bilhões de euros em seu nome". Segundo o texto, Niel passou os anos 2000 "destruindo alegremente o estabelecimento corporativo da França". Isso porque a sua concorrência baseada em preços baixos forçou as demais empresas francesas de telecomunicações a também baixarem consideravelmente os valores de seus serviços, mudando o cenário do setor no país. De acordo com o jornal, Niel "pretende fazer o mesmo, de uma maneira pequena, mas visível, com o ensino superior na França".

Analisando este trecho, é possível concluir que o enunciador acredita que o modelo da U42 poderia pressionar por mudanças no ensino superior francês, replicando o histórico da atuação de Niel no setor de telecomunicações.

Em 2013, quando a matéria foi publicada, a atuação da U42 se restringia à França. Como vimos, hoje a Instituição está presente em 17 países, entre eles o Brasil. Neste país, de acordo com matéria escrita por Renato Jakitas e publicada no Jornal "O Estado de S. Paulo" em julho de 2019, as duas unidades, que são independentes, poderão receber um total de mais de 800 alunos, distribuídos em 450 no Rio de Janeiro e 360 em São Paulo.

Se o enunciador do jornal "The New York Times" demonstrava preocupação em relação à pressão exercida pelo novo modelo sobre o ensino superior francês, seria possível esperar este mesmo efeito em relação a outros países? Para compreendermos melhor quais são as diferenças gerais entre os modelos da U42 e das universidades da

[21]A matéria publicada pelo "The New York Times" com o título de "A Billionaire Who Breaks theMold", traz um perfil de Xavier Niel e inclui informações concedidas por Jean-Louis Missika. Para conhecer mais detalhadamente alguns aspectos da vida e da carreira do empresário, é possível consultar o conteúdo no Anexo B, p. 181.
[22] Anexo B, p. 185.

França e de outros países, destaco seis características que sintetizam a proposta da Instituição:

1. Não há palestras ou aulas expositivas conduzidas por professores;
2. A aprendizagem acontece por meio de projetos, cujo desenvolvimento se dá em uma plataforma gamificada;
3. Os próprios alunos colaboram entre si e avaliam uns aos outros durante a realização dos projetos;
4. Os estudantes não recebem diplomas sancionados pelo Estado;
5. A Instituição é gratuita, porém, ao invés de ser subsidiada pelo Estado, como é comum, é financiada por Niel e por empresas doadoras;
6. Para ingressar, os estudantes não precisam ter o ensino médio completo.

Sobre a motivação para criar a Universidade 42, o jornalista Renato Jakitas, do jornal "O Estado de S. Paulo" (2019), cita uma afirmação feita por Niel em 2013:

> (1) Hoje, a educação francesa não funciona. Está travada entre as universidades públicas, que não ensinam o que os negócios precisam, e as universidades privadas, que não dão vazão aos talentos dos alunos (Anexo A, p. 155).

Neste trecho, Niel esclarece que o seu entendimento de "funcionamento" da universidade está relacionado a dois fatores. Primeiro, ao atendimento às necessidades de formação de mão-de-obra demandadas pelo mercado. Segundo, à ideia de que o ambiente universitário deva ser capaz de possibilitar que os alunos manifestem os seus talentos. Nos próximos tópicos, apresentaremos um debate específico sobre o primeiro fator e a sua relação com o sistema econômico, deixando o segundo, relacionado às metodologias de ensino e aprendizagem, para o próximo capítulo.

2.2 A "CULTURA DO VALE DO SILÍCIO"

Em 2013, na matéria[23] de Scott Sayare sobre a inauguração da Universidade 42 em Paris, o jornal "The New York Times" cita a reverência da Instituição aos ambientes

[23] Anexo B, página 185.

empresariais do Vale do Silício: "(...) em um aceno à divertida cultura de trabalho do Vale do Silício, que os empresários aqui veneram, há planos para um deslize entre o deck da cobertura e a cafeteria". Uma reportagem publicada pelo jornal "El País" quatro anos depois, em 2017, descreve alguns detalhes da infraestrutura já consolidada da U42 em Paris, como demonstram os trechos a seguir:

> (2) A escola surpreende já na entrada. A primeira coisa que o aluno escuta é a própria porta, que o cumprimenta pelo nome (...). A recepção tem um móvel para guardar o patinete, o meio de transporte favorito de muitos. Mas o que fascinam são as primeiras amostras da enorme coleção de arte urbana que decora a escola, e que se mistura à perfeição com os alunos e com o espírito desse espaço: mais de 150 pinturas e esculturas subversivas, rebeldes, jovens. "Temos até mesmo um Banksy", confessa lá mesmo Catherine Madinier, ex-aluna dessa escola fundada em 2013 (Anexo A, p. 160).

> (3) O refeitório e a varanda estão incomumente cheios por causa do sol. É possível perceber estéticas e padrões: geeks que poderiam muito bem ser membros de qualquer equipe profissional de esportes, alguns com roupas escuras e estética mangá, e outros com calças jeans largas e tênis de skate. Todos coexistem, se misturam e desfrutam da música, desta vez um rap francês, o gênero favorito do banlieue (subúrbio) (Anexo A, p. 160).

Para que se possa compreender melhor a chamada "cultura do Vale do Silício", é preciso ter acesso a algumas informações introdutórias sobre este ambiente voltado para o desenvolvimento tecnológico. O Vale do Silício é uma região localizada na Califórnia (EUA), onde estão estabelecidas grandes empresas globais de tecnologia. A região abriga tanto pequenas companhias, denominadas *startups*, quanto grandes empresas, como Google, Apple, Microsoft, Uber e Facebook. Por terem atuação mundial, as empresas localizadas no Vale do Silício exercem uma atuação ampla, de forma que o seu poder econômico, político e também cultural ultrapassa fronteiras.

Entre as principais características das empresas da região está a chamada "disrupção", termo utilizado por Clayton Christensen, professor de Harvard, e que pode ser entendido como produto ou serviço que, ao questionar os pressupostos de um certo paradigma[24], cria um novo mercado e desestabiliza os concorrentes que antes o

[24]Christensen utiliza, no prefácio do livro "Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação", de Horn e Staker (2015), a noção de paradigma desenvolvida por Thomas Kuhn para explicar como ocorre o processo de disrupção. Para Christensen, o modelo de padrão e anomalia presente no

dominavam, sendo geralmente algo mais simples e mais barato do que aquilo que existia anteriormente, ou algo capaz de atender um público que antes não tinha acesso a determinado mercado. Os produtos e serviços disruptivos, geralmente, atendem inicialmente a um público limitado, denominado como "não mercado", para depois então alcançar todo o segmento.

Apesar da referência à cultura supostamente "divertida" e "disruptiva" do Vale do Silício, como demonstrado nos trechos 2 e 3, o ingresso e a permanência dos alunos na Universidade 42 são marcados pela competição. Em 2015, por exemplo, 80.000 estudantes se candidataram a 1.000 vagas. Após o ingresso na instituição, o ritmo não diminui. Os estudantes são "levados ao extremo em projetos que operam no ritmo das startups de tecnologia", conta a revista focada no nicho de tecnologia "Tech Republic", que realizou uma matéria[25] sobre a U42 em 2016.

Outro imaginário apresentado no trecho 2 é a ideia de "rebeldia" e "subversão". O primeiro termo pode ser compreendido como não conformidade, insubordinação e desobediência, enquanto o segundo pode significar a perturbação de uma ordem ou de um funcionamento normal, rebelião e motim. Tais simbolismos estão presentes também nos discursos de grandes marcas das indústrias de tecnologias, de alimentos e de moda, por exemplo, especialmente aquelas que desejam se aproximar de uma significação de juventude. No caso da U42, a presença de simbolismos de rebeldia – como o rap do subúrbio e as pinturas e esculturas ditas subversivas, incluindo um Banksy[26], citados nos trechos 3 e 2, respectivamente – buscam reforçar determinados simbolismos que relacionem a Instituição à ideia de jovialidade, de não conformidade e de reação ao *status quo*.

Se analisadas a sua origem e trajetória, pode-se concordar que a Universidade 42 questiona a educação institucional e sancionada pelo Estado ao propor um modelo que

---

contexto científico se aplica também ao modo como os mercados se organizam, de forma que, na educação, por exemplo, modelos considerados padrão são gradualmente substituídos, inicialmente para um público limitado, por soluções disruptivas, que depois conseguem adesão junto a um público mais amplo. Assim, há uma modificação do padrão, que dá início a uma nova série de atividades que, ao mesmo tempo em que reforçam o novo paradigma, dão espaço para o surgimento de novas anomalias que irão romper novamente com o padrão ora estabelecido. O autor cita como exemplo os seminários online como uma disrupção em relação às palestras em sala.

[25] Anexo B, página 177.

[26] Banksy é um artista britânico que ficou conhecido pelos grafites espalhados em muros de grandes cidades. Ele é conhecido pelo tom rebelde e desafiador das suas obras.

não se insere em um contexto regulado e também ao produzir um discurso que valoriza a aprendizagem por pares, ou seja, sem "intermediários" entre o conteúdo e o "usuário final". Todavia, ela ao mesmo tempo atua, como se verá a seguir, de modo a servir à manutenção do sistema político e econômico. Sob esta perspectiva, a rebeldia e a subversão ficam restritas ao discurso, cuja representação se dá pela estética – o rap, as pinturas – e não a um enfrentamento que proponha uma alternativa político-econômica. Em seus estudos sobre a linguagem a partir da ideia de mitificação, Barthes (1993) indica uma categoria que trata do esvaziamento da realidade quando um mito se apodera de um significante, categoria esta a que ele denomina de "omissão da história":

> Quando o mito fala sobre um objeto, despoja-o de toda história. Nele, a história evapora-se, transforma-se em uma empregada ideal: prepara, traz, coloca; o patrão chega e ela desaparece silenciosamente: podemos usufruir deste belo objeto sem nos questionarmos sobre a sua origem (BARTHES, 1993, p. 171).

Considerando a categoria de Barthes (1993), pode-se compreender que a ideia de rebeldia presente no ambiente da U42 possibilita uma representação desprovida de historicidade. Como propõe Barthes (1993), a alienação de uma mercadoria, *quando se suprime sua origem e trajetória*, torna-se uma espécie de significação eternizada, da qual é retirada a relação com a realidade e com a ação do homem. Dessa forma, quando o sujeito não atua para desnaturalizar a origem do simbolismo, ele acata a mitificação que relaciona o símbolo ao produto. Esta subordinação não questionadora em relação ao simbolismo de rebeldia e subversão proposto pela Universidade 42 está presente nos trechos 2 e 3, demonstrando que o enunciador internaliza essa relação e a propõe como elemento constituinte do texto.

2.3 A U42 NO CONTEXTO ECONÔMICO E POLÍTICO

Para compreender o discurso emitido pelos enunciadores analisados, como dito anteriormente, é preciso conhecer as circunstâncias discursivas em que ele ocorre. A U42 se insere em um contexto econômico e, como veremos melhor a seguir, ela parece estabelecer uma relação dialógica com tal sistema. Assim, faz-se necessário debatermos alguns aspectos gerais que caracterizam a origem e o funcionamento de tal modelo econômico, ao mesmo tempo em que fazemos a análise do nosso *corpus* discursivo.

A partir da década de 1970, o capitalismo atravessou uma situação de baixos índices de crescimento econômico e altas taxas de inflação. Tal situação se refletiu em uma crise do estado de bem-estar social, que consistia na redistribuição da renda por meio

de benefícios sociais conquistados a partir das lutas populares, especialmente dos sindicatos e associações (CHAUÍ, 2001; MCGUIGAN, 2014).

O termo neoliberalismo foi utilizado para um novo projeto de desenvolvimento econômico e político que buscava superar a crise enfrentada pelo capitalismo. Esse novo projeto inclui diferentes escolas do campo da economia, com variação significativa entre as suas correntes. Podemos entender que o ponto central de semelhança entre elas seja a ideia de que a estabilidade monetária é alcançada por meio de uma extensa liberalização econômica. Partindo desta lógica, os Estados deveriam abolir, por exemplo, o controle estatal sobre as finanças; desenvolver uma legislação extremada no sentido de combater as greves trabalhistas e privatizar empresas e instituições públicas. McGuigan (2014) cita Daniel Stedman Jones (2012), que examinou as diferentes correntes relacionadas ao neoliberalismo para então descrevê-lo como uma ideologia do livre mercado baseada na liberdade individual, que compreende os sujeitos como atores racionais e interessados no mercado.

O aprofundamento da ideia e da prática de livre mercado subsidia outra característica do capitalismo moderno, que é a opacidade com que são cobertas as relações de classe entre o capital e o trabalho, tornando-as mais dificilmente decifráveis do que em outros sistemas econômicos ao longo da história. Para Wood (2014), como não existe transferência direta de renda excedente, como ocorria no imperialismo tradicional ou nas relações entre senhor feudal e servo, por exemplo, a lógica de transferência do capital é menos perceptível:

> Não existe um meio óbvio de distinguir entre o que os trabalhadores guardam para si e o que cedem ao capital. De fato, longe de extorquir renda dos trabalhadores, o empregador lhes paga sob a forma de salário, e esse pagamento parece cobrir todo o trabalho executado pelo trabalhador: um salário referente a oito horas, por exemplo, pelo trabalho executado em oito horas. Não é tão fácil deslindar como os trabalhadores criam a riqueza do capital por meio do trabalho pelo qual eles não recebem nenhuma recompensa ou, dito de outra forma, como o capital obtém mais benefício, sob a forma de lucro, do trabalho dos trabalhadores do que estes recebem sob a forma de salário. Pode ser evidente, para qualquer pessoa sensata, que a acumulação de capital não seria possível sem uma transferência líquida de trabalho excedente dos trabalhadores para os capitalistas, mas a forma como isso se dá é muito menos clara (WOOD, 2014, p. 16).

Apesar da opacidade com que exerce as suas marcas nas relações econômicas e de produção, por transformar as relações da estrutura econômica e social e, ainda, pela pungência da globalização, o neoliberalismo tem influenciado a forma como os sujeitos entendem e lidam com a realidade. Embora o neoliberalismo seja um sistema econômico

e político, é também, de maneira mais ampla, um princípio de civilização que forma os aspectos culturais e sociais e, portanto, os próprios sujeitos. A respeito disso, McGuigan (2014) cita David Harvey (2005), para quem o neoliberalismo não é somente um tipo de sistema econômico, mas, sim, uma forma de elaborar o significado da vida cotidiana: "o neoliberalismo, em suma, tornou-se hegemônico como um modo de discurso". Neste sentido, para McGuigan (2014), o neoliberalismo, além de promover o mercado não apenas no campo econômico, mas também no político, também está implicado em uma "batalha ideológica por corações e mentes", influenciando a própria linguagem. A partir das teorias de Castoriadis e Lacan, por exemplo, que tratam da relação dialógica existente entre a formação social e os aspectos linguageiros, compreende-se que a construção do eu se dá em relação com o que é apresentado pelo mundo, o que acontece a partir de variados meios de comunicação.

Também Foucault é lembrado por McGuigan (2014) ao abordar a amplitude do neoliberalismo nas vidas dos sujeitos contemporâneos. O autor afirma que o filósofo francês percebeu que o neoliberalismo não se limitou à economia e à política governamental no sentido convencional, uma vez que representava "um esquema para reordenar os aspectos sociais e o design que remodela a conduta do eu". Para Foucault (2004/2008 apud MCGUIGAN, 2014, p. 229), a ideia de empresa extrapola o mercado e invade a vida cotidiana, estendendo esse modelo econômico de forma a torná-lo "um modelo de relações sociais e da própria existência, uma forma de relacionamento do indivíduo consigo mesmo, com o tempo, com os que o rodeiam, com o grupo e a família".

De acordo com Salgado (2013), a lógica de livre circulação de bens, mercadorias, pessoas e informações exerce um tipo de "constrangimento" nos sujeitos, que os faz adaptarem as suas práticas ao modelo econômico vigente, cujos valores centrais são as noções de liberdade, autonomia, performance, flexibilização, responsabilidades individuais e empreendedorismo.

Enquanto o capitalismo liberal cultivou hábitos puritanos nos primeiros trabalhadores que operavam neste sistema, conforme Weber aponta em "A ética protestante e o espírito do capitalismo"[27], para McGuigan (2014), o capitalismo neoliberal

[27]A obra aborda as influências do protestantismo no capitalismo moderno, estabelecendo uma relação entre a cultura capitalista moderna e o puritanismo adotado pelas igrejas e seitas protestantes.

se compromete com o cultivo de um espírito hedonista, que, ao incorporar uma linguagem permeada de símbolos de rebeldia e descontentamento – como o fizeram empresas como a Apple e a própria Universidade 42 – ganha um efeito popular.

Sobre a tipificação do eu neoliberal, marcada pela individualização, McGuigan (2014) argumenta que os sujeitos têm sido compelidos a escolher quais caminhos percorrer em pontos cruciais ao longo da vida, assumindo a responsabilidade exclusiva pelas suas consequências. Nesta perspectiva, a individualização não seria uma opção e sim uma obrigação dos sujeitos:

> Agora que a antiga ideia de "coletivo" não se aplica mais, todos são abandonados à sua sorte como um filósofo francês cheio de angústia. A individualização é um fenômeno contraditório, no entanto, emocionante e aterrorizante. Realmente parece liberdade, especialmente para mulheres, libertadas do controle patriarcal. Mas, quando as coisas dão errado, não há desculpa para qualquer um (...). O indivíduo é severamente penalizado, não apenas por fracasso pessoal, mas também por pura má sorte de uma forma altamente competitiva e ambiente social implacavelmente duro (MCGUIGAN, 2014, p. 234).

O sujeito formado a partir do modo de vida neoliberal, ao contrário da postura do trabalho coletivo presente nos imaginários tanto do sistema industrial capitalista quanto do socialista, dialoga com as possibilidades individualizadas de vida e de expressão em um mundo conectado virtualmente, especialmente entre os jovens. Nesta perspectiva, sai o imaginário do sujeito vitimado pela opressão do capital, que encontra na coletividade dos trabalhadores um caminho para a garantia de direitos (facilmente identificável, por exemplo, nas grandes linhas de produção que se vê em "Tempos Modernos"[28]), e entra a representação do sujeito de desempenho, que atua de forma terceirizada, flexível ou sem contrato, e que empreende a si mesmo como a uma empresa.

É importante ressaltar que os imaginários – sejam eles individualizantes ou coletivizantes – e a sua historicidade, ou seja, o seu evento real, coexistem. Na China, por exemplo, onde as condições de trabalho nas fábricas são de longas jornadas, como veremos mais à frente, a união dos trabalhadores das fábricas para a solicitação coletiva por melhorias nas condições laborais tem surtido efeito em muitas situações, conforme exemplificado por Antunes (2018). O que tratamos aqui como individualização do sujeito

[28]"Tempos Modernos" é um filme de 1936, dirigido por Charlie Chaplin, que retrata os modos de produção industrial baseados na divisão e especialização do trabalho na linha de montagem. O filme é considerado uma forte crítica ao capitalismo, especialmente à forma como eram tratados os empregados das indústrias.

e da sua relação com o trabalho corresponde a uma tendência, relacionada especialmente ao setor de serviços.

Entre outros aspectos vinculados à individualização do sujeito, destaca-se a percepção de McGuigan (2014), que entende que ela coloca sob risco os princípios universalizantes e coletivistas estabelecidos pelo estado de bem-estar social após a Segunda Guerra Mundial, que buscavam garantir benefícios como cuidado de saúde e atenção às crianças e aos idosos.

Na educação, segundo Costa (2009), os valores neoliberais desdobram-se por meio da cultura do empreendedorismo, cultura esta que opera nos imaginários sociais. Costa cita Santos (2007) para explicar estas alterações no que este chama de "novo espírito do capitalismo":

> (...) o novo espírito do capitalismo não só prolonga e intensifica a obrigação do homem moderno de dedicar sua vida ao ganho, tal como apontada por Weber. Para além dela, e de modo muito mais radical, o homem contemporâneo tem de reduzir todos os seus atributos à dimensão do interesse e incorporar a lógica do capital como se ela fosse, mais do que a razão de sua existência, o fundamento último da própria vida humana em sociedade. Assim, a busca do ganho é mais do que uma obrigação – tornou-se um imperativo vital (Santos, 2007, p. 13-14 apud Costa, 2008, p. 180).

Como visto no primeiro capítulo, a relação entre as demandas econômicas e a educação, entretanto, são anteriores ao neoliberalismo. Elas se intensificam após a segunda guerra mundial, quando surge um novo ideário em relação ao papel social da educação. Os conflitos vividos durante a guerra geraram discussões sobre as condições para a democratização das oportunidades escolares. No período denominado "trinta gloriosos", que compreende desde o pós-guerra até a década de 1970, viu-se um crescimento econômico que possibilitou a implantação e o desenvolvimento de aparatos de proteção social. Para Gadotti (1999), a mudança em relação à função social da escola neste período se relacionava às necessidades de massificação da formação de uma sociedade trabalhadora e urbana, diferindo das demandas anteriores em relação ao modelo educacional.

No período do pós-guerra, a modernização das tecnologias nos diversos tipos de indústrias e empresas de serviços demandaram mão-de-obra qualificada que pudesse atuar em áreas burocráticas, administrativas, técnicas e científicas. Assim, a formação continuada se estabelece como uma forma de fornecer recursos humanos que pudessem atuar em áreas que demandam cada vez mais conhecimento técnico e científico.

Como veremos melhor adiante, no contexto neoliberal, esta tendência se intensificou, e a produção do conhecimento, bem como a capacidade de aprendizagem e aplicação prática, tornaram-se a base da competitividade. Assim, a educação superior assume um papel central enquanto produtora das fontes de riqueza, geradora e disseminadora de conhecimentos, além de espaço para a aprendizagem ao longo de toda a vida (SOBRINHO, 2005).

Para compreendermos melhor as razões que colocam o conhecimento como pilar para a geração de riquezas e para a empregabilidade nas sociedades contemporâneas, e entendermos como esta relação se dá no contexto da U42, utilizaremos neste capítulo como referências teóricas centrais dois autores que descrevem, sob diferentes óticas, as relações entre a educação e a economia neoliberal: Marilena Chauí e Manuel Castells.

Ao longo do seu livro "Escritos sobre a Universidade", Chauí (2001) desenvolve uma análise sobre a atuação das universidades no contexto neoliberal. Entre os objetos abordados pela autora, destaco quatro princípios[29] que caracterizam o neoliberalismo: a não interferência estatal nos mercados e na oferta de serviços à população, a terceirização, o desemprego e a ciência e o conhecimento como forças competitivas.

De acordo com Chauí (2001), uma das características fundamentais do neoliberalismo é a rejeição à presença estatal não só no mercado, mas também nas políticas sociais, o que fez com que a privatização tanto de empresas quanto de serviços públicos se tornasse estrutural. Segundo a autora, a ideia de direitos sociais e de garantias dos direitos civis tendem a desaparecer: "(...) o que era um direito converte-se num serviço privado regulado pelo mercado e, portanto, torna-se uma mercadoria acessível apenas aos que têm poder aquisitivo para adquiri-la" (CHAUÍ, 2001, p. 20).

A respeito disso, ao analisar-se novamente o ato de fala de Niel no trecho (1), especificamente sobre as universidades públicas francesas, percebe-se a utilização do argumento de que as universidades financiadas pelo Estado não atendem às demandas do

[29] Embora a autora desenvolva em seu livro uma série de aspectos que caracterizam o neoliberalismo, decidimos aglutinar alguns desses atributos em quatro elementos, que foram destacados em função da sua relação mais evidenciada com o objeto desta pesquisa. A não interferência estatal nos mercados e na oferta de serviços à população relaciona-se à U42 na medida em que a universidade pública é criticada pelo fundador da Instituição. A terceirização e o desemprego são discutidos para que se possa compreender melhor a nova morfologia do trabalho e como esta estabelece diálogo com a missão institucional da U42. Já a ciência e o conhecimento como forças competitivas são abordados com o objetivo de esclarecer como as universidades e o corpo acadêmico se converteram em agentes produtivos, e também demonstrar, pelos atos de fala analisados, de que forma isso ocorre na Universidade 42.

mercado, ratificando a interpretação de Chauí de que haja, no neoliberalismo, um movimento de rejeição aos serviços oferecidos pela iniciativa pública. No caso específico da Universidade 42, embora as atividades propostas sejam gratuitas, elas são financiadas com recursos de grandes corporações do mercado a um público reduzido e hiper selecionado. Desta forma, até o momento, não há indícios de que tal modelo possa atender a um amplo contingente de estudantes, como ocorre com a educação ofertada pelos sistemas públicos.

No neoliberalismo, de acordo com Chauí (2001), outro aspecto que se tornou estrutural é a terceirização. Isso acontece porque a produção não se dá mais sob o modelo de grandes plantas industriais baseadas em imensas linhas de montagem. No novo formato, a produção opera a partir da fragmentação de todas as suas etapas. Com a conectividade, ela pode se dar em caráter global, a partir da compra de serviços no mundo inteiro. Como consequência, há uma fragmentação do trabalho em tarefas terceirizadas.

Um estudo de Parsons sobre a introdução da tecnologia baseada em microeletrônica no setor de vestuário, citado por Castells (2010), ilustra como acontecem os processos de terceirização e pulverização da mão de obra. Neste caso, a força de trabalho direta na produção foi sendo eliminada, e a indústria se tornando um centro de expedição, conectando a demanda do mercado norte-americano com fornecedores de todo o mundo. O resultado, segundo Castells (2010), foi uma força de trabalho composta, por um lado, de designers bem qualificados e gerentes de vendas baseadas em telecomunicações, e, por outro, de trabalhadores industriais mal pagos, situados no exterior ou em pequenas fábricas norte-americanas, muitas vezes trabalhando em condições precárias.

Em “O privilégio da servidão”, Ricardo Antunes (2018) apresenta um debate sobre a nova morfologia do trabalho e busca compreender quem é a classe trabalhadora atual. Entre os temas abordados, está a terceirização da produção no setor de tecnologia digital, marcada pela exploração de trabalhadores. Antunes afirma que o slogan “*Make in India*” proposto pelo primeiro ministro da Índia, Narendra Modi, não foi um acaso. A terceirização da produção de artefatos digitais na Índia se caracteriza, segundo o autor, por jornadas diárias de doze ou mais horas, que se somam a locais de trabalho degradantes e baixa remuneração.

Apesar de possuir uma forte indústria própria, a China também atua na fabricação de produtos terceirizados para grandes companhias globais. Um exemplo dessa atuação é a Foxconn, fábrica responsável pela montagem de produtos eletrônicos para a Apple, Nokia, entre várias outras empresas transnacionais. Conforme Antunes (2018), em sua unidade onde são fabricados os iPhones, ampliaram-se desde 2010 os suicídios de trabalhadores[30], vinculados à exploração do trabalho à qual estavam submetidos.

De forma geral, de acordo com Antunes (2018), a terceirização tem colaborado para o incremento e a expansão de novas formas de trabalho, na medida em que possibilita uma espécie de "burla" da legislação que protegeria os trabalhadores. É este contexto que colabora para a ascensão dos lucros, aumentando, por meio da terceirização da produção, a mais-valia dos grandes investidores.

Outro aspecto destacado por Chauí (2001) em relação ao neoliberalismo é o desemprego. Para a autora, o desemprego projetado para diversas profissões deixou de ser "acidental, ou a expressão de uma crise conjuntural". Chauí (2001) afirma que, ao contrário de sua forma clássica, o capitalismo contemporâneo não opera por inclusão de toda a sociedade no mercado de trabalho e de consumo, mas por exclusão. Essa exclusão é caracterizada não somente pela automação da produção e dos serviços, mas também pela velocidade da rotatividade dos trabalhadores – que se tornam desqualificados rapidamente em função da velocidade nos processos de mudanças tecnológicas.

Castells (2010) analisa de forma aprofundada as consequências da introdução das tecnologias digitais e de informação na produção, uma forte característica do sistema econômico neoliberal. De acordo com o autor, estudos que tratavam da interação entre a transformação tecnológica e a organização do sistema capitalista, conduzidos durante a década de 1980, mostraram que, antes de tudo, as tecnologias foram introduzidas nos processos de produção com os objetivos de economizar mão de obra, submeter os sindicatos e reduzir custos, mais do que melhorar a qualidade ou aumentar a produtividade.

---

[30]De acordo com a organização *Students and Scholars Against Corporate Misbehaviour* (Sacom), citada por Antunes (2018), os operários da Foxconn trabalhavam doze horas por dia em média, recebendo salários "aviltantes". Para se ter uma ideia da gravidade destas condições, nos primeiros oito meses de 2010, 17 jovens trabalhadores entre 17 e 25 anos tentaram suicídio, dos quais 13 morreram. Segundo a Sacom, o triunfo comercial da Apple reside, em grande parte, na terceirização da produção de seus eletrônicos para a Ásia, uma vez que todos os produtos de hardware da companhia são manufaturados por parceiros terceirizados localizados principalmente no continente.

As inovações tecnológicas, em especial aquelas nas áreas de computação e redes, permitiram que houvesse um crescimento na produção de mercadorias com menos recursos e mais qualidade, transformando a situação do trabalho e do emprego. Da mesma maneira que se popularizou na dinâmica privada das vidas dos sujeitos, a tecnologia da informação ocasionou efeitos similares na produção de bens e serviços e, por consequência, nas profissões. Conforme Castells (2010), o efeito desta introdução, porém, não seria simplesmente o deslocamento para o trabalho indireto em detrimento do trabalho direto, que ficaria automatizado:

> O que *tende* a desaparecer com a automação integral são as tarefas rotineiras, repetitivas, que podem ser pré-codificadas e programadas para que máquinas as executem. (...) Não deveria surpreender que as tecnologias da informação fizessem exatamente isto: substituir o trabalho que possa ser codificado em uma sequência programável e melhorar o trabalho que requer capacidades de análise, decisão e reprogramação em tempo real, em um nível que apenas o cérebro humano pode dominar. Todas as outras atividades, dado o extraordinário índice de progresso da tecnologia da informação e sua constante baixa de preço, são potencialmente suscetíveis de automação e, portanto, o trabalho nelas envolvido é dispensável (CASTELLS, 2010, p. 304).

O relatório "Emprego dos sonhos?"[31], divulgado no início de 2020 pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) durante o Fórum Econômico Mundial, corrobora o cenário de mudanças apresentado por Castells e aponta um fator relevante sobre a realidade contemporânea do trabalho: a discrepância entre o desejo profissional de estudantes e o potencial de empregabilidade. A pesquisa traz dados sobre aspirações profissionais futuras de cerca de 600 mil jovens de 15 anos em 79 países e territórios. Entre os resultados, o estudo mostrou que 39% dos empregos citados como "o emprego dos sonhos" pelos alunos correm o risco de serem automatizados ao longo dos próximos cinco ou dez anos.

Os resultados mostram que a velocidade das mudanças nas demandas das indústrias e dos setores de serviços não está alinhada aos imaginários dos jovens em relação ao seu futuro profissional. Tal descompasso, segundo o relatório, é mais um fator que incide sobre as chances de empregabilidade dos estudantes e futuros trabalhadores. O relatório aponta que quanto menos informações sobre tendências de carreira e profissão os jovens recebem em casa e na escola, maior a possibilidade de escolherem profissões que estão enquadradas entre as que devem ser automatizadas nos próximos anos.

[31]Levantamento realizado em 2018, durante a aplicação do PISA (*Programme for InternationalStudent Assessment*), exame internacional que mede o desempenho de estudantes em matemática, leitura e ciências.

A transformação da demanda por mão de obra foi ilustrada por Castells (2010) a partir do estudo das taxas de desemprego na Europa Ocidental. O autor afirma que, na Grã-Bretanha, entre 1780 e 1988, a força de trabalho rural caiu de 50% para 2,2% dos trabalhadores. Ele chama a atenção para o fato de que, apesar disso, tenha havido um aumento da produtividade *per capita*, uma vez que investimentos estavam sendo realizados na indústria e em serviços, empregando uma população cada vez maior. É este o paralelo feito pelo autor para afirmar que, sob esta mesma perspectiva, a maioria dos empregos industriais tradicionais terão o mesmo destino, ou seja, serão extintos, mas que novos empregos estão sendo criados na indústria de alta tecnologia e, de forma mais significativa, em serviços.

O efeito da crise de desemprego ocorrida durante os anos 1980 e 1990, quando as economias do Japão e dos Estados Unidos criaram maior número de empregos se comparadas às da Europa Ocidental, exemplifica a relação que se estabelece entre a criação de empregos e a qualificação dos trabalhadores. De acordo com o relatório oficial de 1994 da Comissão Europeia sobre *Crescimento, Competitividade e Empregos*, entre 1970 e 1992, a economia norte-americana cresceu 70% em termos reais, e o nível de emprego, 49%. A economia japonesa cresceu 173%, e seu nível de emprego, 25%. A economia da Comunidade Europeia cresceu 81%, mas com um aumento nos empregos de apenas 9%. Observou-se que: 1) as qualificações exigidas pelos novos empregos eram, observando-se a média, de nível mais alto do que a média das qualificações dos trabalhadores e 2) os países que mais empregaram tinham uma população com maior qualificação formal (CASTELLS, 2010).

A partir de tais resultados, entende-se que, quanto mais qualificados os trabalhadores de uma determinada sociedade, maior será o nível de emprego. De acordo com Castells (2010), mesmo introduzindo novas tecnologias para as tarefas mais rotineiras e burocráticas, empresas de países como o Japão capacitaram seu pessoal para a atuação em áreas mais estratégicas, enquanto outras nações viram o número de demissões nas fábricas crescer em função da utilização de automatizações.

Castells (2010) cita o relatório Tregouet, de 1997, encomendado pelo Comitê de Finanças do Senado francês, que concluiu que a partir do fortalecimento da sociedade da informação, metade das vagas a serem preenchidas daquela data até os próximos vinte anos, ainda não existiam; e que envolveriam de maneira essencial a adição de conhecimentos e informações.

Estas informações sobre as modificações nas projeções de emprego são indícios das transformações relacionadas às demandas econômicas e de produção no século XXI. Segundo Lévy (2010), pela primeira vez na história da humanidade, as competências adquiridas por uma pessoa no início de seu desenvolvimento profissional já estarão em desuso ao término de sua carreira. Desta forma, o novo tipo de trabalho estaria cada vez mais vinculado ao aprendizado, à produção de conhecimentos e à partilha de saberes.

Estabelecendo uma forte ligação com o que é denominado de empregabilidade, outro aspecto relevante presente no neoliberalismo é o fato de a ciência e a tecnologia terem se tornado forças produtivas, deixando de ser um suporte do capital para se converterem, nas palavras de Chauí (2001), em agentes de sua acumulação. Como visto até aqui, o mercado tem atribuído à educação superior um papel de formadora de sujeitos aptos a desenvolverem as suas atividades laborais. Isso fez com que as universidades, as agências de pesquisa, os cientistas e os técnicos se tornassem agentes econômicos.

A relação entre as Instituições de Educação Superior e a iniciativa privada é incentivada pela chamada "inovação aberta", que consiste na incorporação, por parte das empresas, de iniciativas indicadas não só por seus agentes internos, comumente instalados nos setores de pesquisa e desenvolvimento, mas também por agentes externos. Entre estes agentes, que incluem fornecedores, clientes e parceiros, estão as universidades, que, de forma mais ou menos intensa, podem participar do desenvolvimento de iniciativas que gerem novos processos, produtos, serviços, estratégias e modelos de negócios.

Na matéria publicada em 2017 pelo jornal "El País", fica explicitada a relação entre as atividades da U42 e o mercado de trabalho:

> (4) (...) No primeiro andar da 42 fica a segunda colmeia de computadores, conhecida como Terra Média. Outros 300 computadores, onde o ambiente de trabalho é mais profissional. "Temos um fórum onde colocamos ofertas de emprego que chegam a nós", diz Madinier. Estágios, contratos por tarefa, por tempo indeterminado ou até para cargos de diretor e tecnologia em algumas das startups do poderoso ecossistema parisiense. O centro é muito bem relacionado graças ao apoio de Xavier Niel e ao prestígio que adquiriu desde sua criação. É comum que os alunos colaborem com escolas de design e de negócios, muitas vezes através de hackathones: maratonas de programação para concluir um projeto específico. Muitos dos trabalhos que aparecem no fórum não requerem estar fisicamente presente, por isso chegam anúncios de qualquer lugar do planeta (Anexo A, p. 160).

Neste trecho, o enunciador aborda a participação dos estudantes da U42 em uma das modalidades de inovação aberta, o chamado *hackathon*, cuja expressão vem da combinação das palavras em inglês *hack*, no sentido de programação investigativa, e

marathon, maratona. O *hackathon* é um evento de imersão cujo objetivo é o desenvolvimento de soluções tecnológicas e de gestão para uma empresa que geralmente contrata este tipo de trabalho.

Em seu sítio eletrônico, a Universidade 42 explica que os projetos que são demandados por empresas, muitas delas do Vale do Silício, fazem parte do seu processo de ensino e aprendizagem, em uma conexão direta entre o conteúdo vivenciado na instituição e o mundo do trabalho:

> (5) Além dos períodos de estágio exigidos, as atividades que os estudantes executam nos projetos da empresa oferecem várias oportunidades para implementar o conhecimento adquirido em um ambiente de trabalho. Desenvolvendo-se com esses estágios e projetos da empresa, onde seus níveis técnicos gerais são ampliados de maneiras que os estudos por si só nem sempre podem garantir, os alunos começam a formar e expandir suas redes profissionais (42 UNIVERSITY, 2017)

No trecho (5), fica evidenciado que a U42 se compromete com o desenvolvimento da vida profissional de seus alunos e com o atendimento às demandas das empresas, com as quais os estudantes se envolvem ainda durante o decorrer do curso. Além disso, o enunciador afirma que a experiência promovida por meio dos projetos das empresas, bem como através dos estágios, amplia os conhecimentos técnicos dos alunos de uma forma que não é garantida somente pelos estudos.

A relação entre a educação e o desenvolvimento econômico é citada também na área dedicada a descrever a sua filosofia e as suas metas:

> (6) A qualidade do ambiente digital de um país ajuda a apoiar um forte crescimento econômico. Se os Estados Unidos desejam manter seu lugar, precisarão continuar desenvolvendo sua economia digital (42 UNIVERSITY, 2017)
>
> (7) É lamentável que as empresas não possam recrutar os colaboradores de que precisam para realizar essa transformação impressionante na qual está em jogo seu próprio futuro e o dos jovens adultos (42 UNIVERSITY, 2017).

Em (6), o sujeito-enunciador argumenta sobre a relevância do ambiente digital para o crescimento da economia de um país e indica que a manutenção dos Estados Unidos como uma potência econômica depende do desenvolvimento desta área. Para responder à necessidade de formação que garanta tal posição econômica, a Universidade 42 informa ainda em seu site que o seu programa pedagógico aborda uma ampla variedade de temas necessários para obter a totalidade das habilidades essenciais para o emprego no setor digital nos Estados Unidos.

No trecho (7), o enunciador utiliza o *Páthos*, ou seja, um método de persuasão que se vincula à emoção do público. O sujeito-narrador faz uma tentativa de engajar o leitor emocionalmente, afirmando lamentar o fato de as empresas não contarem com mão de obra especializada para a transformação do país, focando a relação entre as transformações pelas quais a sociedade tem vivenciado e o seu impacto para o futuro das empresas e dos jovens.

Refletindo sobre os atos de fala presentes no discurso da U42, percebe-se a importância conferida à educação enquanto instrumento para o desenvolvimento econômico. Porém, a relação entre educação superior e mercado é complexa, entre outros fatores, por duas questões que parecem fundamentais. Uma delas é a priorização da educação nos orçamentos públicos. Embora sejam consideradas estratégicas para o aumento das riquezas dos países, nem sempre as Instituições de Educação Superior têm tido privilégios que correspondam a essa missão, já que o seu financiamento é muitas vezes negligenciado, conforme apontam, por exemplo, Moraes, Silva e Castro (2017), em um estudo comparativo entre os sistemas universitários dos Estados Unidos, França e Alemanha. A outra questão é administrar a potência das universidades enquanto ambientes de pesquisa e formação vinculadas ao desenvolvimento sustentável e socialmente responsável, de forma que estas instituições não estejam submetidas acriticamente às necessidades mais imediatas e irrefletidas do mercado.

Se, por um lado, o emprego no setor de alta tecnologia demanda uma formação continuada e de qualidade, por outro, o entendimento da universidade como um espaço voltado prioritariamente, ou exclusivamente, para atender a esta função também tem sido passível de críticas. Chauí (2001) estabelece uma longa observação sobre os descaminhos da universidade quando esta é entendida somente como espaço voltado para a formação de mão de obra apta ao desempenho laboral. Entre outros problemas, se a universidade é espaço exclusivo para formar mão-de-obra que atenda à demanda imediata do mercado, ela não atua para o desenvolvimento de novos conhecimentos que subsidiariam inclusive o crescimento econômico.

Em outra perspectiva crítica em relação à radicalização desse processo, Sobrinho (2005) entende que as demandas do mercado estão vinculadas a um sentido imediatista, pragmático e individualista, próprio da ortodoxia neoliberal. O autor afirma que, mesmo que não haja um consenso neste sentido, predomina hoje a noção de que a educação superior deve atuar como um motor para as novas configurações do mercado. No entanto,

para Sobrinho, há também outra necessidade que deve firmar-se enquanto função da universidade, que é a sua atuação na elaboração de uma compreensão ampla e fundamentada sobre a sociedade.

Ao aderir de maneira acrítica às demandas do mercado, a instituição superior deixa de levar em consideração a sua função de autonomização dos sujeitos. Em uma sociedade na qual a medida é o desempenho, a sua redução a uma instância essencialmente pragmática ameaça a construção histórica da universidade crítica. Tal descaracterização da universidade vitimaria não somente a ela, mas toda a sociedade, desprovendo-a de "sua principal instância reflexiva, cultural e civilizacional" (SOBRINHO, 2005).

Analisando os dados trazidos por Castells (2010) e as reflexões de Chauí (2001) e Sobrinho (2005), poder-se-ia deduzir que os autores relatam diferentes representações relacionadas à universidade. O primeiro autor a veria como um caminho para garantir o desenvolvimento econômico em um mundo cuja indústria e serviços possuem forte base tecnológica e, os outros dois, a entenderiam enquanto espaço para o desenvolvimento da reflexão crítica. Será que essas abordagens seguem caminhos necessariamente separados? Talvez não haja dualidade em ciência e tecnologia, ou em ciência e profissão, ou em profissão e tecnologia, já que elas se complementam na vida social e têm sido subsídio umas para as outras ao longo do tempo.

Portanto, as características sobre as quais discutiremos a seguir não se relacionam de forma ampla à toda a educação profissional e tecnológica, cuja relevância para o emprego e para o desenvolvimento sustentável tem sido demonstrada, mas, sim, à radicalização de uma abordagem enviesada desse processo, quando a principal referência pedagógica da instituição educacional é o atendimento imediato e irrefletido à demanda empresarial – que em nosso primeiro capítulo foi representada pela metáfora da universidade enquanto *linha de montagem do homem do sistema*. Neste caso, como veremos, de um sistema que tem expropriado direitos do trabalhador, enquanto o forma para ser um sujeito de desempenho e "empresário de si mesmo".

2.4 SOCIEDADE DE DESEMPENHO E NOVAS RELAÇÕES DE TRABALHO E EMPREGO

O imaginário de Foucault sobre a sociedade, denominada por ele de "disciplinar" – em uma perspectiva de que a realidade social se conformava a partir das regras manifestadas nos espaços de hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas, não seria mais uma representação da sociedade atual. Para Han (2017), ela foi substituída por outra: a de academias, escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios. Esta nova sociedade não seria mais identificada pela disciplina, mas pelo desempenho, de forma que os seus sujeitos não seriam mais "sujeitos de obediência", mas sujeitos "empresários de si mesmos" e fortemente orientados para a produção.

Enquanto a sociedade disciplinar é determinada pela negatividade da proibição, a ideia de poder ilimitado é a característica central da sociedade de desempenho. A afirmação *Yes, we can*, para Han (2017), é uma expressão do caráter de positividade desta sociedade. De acordo com o autor, o imaginário que motiva esta mudança está relacionado a uma nova perspectiva sobre a produtividade:

> A mudança de paradigma da sociedade disciplinar para a sociedade de desempenho aponta para a continuidade de um nível. Já habita, naturalmente, o inconsciente social, o desejo de maximizar a produção. A partir de determinado ponto da produtividade, a técnica disciplinar ou o esquema negativo da proibição se choca rapidamente com seus limites. Para elevar a produtividade, o paradigma da disciplina é substituído pelo paradigma do desempenho ou pelo esquema positivo do poder, pois a partir de um determinado nível de produtividade, a negatividade da proibição tem um efeito de bloqueio, impedindo um maior crescimento. A positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever (HAN, 2017, p. 24).

O sujeito de desempenho, nesta perspectiva, não está sob uma relação clara de domínio externo, que o explora. Ao contrário, ele entende que é o senhor de si mesmo. A não submissão a um repressor externo, porém, não leva à liberdade, mas faz com que liberdade e coação coincidam, uma vez que o explorador é, ao mesmo tempo, o explorado (HAN, 2017). Ao lembrarmos da afirmação de Wood (2014) sobre a opacidade das relações que se estabelecem entre empregado e empregador, ou entre empreendedor e mercado, no que diz respeito à submissão, é possível pensar que, no modelo contemporâneo, a exploração não deixa de existir, porém, ela se transveste de positividade, não aparecendo de forma clara.

A sociedade do desempenho estabelece relações com uma série de transformações tecnológicas que têm possibilitado novas configurações dos contratos trabalhistas, bem

como diversificado os espaços nos quais as atividades laborais são realizadas. Conforme Castells (2010), embora a tecnologia não seja capaz, por si e em si mesma, de gerar ou exterminar os empregos, ela é uma ferramenta para a transformação do modo como são organizados o trabalho e a produção. Por meio da tecnologia da informação e pela conformação global da competitividade, as organizações estão introduzindo a individualização do processo de trabalho:

> Estamos testemunhando o reverso da tendência histórica da assalariação do trabalho e socialização da produção que foi a característica predominante da era industrial. A nova organização social e econômica baseada nas tecnologias da informação visa a administração descentralizadora, trabalho individualizante e mercados personalizados e com isso segmenta o trabalho e fragmenta as sociedades. As novas tecnologias da informação possibilitam, ao mesmo tempo, a descentralização das tarefas e sua coordenação em uma rede interativa de comunicação em tempo real, seja entre continentes, seja entre os andares de um mesmo edifício (CASTELLS, 2010, p. 326).

O que está em curso é a transição de um modelo industrial, que até então pautou as relações de trabalho, para uma sociedade de serviços. Ao contrário da eliminação do trabalho pelo maquinário, o que se tem vivenciado é a expansão de um novo proletariado da era digital cujas atividades laborais podem ser mais ou menos constantes ou intermitentes. Essas novas relações de emprego são marcadas por expropriações de diversos tipos, entre elas, a expropriação dos contratos de trabalho. Entre as razões para este tipo de expropriação, especialmente entre os trabalhadores urbanos, estão a internacionalização da circulação de capitais; a disponibilidade crescente de trabalhadores em mercados de trabalho distantes, o que leva ao aprofundamento de tecnologias voltadas para a interconexão e o transporte; o trabalho por peças e a domicílio; os estágios e as empresas que atuam na alocação de mão de obra (FONTES, 2017).

No sítio eletrônico da Universidade 42, o trabalho e o emprego são temas centrais, presentes nos argumentos que justificam a missão e a proposta pedagógica da Instituição. Na área que descreve as possibilidades de carreiras para o estudante que cursa a U42, o enunciador afirma que o programa da instituição está "ouvindo ativamente vozes dinâmicas no mundo do trabalho". Além disso, ressalta que:

> (8) O treinamento que está sendo implementado na U42 não serve apenas para empregos estereotipados; nosso treinamento também deve ter como alvo, em muitos casos, trabalhos e / ou posições que podem não existir atualmente (...). Sair da U42 significa que o aluno está pronto para se integrar totalmente a qualquer cargo digital, independentemente de o cargo já existir ou ainda não ter sido inventado (42 UNIVERSITY, 2017)

Como se observa no trecho (8), o enunciador enfatiza que a formação na U42 não está vinculada ao que ele chama de "empregos estereotipados". Neste caso, o que se denomina "empregos estereotipados" pode relacionar-se tanto ao tipo de contrato estabelecido para regular a relação de trabalho, quanto à natureza da atividade a ser desempenhada. A primeira possibilidade aponta para modelos mais flexíveis de relação trabalhista, portanto, diferentes do que se entende como relação tradicional, ou estereotipada, de emprego. Já a segunda possibilidade estaria relacionada às diferentes funções demandadas pelo dinamismo do mercado – especialmente quando se consideram atividades que se relacionam às tecnologias digitais e em rede –, que impactam no surgimento e desaparecimento de atividades e profissões.

Ao mesmo tempo em que atualmente ainda permanecem empregos com contratos e direitos regulares, há uma profusão de contratos parciais, caracterizados por aspectos como o tempo determinado; jornada parcial ou alongada; terceirizações ou subcontratações; relações de trabalho sem contrato, como bolsas e estágios; trabalho a domicílio; pessoa jurídica, naquelas situações em que o trabalhador cria uma empresa cujo objetivo é vender a sua força de trabalho. Neste último caso, o próprio trabalhador torna-se "empresa" e para ele não estão previstos direitos trabalhistas (FONTES, 2017).

Castells (2010) cita estudo de Martin Carnoy, que analisa quatro elementos relacionados à flexibilidade na relação de emprego:

1. Jornada de trabalho: há uma tendência para o aumento de trabalhos flexíveis, o que significa outras formas de contratação diferentes de 35 a 40 horas semanais;
2. Estabilidade: a relação é marcada pela instabilidade, uma vez que o trabalho é regido por tarefas e sem garantias de continuidade;
3. Localização: embora a maior parte dos trabalhadores continue nas instalações da empresa, um número cada vez maior realiza as suas tarefas em outros ambientes, como em casa, em trânsito ou na sede de outra organização;
4. Contrato social entre patrão e empregado: as flexibilidades indicadas acima apontam para uma mudança em relação ao contrato tradicional, que se baseava, entre outros aspectos, no compromisso do patrão para com direitos definidos dos trabalhadores, salários padronizados, benefícios sociais e plano de carreira previsível. Já do lado do empregador, esperava-se que o empregado fosse perseverante no emprego e leal à empresa e tivesse disposição para horas extras.

Um exemplo da instabilidade que constitui as novas modalidades de trabalho é a experiência britânica do *zero hour contract* (contrato de zero hora), na qual não há direitos assegurados e os contratos não preveem um número definido de horas de duração. Nessa modalidade, trabalhadores de diversas atividades, como médicos, enfermeiros, motoristas, eletricistas, advogados, profissionais de limpeza, entre outros, ficam à espera de uma chamada. Ao recebê-la, eles ganham estritamente pelo que fizeram, ou seja, não há uma remuneração vinculada ao tempo em que ficam à disposição para receber tal convocação (ANTUNES, 2018).

Esta forma de trabalho sem contrato tem se expressado em termos como "uberização" e "pejotização". Conforme Antunes (2018), há duas implicações principais nestas novas modalidades. De um lado, o trabalhador deve apresentar disponibilidade perpétua para o labor, que é facilitada pela conexão online via aplicativos – os quais, como o autor salienta, tornam invisíveis os financistas globais que comandam o mundo dos negócios. Do outro lado, expande-se a precariedade total das condições de trabalho e dos direitos trabalhistas.

Para Fontes (2017), o novo contexto das relações de trabalho e de emprego forneceram um molde para a subordinação dos trabalhadores ao capital, para além do emprego. Tais relações – cujos exemplos veem-se diariamente, seja ao solicitarmos um montador de móveis em um site ou ao pedirmos uma corrida de carro por um aplicativo no *smartphone* – podem ser entendidas como uma ampliação drástica da liberalização das relações de emprego no neoliberalismo. Neste contexto, há um nome em voga que corresponde, em termos práticos, a esta liberalização, mas que, em um processo de naturalização destas relações, não só abranda as suas consequências, como atrai trabalhadores e direciona projetos pedagógicos de instituições de educação superior que formam a mão de obra: o chamado "empreendedorismo".

2.5 O EMPREENDEDORISMO E O SUJEITO COMO "EMPRESÁRIO DE SI MESMO"

O termo empreendedorismo, que compreende uma das formas da individualização dos sujeitos na sua relação com o trabalho, é uma tradução da palavra inglesa *entrepreneurship*, composta da expressão francesa *entrepreneur* e do sufixo inglês *ship*. Segundo Baggio e Baggio (2015), o sufixo *ship* aponta significados como relação, estado

ou qualidade; habilidade ou perícia ou uma combinação desses significados, como em *leadership*, que indica liderança como perícia ou habilidade de liderar. Para Dornelas (2001), o empreendedor é o sujeito que "faz as coisas acontecerem", se antecipa aos fatos e apresenta uma visão futura da organização.

Baggio e Baggio (2015, p. 26) afirmam que o termo empreendedorismo pode ser compreendido como a "arte de fazer acontecer com criatividade e motivação". Segundo os autores, o empreendedor se vincula à construção, à mudança e à inovação: "para ele não existem apenas problemas, mas problemas e soluções".

De acordo com Dornelas (2011), a ascensão do empreendedorismo está relacionada às mudanças nas condições de emprego. Sem atividade formal, os desempregados desenvolvem novos meios de trabalho, encontrando na atividade empreendedora uma alternativa em busca da renda familiar.

O empreendedorismo, que tem origem nas empresas, tem sido também difundido como uma área de conhecimento na educação. De acordo com Silva e Cária (2015), este movimento é incentivado por organismos internacionais, entre eles a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento (OCDE), a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC, 2004).

Nesta passagem, os locutores do sítio eletrônico da Universidade 42 incluem o empreendedorismo ao exemplificar as possibilidades de atuação dos seus estudantes:

> (9) Na U42, os alunos se preparam para diversas configurações no local de trabalho; os projetos, o currículo e a experiência geral da escola treinam jovens adultos e, portanto, a U42 equipa empresas digitais em todos os sentidos e escalas: jovens empresas inovadoras, grandes grupos ou talvez startups que buscam esse talento de nosso grupo de inovadores (42 UNIVERSITY, 2017)

Neste trecho, os locutores afirmam que a U42 prepara os seus estudantes para a atuação não só em grandes grupos, mas também em organizações inovadoras, entre elas, as *startups*, que são as empresas que reúnem um grupo de pessoas trabalhando em condições de incerteza, cujo pressuposto é inovar por meio de um modelo de negócio escalável.

Neste outro trecho, em uma página dedicada ao Empreendedorismo, presente no sítio eletrônico da U42, os enunciadores afirmam que o empreendedorismo demanda competências específicas, e que estas são desenvolvidas na instituição:

> (10) O entusiasmo associado aos dados digitais incentiva novas formas de negócios inovadores e ágeis. O apelo dessas startups é que se pode procurar uma startup que se adapte a si mesmo ou apenas começar uma; não há caminho singular. Além disso, requer as habilidades associadas para orientar sua equipe e desempenhar seu papel como chefe da empresa (42 UNIVERSITY, 2017).

A partir deste trecho, é possível perceber que a *startup* pode ser compreendida como um elemento representativo da individualização neoliberal, e, ainda, uma expressão da possibilidade de ser "chefe da própria empresa", ou, em algumas situações, ser o sujeito a sua própria empresa. Não seria esse um caminho para a libertação dos sujeitos? Para Sabino (2010), o estímulo ao empreendedorismo por parte dos organismos internacionais e dos governos está relacionado a uma tentativa de humanização possível do capital. O autor afirma que:

> (...) ao contrário dos clássicos marxistas que adotavam a perspectiva revolucionária fundamentada na prioridade da transformação radical das relações de produção, organização do trabalho e da propriedade privada, agora enfocam, juntamente com a democracia participativa, o direito de todos os cidadãos, pobres e ricos, serem proprietários de pequenos negócios. Vendem o sonho de que é possível alcançar sucesso financeiro em um mercado livre, no qual o mais importante é a iniciativa, pró-atividade, habilidade e criatividade dos indivíduos. O estímulo a pequena livre iniciativa, que se caracteriza pelo vendedor de cachorro quente até uma pequena empresa de tecnologia de informação, seria o motor de desenvolvimento de países como o Brasil, que segundo os ideólogos e autores liberais, precisa urgentemente formar uma burguesia industrial e financeira genuína, que não dependa do governo para investir em inovação e não tenha medo de assumir riscos (SABINO, 2010, p. 4).

Embora haja uma ideia do empreendedorismo enquanto emancipação do trabalhador, e também um senso comum que pensa tais empresas como uma expressão de "tecnologia", cujo negócio são os bens "imateriais", e cuja plataforma simplesmente reúne consumidores e ofertantes de serviços, é importante analisá-las levando-se em conta o aspecto de produção de valor e, sobretudo, de mais-valor[32], que elas representam (DORNELAS, 2011; FONTES, 2017).

Ao tratar da "uberização", termo que se firmou por representar uma nova relação entre trabalho e trabalhador e que, conforme destacado anteriormente, foi utilizado como um paralelo em relação à atividade da U42, Fontes (2017) destaca que é necessário fugir

[32]Para Marx, a mais-valia é a base do lucro no sistema capitalista e corresponde à diferença entre o valor final da mercadoria produzida e a soma do valor do trabalho e do valor dos meios de produção.

das elaborações fáceis, que identificam tais iniciativas como expressões do que seriam atividades "livres", "colaborativas" e "voltadas para o bem comum". Para a autora, ao contrário, é necessário identificar como este modelo se adequa às formas concentradas do capital e analisar as novas tensões que introduz na relação entre capital e trabalho. Para ela, tais iniciativas, embora não acabem com o trabalho, transformam a relação empregatícia e com direitos em um trabalho isolado, que se encontra subordinado ao capital sem mediação contratual. Fontes (2017) complementa afirmando que, assim como ocorria antes, neste modelo o interesse central do capital ainda é a extração e a captura do mais-valor. A autora explica como se dão as relações entre empreendedor e capital:

> A ponta tecnológica do chamado empreendedorismo (realizado por trabalhadores de diversas formações, mas sem emprego) dedica-se a pesquisar possibilidades de expropriação secundária, em diversas partes do mundo, que possam converter-se em maneiras de assegurar a subsistência de tais equipes através da implantação de formas de extração de valor em grande escala. Tais prospecções, uma vez mais ou menos testadas, são oferecidas a grandes empresas, a proprietários, a bancos ou sistemas financeiros não bancários, com expectativas de lucros formidáveis na expansão e consolidação de seus processos. Estabelecem associações diretas com capitais altamente concentrados (empresas, bancos, fundos de investimento etc.), pois dependem de enormes recursos sociais de produção para assegurarem a conexão entre a massa de capitais buscando valorização e a massa de trabalhadores disponíveis (FONTES, 2017, p. 55).

Apesar de configurar um modo de expropriação do trabalhador, como articulação discursiva, o termo empreendedorismo se encontra na narrativa da Universidade 42 como a expressão de realização profissional. É possível afirmar que há uma associação entre o conjunto de valores que atua nestes discursos e o sistema econômico neoliberal, em cuja centralidade estão a livre iniciativa de mercado e a propriedade privada.

Nas citações abaixo, os atos de fala dos enunciadores no sítio eletrônico da Universidade 42 exaltam ainda outra perspectiva do empreendedorismo, não enquanto transformação individual, mas, social:

> (11) Os Estados Unidos sempre foram o país do empreendedorismo e da inovação. Graças ao espírito de mente aberta predominante, os americanos permitem soluções diferentes e pensamento inovador, principalmente no campo da educação. O futuro crescimento econômico dos Estados Unidos está especificamente relacionado à sua capacidade inovadora e à transformação digital de seus negócios. A falta de desenvolvedores competentes atrasa a transformação desses projetos, que também podem se tornar fontes de outros empregos (42 UNIVERSITY, 2017).
>
> (12) Também achamos lamentável que, em um país tão criativo, o sistema educacional promova diferenças e prive nossas empresas dos recursos humanos adaptados à urgência da criação e inovação (42 UNIVERSITY, 2017).

Em (11), percebe-se que os enunciadores utilizam, conforme Charaudeau (2016), a modalidade elocutiva de opinião. Aqui, um fato ou uma informação são pressupostos, e, a partir de então, o locutor explicita a posição que tal fato ou informação ocupam em seu próprio "universo de crenças". Neste caso, os locutores afirmam que o empreendedorismo e a inovação são estratégias para que os sujeitos respondam individualmente, por meio da educação e do trabalho, pelo sucesso da estrutura econômica dos Estados Unidos.

Já em (12), o locutor utiliza a modalidade elocutiva de apreciação, na qual um fato é pressuposto e em seguida é revelado o seu sentimento a respeito. Neste caso, o enunciador avalia de forma afetiva a relação entre o sistema educacional e as empresas, qualificando-a a partir de um julgamento que não se baseia na razão, mas no afeto. Segundo Charaudeau (2016), em gestos linguageiros de apreciação, os julgamentos são necessariamente polarizados, o que significa que eles variam entre dois polos: "acho positivo que... ou acho negativo que...".

As citações ressaltam que o enunciador acredita que os sistemas de ensino devam estar aptos para formarem sujeitos que atendam às necessidades do país. Tais necessidades, podemos compreender, correspondem não só a demandas do Estado, como colocado, mas à própria sustentabilidade do sistema neoliberal. Os enunciadores frisam ainda que tais necessidades são urgentes e que cabe aos sistemas de ensino responder a elas.

Retomando as marcas enunciativas analisadas neste capítulo, que trata dos pressupostos políticos e econômicos presentes nos atos de fala da Universidade 42, foi possível perceber que a Instituição, em um processo categorizado por Barthes (1993) como omissão da história, busca alinhar a sua representação aos imaginários de rebeldia e não adequação ao *status quo*. Esta representação está presente no discurso do jornal "El País" (2017), que cita, em uma matéria sobre a infraestrutura da Universidade 42, os simbolismos que relacionam tais significantes. No entanto, quando levamos em consideração a origem e a trajetória da Instituição, bem como o discurso disponibilizado em seu sítio eletrônico, percebe-se que ela, na realidade, opera de forma não a confrontar, mas a reforçar o sistema econômico e político vigente. Essa relação é identificada nas marcas discursivas que utilizam dispositivos de opinião e de apreciação, no sentido de

convencer o leitor sobre a importância da educação superior para o desenvolvimento econômico.

Além disso, verificou-se também a relação da U42 com as novas morfologias do trabalho, quando levamos em consideração o discurso da Instituição sobre os tipos de emprego ditos “estereotipados”, ou seja, os empregos que preveem um contrato entre empregador e empregado, e aqueles flexibilizados para os quais ela pretende também formar os seus estudantes.

Foi possível constatar também que o criador da U42, Xavier Niel, entende a universidade pública como um espaço que não funciona, uma vez que as demandas do mercado, em sua compreensão, não são atendidas por essas instituições. Assim, percebe-se que o enunciador atribui uma noção de causalidade entre funcionamento da universidade e atendimento aos interesses dos empresários, o que denota uma compreensão da educação restrita à dimensão econômica.

Sobre isso, como foi visto, a opacidade que cobre as relações entre o mercado e os trabalhadores no capitalismo colabora para que o papel da universidade enquanto “linha de montagem do homem do sistema” seja naturalizado. Ou seja, o enunciador, ao propor uma relação de causalidade entre o atendimento às demandas do mercado e o funcionamento da universidade, deixa de levar em consideração as complexidades desta relação. Deixa de considerar as diversas dimensões da vida para além do interesse econômico, bem como os demais papéis institucionais da universidade. Reduz a atuação da universidade à sua própria expectativa em relação ao que seja a vida e, de forma mais específica, a educação superior.

3 PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS DA U42

Esse capítulo apresenta duas temáticas relativas aos pressupostos pedagógicos da Universidade 42. Primeiramente, serão abordadas as formas de condução do trabalho pedagógico da instituição e, em seguida, será analisada a visão a respeito do professor e do trabalho docente presente nos discursos da U42.

Para alcançar o objetivo central deste capítulo, que é analisar os pressupostos pedagógicos da U42, embora não busque realizar uma genealogia aprofundada das matrizes pedagógicas de tais discursos, procuro desenvolver uma discussão a respeito de algumas tendências cujos pressupostos se aproximam da oferta educacional da U42, realizando, ao mesmo tempo, a análise do *corpus* discursivo.

Neste capítulo, são também abordadas novas representações da docência e a sua relação com as ideias de informação e conhecimento. Depois, é discutida a dualização entre o empirismo e a racionalidade proposta no *corpus* discursivo analisado e a relação que tal dualização estabelece com a docência na perspectiva dos enunciadores. Em seguida, são apontadas possíveis respostas à pergunta "o que é ser professor?" em contextos históricos diversos, diferenciando o ensinar como vocação, ofício e profissão. Em seguida, buscou-se analisar possíveis classificações e tipologias sobre os conhecimentos e competências necessários ao exercício da docência, relacionando-os ao contexto da Universidade 42. Por fim, é abordada a discussão da profissão docente como compromisso político.

3.1 O FUTURO, A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO PARA O FUTURO

Em estudos relacionados ao campo da educação, nos documentos de organismos internacionais, em projetos e programas do Ministério e Secretarias de Educação e também na práxis de professores e gestores de instituições educacionais, é corrente a utilização dos termos “educação para o futuro” e “educação para o século XXI”, englobando uma série de proposições que interpelam tais agentes à mudanças em suas atividades educacionais. Compreender as raízes teóricas dos imaginários presentes em tais discursos – que colocam em contraposição uma educação dita tradicional, ou seja, pré século XXI, e uma educação para o século XXI – é importante para que se possa analisar os pressupostos pedagógicos da U42.

Na discussão sobre os imaginários, a partir dos estudos de Castoriadis, viu-se como são desenvolvidas as representações sociais – elas são fruto da relação dialógica entre a realidade e o sujeito, de forma que este não pode ser compreendido como desprovido de alguma autonomia, embora submetido a estruturas sociais, e aquela não pode ser vivenciada de forma descolada da materialidade expressa nos contextos sociais. Por que voltarmos nisso? Quando se pensa o futuro e a educação enquanto imaginários, suas significações estão atreladas a uma série de contextos sociais, bem como aos valores dos sujeitos e das sociedades. É a partir destas perspectivas que se compreende o futuro e a educação, assim como o futuro da educação.

No capítulo anterior, que trata dos pressupostos políticos e econômicos da Universidade 42, foi discutido parte deste contexto. Aqui, irei além nesta análise, vinculando tal contexto às demandas apresentadas aos sistemas educacionais e à forma como tais demandas estão presentes nos discursos que tratam da Universidade 42.

Inicialmente, porém, é preciso ao menos uma breve reflexão sobre as representações de "futuro". As redes que tecem o que será dos sujeitos, das relações sociais, políticas e econômicas e da própria existência da vida em nosso planeta, são construídas diariamente. Para os estruturalistas, como Althusser (1987), elas estão nas mãos de quem detém o poder sobre as forças produtivas, o direito, o Estado e as ideologias, de forma que no capitalismo as relações que os sujeitos estabelecem com o mundo são resultado da estrutura que submete o homem ao capital. Para Castoriadis, que questiona a ideia de os sujeitos não terem nenhuma autodeterminação frente à estrutura, é possível que estes desenvolvam alguma autonomia, mesmo que limitada a situações específicas. Esta autonomia, para o autor, está relacionada à capacidade do sujeito de desnaturalizar as estruturas que impõem a sua realidade.

Os imaginários sobre o futuro se inserem na perspectiva acima. Embora o futuro se apresente como uma sentença – da qual não seria possível fugir, e sim tentar acompanhar –, ele é, essencialmente, uma criação. Assim, se apresentam dois diferentes modos de pensar sobre ele. Um, que propõe o desenvolvimento da estrutura posta, de modo que a existência individual e coletiva se dê no interior de um sistema vigente, e o outro que questiona tal sistema, buscando criar um novo presente e um novo futuro. A reflexão sobre o futuro envolve de forma central a educação, se concordamos com

Castoriadis sobre a ideia de que é a desnaturalização da estrutura que permite a autonomia do sujeito e a "re-criação" de si e do futuro.

Levando em conta as considerações acima, posicionar-se sobre o futuro da educação, o futuro e a educação envolve escolhas políticas. Se o futuro é uma continuação do que é, então é possível que se faça uma série de projeções sobre as quais é necessário adaptar-se. Já se o futuro é um novo diante do que hoje é desejado, a partir da desnaturalização das estruturas que sustentam o *status quo*, então cabe aos sujeitos construírem o que desejam para o amanhã.

Assim como a ideia de futuro, inserida nos imaginários relacionados à educação para o século XXI, o conceito de tradição, que será tratado aqui quando se fala sobre educação tradicional, também suscita debate. Para Foucault (1987), a noção de tradição concede uma importância temporal singular a um conjunto de fenômenos, sucessivos ou idênticos, ou, ao menos, análogos. De acordo com o autor, no contexto da tradição, as novidades, quando acontecem, são isoladas sobre o que ele chama de um "fundo de permanência", o que faz com que o seu evento seja associado à originalidade ou à decisão própria dos indivíduos.

Assim, pode-se compreender que a noção de tradição engloba uma série de eventos similares, embora aconteçam, simultaneamente, eventos originais, que destoam do que se entende como tradição. Nesta análise, veremos que, embora haja uma representação sobre o que seja a educação tradicional, muitos têm sido os eventos, ao longo dos anos, que destoam e muitas vezes questionam a dita educação tradicional, compondo um mosaico de teorias e práticas educativas muito mais amplo do que a simples oposição estática entre educação tradicional *versus* educação inovadora.

Embora tais questões possam, talvez, parecer simplesmente retóricas, elas estão presentes diariamente nas escolhas feitas pelas instituições educacionais. E, em um ambiente mais amplo, se veem refletidas nas políticas adotadas pelos sistemas de educação e nas recomendações de organizações multilaterais, como a UNESCO e o Fórum Econômico Mundial.

A preocupação sobre o futuro e a educação motivou a UNESCO, por exemplo, a encomendar um relatório à Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors (1996). No relatório, a comissão discute os fundamentos da educação a partir de quatro pilares, que são o aprender a conhecer, o aprender a fazer,

o aprender a viver juntos e o aprender a ser. De acordo com o relatório, a globalização e a consequente interdependência entre as sociedades são os fenômenos mais importantes da contemporaneidade, influenciando fortemente o século XXI. Tais fenômenos exigiriam uma reflexão conjunta sobre as finalidades e os meios da educação, em um ambiente marcado por progressos econômicos e científicos cujos benefícios são repartidos de modo desigual.

Em 2019, o Fórum Econômico Mundial publicou pesquisa intitulada "The future of work", que indicou de que maneira as tecnologias nas áreas da genética, inteligência artificial, robótica, nanotecnologia, impressão 3D e biotecnologia, por exemplo, estão impactando as bases da indústria mundial e, com isso, o trabalho. A pesquisa indica que a educação deve considerar a necessidade de que os sujeitos desenvolvam competências relacionadas à flexibilidade, resolução de problemas complexos e adaptabilidade, entre outras, como forma de garantir o emprego.

As preocupações expressas a partir do relatório da UNESCO e da pesquisa do Fórum Econômico Mundial dialogam com as concepções de Lèvy (2010), para quem a reflexão a respeito do futuro da educação na contemporaneidade deve ser fundada em uma análise das mudanças que envolvem a relação dos sujeitos com o saber. Um desses aspectos é a velocidade do surgimento e da renovação de saberes. Ao mesmo tempo, e como consequência disso, há também a mudança relacionada ao mundo do trabalho. Para o autor, trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos.

Lèvy (2010) destaca ainda outro aspecto importante relacionado ao futuro da educação, que é a constatação de que o ciberespaço suporta tecnologias capazes de amplificar e exteriorizar funções cognitivas humanas, tais como a memória, por meio de banco de dados e arquivos digitais; a imaginação, através de simulações; a percepção, por meio de sensores digitais e realidades virtuais; e o raciocínio, através de mecanismos de inteligência artificial, por exemplo.

3.2 A UTILIZAÇÃO DAS NOÇÕES DE TRADIÇÃO E INOVAÇÃO NA COMPARAÇÃO ENTRE MODELOS

Como visto no primeiro capítulo, os imaginários sobre a universidade são diversos e se associam a valores políticos, econômicos e sociais. Cowen (2013), em uma publicação sobre diferentes modelos de IES na história da Inglaterra, afirma que as

universidades modernas, tradicionais e bem-sucedidas, se aliam a interesses e tradições locais, enquanto as instituições criadas nas grandes cidades industriais daquele país, a partir do século XIX, propunham a aceleração do desenvolvimento econômico. Como observa Santos, no texto de apresentação da publicação de Cowen (2013), de um lado, estavam dispostos os estudos clássicos, e, de outro, os saberes úteis. Santos lembra, porém, que esta dicotomia não é uma regra, utilizando o exemplo estadunidense de universidades que aliaram o desenvolvimento de ideais e de reflexão aos objetivos de solucionar questões práticas. Apesar disso, parece persistir a ideia de dualidade entre os modelos tradicional, associado à reflexão e aos estudos clássicos, e inovador, ligado ao desenvolvimento econômico.

A comparação entre o imaginário de universidade tradicional e o de universidade inovadora é um recurso utilizado de forma recorrente na composição do discurso do *corpus* analisado nesta pesquisa. Para analisar de que forma a comparação entre os modelos tradicional e inovador estão presentes no contexto da U42, utilizaremos trechos extraídos do sítio eletrônico da Instituição e também reportagens que compõem o nosso *corpus* discursivo.

Das nove reportagens analisadas, sete utilizaram a comparação como um recurso para estabelecer as diferenças entre o modelo da Universidade 42 e o das demais instituições. Em relação aos dispositivos de linguagem utilizados, destacamos o argumentativo e o opinativo.

As temáticas utilizadas para a realização da comparação entre os modelos foram as seguintes:

Quadro 6 Temáticas utilizadas para a comparação entre modelos "tradicional" e "inovador"

Veículo	Data	Número de citações por temática em cada veículo				
		Infraestrutura	Preço	Negócio	Metodologia / Currículo	Possibilidade de emprego /atendimento ao mercado
El País	22/06/2017	01	01			
G1	14/11/2016			01	01	01
Revista Exame	28/02/2017				01	

Revista Veja	14/11/2016				01	01
Tech Republic	08/06/2016		02	01	03	01
The New York Times	05/05/2013			01		
The New York Times	15/11/2013				01	05

A partir do quadro, percebe-se que os temas mais recorrentes são a metodologia e o currículo, utilizado por cinco veículos em sete situações, e a possibilidade de emprego e atendimento ao mercado, utilizado por quatro veículos, em oito situações.

Nas reportagens, nota-se a proposição de uma ideia de causalidade entre metodologia, tipo de currículo e possibilidades de emprego. As propostas da U42 de aprendizagem por pares e de adoção de currículo focado nas demandas empresariais são associadas à maior chance de conseguir um emprego. Já as metodologias e o currículo propostos pelas universidades englobadas pela representação de "tradicionais" são relacionados ao desemprego e à incapacidade do sistema educacional de abordar a inovação e o surgimento de novas tecnologias.

As marcas discursivas da representação da educação do futuro enquanto ruptura com a educação tradicional estão presentes em diversos textos do nosso *corpus* de análise, tais como na reportagem do The New York Times, publicada em novembro de 2013, sobre a Universidade 42:

> (13) A escola rompe com os métodos e a filosofia muitas vezes rígidos do sistema educacional governamental, sempre que possível, e Niel acredita que produzirá graduados mais inovadores, mais empregáveis, mais diversificados e mais úteis para a estagnada economia francesa (Anexo B, p. 179).

Ao usar o termo "rompe" para falar da Instituição, o enunciador indica a quebra de continuidade, ou seja, a proposta da U42 estabeleceria uma interrupção dos métodos e filosofia considerados, pelo sujeito falante, "muitas vezes rígidos" do sistema educacional francês.

Como consequência de tal ruptura, o enunciador apresenta a fala de Niel, que afirma que a instituição por ele fundada produziria mão-de-obra mais inovadora, mais

empregável, mais diversificada e mais útil. Ao utilizar o advérbio de intensidade "mais" diversas vezes, o enunciador marca a intencionalidade de Niel em comparar os dois sistemas – o dito rígido sistema educacional do governo francês e o dito inovador sistema proposto pela U42.

É importante reforçar que o advérbio "mais" é uma oposição ao advérbio "menos". Neste caso, uma vez que a Universidade 42 apresentaria, para o enunciador, mais inovação, mais empregabilidade, mais diversificação e mais utilidade, vê-se que ele indica que o sistema educacional do governo, comparativamente, seria menos inovador, menos diversificado, menos útil e promoveria menos empregos.

Outro aspecto do trecho acima que vale destacar é a utilização da palavra "rígido", para designar o sistema educacional do governo francês. Ao voltarmos às recomendações da UNESCO e do Fórum Econômico Mundial, fica evidente a orientação de que as práticas educacionais devam privilegiar a flexibilidade e a adaptabilidade. Quando utiliza a palavra rígido, que representa falta de maleabilidade, ou seja, inflexibilidade, há um reforço sobre a dita oposição das práticas das universidades francesas em relação às orientações de tais organizações.

Em outros trechos da mesma reportagem, observa-se novamente que o enunciador reforça o sentido de oposição entre a proposta da Universidade 42 e o sistema educacional do governo francês:

> (14) "As pessoas nos dizem: 'Mas por que você não vai trabalhar com a Educação Nacional?", Disse Niel, que investiu 70 milhões de euros, ou cerca de US $ 94 milhões, na primeira década de operações de 42. "Bem", ele disse em uma entrevista, "você quer que isso funcione ou não?" (Anexo B, p. 179).
>
> (15) O Ministério do Ensino Superior se recusou a comentar sobre a nova academia. Porém, funcionários públicos reconhecem que as instituições existentes estão falhando em treinar os alunos em habilidades que são procuradas. Os críticos ridicularizam as universidades como "fábricas de desemprego"(Anexo B, p. 179).
>
> (16) A nova academia promove o que muitos franceses chamam de virtudes anglo-saxônicas do empreendedorismo e do pensamento criativo, disse Niel, enquanto a abordagem francesa padrão depende muito do aprendizado rotineiro (Anexo B, p. 179).
>
> (17) "A 42 marca a incapacidade do sistema educacional francês de abordar a inovação, o movimento social ascendente, o surgimento de novas tecnologias e setores", disse Baverez[33]. (Anexo B, p. 179).

[33] Nicolas Baverez, historiador e economista do Institut Montaigne, descrito na reportagem como um "think tank" apartidário. Think tanks são instituições que se dedicam a produzir e difundir informações sobre temas específicos, com o objetivo de influenciar debates e decisões políticas e sociais.

> (18) Normalmente, os estudantes franceses aprendem regras específicas para situações específicas, disse Nicolas Sadirac, diretor da 42. "O problema é que, para inventar coisas", disse Sadirac, "é uma catástrofe" (Anexo B, p. 179).

No trecho 14, a reportagem mais uma vez compara a educação oferecida pelo governo à proposta da U42, evidenciando que Niel, fundador da Instituição, acredita que a "Educação Nacional" francesa não funciona, o que o fez investir em um novo modelo. Este funcionar, como já verificado anteriormente, está relacionado ao treinamento dos alunos em habilidades que seriam procuradas pelo mercado de trabalho, como apontado no trecho 15. A reportagem indica ainda que funcionários públicos entendam que as universidades estejam falhando ao formar os estudantes para a atuação no mercado, corroborando os argumentos de Niel, apresentados anteriormente.

Nos trechos acima, é possível perceber a utilização de comparações entre os modelos "tradicional" e "inovador". Fica demonstrado que o enunciador, nesta reportagem, defende a ideia de que o ensino francês não seria apto a formar sujeitos criativos e empreendedores – ambas características relacionadas aos pressupostos dos novos modos de trabalho, como visto no segundo capítulo.

Em reportagem anterior, de maio de 2013, o mesmo The New York Times fez uma comparação entre o modelo da U42 e o que eles chamaram de "elite empresarial selecionada de um punhado de grandes écoles", as instituições educacionais de elite. A matéria chama a atenção para a origem de classe média suburbana de Niel, que se oporia às altas classes estabelecidas do país. A U42 seria, nesta perspectiva, uma nova escola para as novas camadas sociais, em oposição à escola tradicional das elites também tradicionais.

A ideia de oposição entre educação inovadora e educação tradicional, nesta reportagem, extrapola o contexto das instituições, passando a colocar em oposição o que seria a nova e a velha economia:

> (19) Para muitos que lutam na economia estagnada da França, Niel é um herói. Mas para um estabelecimento comercial francês que enfrenta as perturbações competitivas da Internet - para não mencionar a mesma economia estagnada - ele é uma ameaça indesejável, um destruidor de margens de lucro. "Ele representa o mundo da Internet e a economia da Internet, algo que não é realmente apreciado na França", disse Cedric Manara, professor de direito da Edhec, uma escola de negócios em Paris. "Ele não é um deles. Ele representa o que os assusta - o grande campo de batalha entre a velha e a nova economia." (Anexo B, p. 184).

Reforçando este paralelo, a formação oferecida pela U42, na perspectiva dos enunciadores, estaria mais adequada ao novo modelo econômico, marcado pela globalização e pela penetração das novas tecnologias da informação em todas as esferas da vida social econômica.

Para ilustrar a adequação da U42 ao momento atual da economia, pode-se recorrer à comparação, já citada anteriormente, que se estabelece entre a Instituição e o modelo de negócio das empresas Uber e Airbnb[34]. Esta relação se deve ao fato de que tais empresas atuam como uma plataforma de conexão entre fornecedores e consumidores. O Airbnb, por exemplo, propõe a negociação direta entre o turista e a pessoa que aluga uma casa, apartamento ou quarto. Por utilizar uma plataforma *online* com acesso ilimitado e não precisar arcar com os custos da aquisição e manutenção de ativos imobiliários e de uma grande equipe de empregados, como acontece com uma rede de hotéis, por exemplo, o Airbnb possui um modelo de negócio que proporciona um alcance escalável exponencialmente e com custos comparativamente baixos. O mesmo acontece com a Uber, que não conta com uma frota de carros e nem com motoristas contratados.

Desta forma, a relação que se estabelece entre essas empresas e a U42 se deve ao fato de a Instituição colocar os seus alunos – entendidos ao mesmo tempo como consumidores e fornecedores uns dos outros – em contato entre si, em uma plataforma gamificada que não prevê a participação de professores.

Uma matéria publicada pelo site de notícias brasileiro G1[35], em novembro de 2016, indica como a U42 faria a formação para a economia do século XXI, utilizando o advérbio de modo "melhor" e novamente o advérbio de intensidade "mais" como indicativo da comparação com os processos formativos desenvolvidos por outras universidades. Segundo a matéria, Xavier Niel e seus sócios, vindos de *startups* de tecnologia, têm como objetivo "revolucionar a educação como o Facebook fez com a comunicação na internet e o Airbnb com a hotelaria convencional". Um dos subtítulos da

[34] O Airbnb é uma Plataforma Multilateral *online*, que conecta consumidores que desejam alugar um espaço por um curto período de tempo, a donos de locais que disponibilizam casas, apartamentos e quartos para hospedagem. A empresa atua como um intermediário que coloca consumidores e fornecedores em contato, não possuindo qualquer ativo imobiliário.

[35] A publicação não divulga o nome do autor. No lugar, informa que a fonte é a BBC, o que nos faz pensar que o G1 tenha utilizado uma matéria desenvolvida ou traduzida pela subsidiária da British Broadcasting Corporation (BBC) no Brasil e na América Latina.

matéria é “fim do aprendizado passivo”. O trecho abaixo ilustra a ideia de dualidade entre os modelos “tradicional” e “inovador”:

> (20) Os criadores da 42 afirmam que esse método de aprendizagem é melhor que o sistema tradicional que, segundo eles, incentiva os estudantes a serem receptores passivos de conhecimento. "O retorno que temos recebido dos empregadores é que os jovens que formamos são mais preparados para buscar informações por si mesmos, por exemplo, sem precisar perguntar ao supervisor o que devem fazer," diz Brittany Bir, chefe de operações da 42 na Califórnia e ex-aluna no campus de Paris (Anexo A, p. 170).

Ainda tratando da comparação entre os modelos, destaca-se a utilização recorrente da associação entre o modelo pedagógico da U42 e as demandas do mercado de trabalho. Entre as estratégias argumentativas utilizadas pelos enunciadores sobre este tema, está a ideia de que a universidade pública não estaria preparando adequadamente os alunos para o trabalho, especialmente quando se trata de atividades relacionadas à tecnologia.

Na área que aborda os seus projetos pedagógicos, em seu sítio eletrônico, a Universidade 42 afirma que o currículo proposto pela Instituição promove o envolvimento dos alunos com o que eles consideram “dilemas do mundo real”. O principal enfoque de seus projetos pedagógicos, a partir das informações do site, é a relação com as empresas, que oferecem aos estudantes desafios e áreas técnicas reais para a aplicação das habilidades adquiridas pela equipe de codificadores e desenvolvedores. Esses projetos são exclusivamente centrados na programação e configuração de computadores.

Como visto no segundo capítulo, por meio de oficinas, os participantes externos, como as empresas, podem propor uma ampla variedade de *workshops*, que se concentram, de acordo com o sítio eletrônico, no desenvolvimento pessoal de seus alunos fora do escopo da programação. Essas oficinas os ajudariam a se equiparem com habilidades sociais e de comunicação, habilidades de *networking* e algumas das ferramentas necessárias para obter estágios e ou possibilidades de emprego. Entre as atividades desenvolvidas nos *workshops*, há temas como criação e aprimoramento de currículos, simulações de entrevistas, como usar redes sociais, entre outros.

Após cerca de um ano frequentando a U42, os estudantes devem realizar um estágio obrigatório, que dura de quatro a seis meses. Após cerca de dois anos, há também um estágio opcional, de tempo parcial. Completados dois terços de sua carreira acadêmica, os alunos são incentivados a atuar em uma empresa mais uma vez. Segundo o sítio eletrônico da U42, se optarem por fazê-lo, sua participação lhes permitirá construir

redes profissionais enquanto continuam seus estudos. No final de sua formação, há um estágio obrigatório de 6 meses, no qual os alunos são incentivados a aplicar o que aprenderam.

Conforme o sítio eletrônico da Universidade 42, a Instituição implementa um método que difere "da maioria das instituições educacionais tradicionais". Neste trecho, o enunciador mais uma vez agrupa diferentes iniciativas educacionais denominando-as "tradicionais", o que reforça o sentido de oposição entre modelos. Ainda de acordo com site, a pedagogia proposta pela Instituição é única e decorre de mais de vinte anos de pesquisa e experimentação na França no campo da educação em programação e "representa a quintessência dessa metodologia ponto a ponto e a integração de nossos esforços determinados e contínuos para aperfeiçoá-la ao longo do tempo".

Nos tópicos a seguir, trataremos do processo utilizado pela Universidade 42 para realizar a admissão de seus estudantes e também discutiremos as principais características das metodologias utilizadas no modelo pedagógico da Instituição.

3.3 O PROCESSO SELETIVO NA U42

O processo de admissão dos alunos da Universidade 42 não leva em consideração a escolaridade anterior dos estudantes, diferentemente do modelo adotado pelas instituições de educação superior credenciadas pelo governo, tanto no Brasil quanto na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, além da conclusão do ensino médio ser um pré-requisito para a entrada em uma IES, há também os testes para ingresso nas instituições, muitas das quais atualmente utilizam a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)[36] para compor o seu processo seletivo.

Já na U42, de acordo com o seu sítio eletrônico, a seleção dos alunos considera dois fatores, o talento e a motivação. No trecho abaixo, retirado do site, há uma comparação entre o processo seletivo da Instituição e o dito "tradicional":

> (21) Os critérios de seleção tradicionais geralmente impedem que muitos jovens adultos de hoje atinjam seus objetivos de ensino superior ou alcancem um conjunto de habilidades profissionais. Na 42, nem a capacidade financeira nem o grau educacional são pesados no processo de seleção (...) A 42 está aberta a qualquer pessoa entre 18 e 30 anos, possuindo ou não um diploma acadêmico. O treinamento é totalmente gratuito; nesta organização sem fins

[36] O ENEM é uma prova aplicada uma vez ao ano para medir a qualidade do ensino médio no país, e cuja nota é utilizada por grande parte das IES, tanto públicas quanto privadas, para compor o processo seletivo de admissão de novos alunos.

> lucrativos, nenhuma inscrição e taxa de matrícula serão necessárias antes, durante ou mesmo após a participação (42 UNIVERSITY, 2017)

Como explicitado no trecho acima, os recrutadores da Universidade 42 não analisam as qualificações acadêmicas anteriores dos candidatos. O primeiro requisito para o ingresso é ter entre 18 e 30 anos. Parte do processo de admissão é realizado *online*, por meio do preenchimento de um formulário de intenção no site da U42 e da resolução de testes de memória e lógica, que são enviados por e-mail aos candidatos. Quando bem posicionados no *ranking* geral, os supervisores pedagógicos convocam os candidatos aprovados para participarem da chamada "piscina", o último passo do processo de seleção.

No site da U42, a Instituição informa que o teste acontece em níveis diferentes, começando com a escrita das primeiras linhas de código, antes de prosseguir para exercícios de codificação mais complexos. A ideia de que os estudantes aprendem sozinhos e de forma natural é reforçada pela Instituição também em relação ao processo seletivo:

> (22) Não será necessário ter nenhuma experiência anterior em programação. Simplesmente pedimos que você saiba como usar o mouse e o teclado. Ao longo desta experiência do *bootcamp*, você tentará e falhará repetidamente. No entanto, a boa notícia é que esse processo de tentativa e erro é necessário para encontrar soluções para os problemas que você pensava serem impossíveis. Você aprenderá dessa maneira (sozinho ou em grupo; sem professores; sem lições), que funciona (42 UNIVERSITY, 2017).

Durante a "piscina", todos respondem às mesmas questões propostas e ao mesmo tempo. Porém, ao invés de uma prova, como acontece geralmente, os inscritos se dispõem a passar quatro semanas, sete dias por semana, dia e noite, codificando com várias centenas de outros candidatos. Ao fim do teste, os aprovados serão escolhidos para serem estudantes da Instituição.

3.4 GAMIFICAÇÃO

A base do projeto pedagógico desenvolvido pela U42 é a imersão dos alunos em projetos com níveis de dificuldade variáveis, em um ambiente gamificado, com o objetivo de desenvolver competências técnicas relacionadas à integração na força de trabalho digital e à compreensão sobre linguagens de programação.

O progresso dos alunos é medido na plataforma online e refletido em pontos de experiência, inspirados na maneira como isso ocorre nos videogames. Cada projeto concluído desbloqueia um ou mais projetos, sendo que cada projeto sucessivo é mais

complexo e mais altamente recompensado do que o anterior. De acordo com o sítio eletrônico da Instituição, essa mentalidade de gamificação permite que o aprendizado seja divertido, além de aumentar a "paixão", a persistência e a motivação dos alunos para chegar ao próximo nível.

Em seu livro "Cibercultura", Lèvy (2010) discute de que maneira os contextos vivenciados pelos sujeitos nas últimas décadas, a partir da virtualização das práticas sociais e culturais, impactam a educação. Uma das ideias basilares apresentadas pelo autor é a noção de mundos virtuais compartilhados e sua consequente interatividade. Para ele, a interação com a realidade virtual pode ser compreendida, em seu princípio técnico, como a possibilidade de explorar ou modificar o conteúdo de um banco de dados por meio de gestos e perceber imediatamente – de forma que envolva os sentidos, como imagens e sons – os novos aspectos do banco de dados a partir dos gestos que foram executados.

A interatividade proporcionada pela tecnologia digital, especialmente a internet, coloca o sujeito como um participante ativo nos processos comunicativos de massa, impactando a relação entre o homem e a informação. Esta interação dialógica, acreditamos, é a base da gamificação, uma vez que as escolhas e o desempenho do sujeito no ambiente gamificado irão modificar as trajetórias de cada etapa – ou fase, usando a linguagem da gamificação – em que o jogador se encontra.

O termo "gamificação" foi cunhado nos primeiros anos do século XXI, tendo se popularizado desde o começo da década de 2010 (FIGUEIREDO; JUNQUEIRA, 2016). De acordo com Santos e Freitas (2017), a gamificação pode ser compreendida como a utilização, em outros contextos, em cenários que não são de jogos[37], de elementos e características dos jogos, a fim de contribuir para a resolução de um problema. Essa técnica foi empregada inicialmente nas áreas de administração e marketing, com o objetivo de colaborar para o engajamento de clientes, mas sua aplicação tem alcançado novas áreas. O crescente prestígio da gamificação levou à produção de muitos estudos nessa área, com o expressivo aumento da literatura sobre essa temática.

[37] É interessante salientar que, embora tenha se popularizado a partir das tecnologias digitais, a gamificação não necessita, obrigatoriamente, de tais ferramentas. Ela pode se dar em situações que envolvam ludicidade ou competitividade para a realização de determinada tarefa. Assim, sua aplicação amplia-se para diferentes formatos, desde que estes apresentem regras pré-estabelecidas e que, geralmente, ofereçam alguma espécie de estímulo positivo. Tais estímulos podem ser uma motivação para o cumprimento dos objetivos do jogo ou algum tipo de destaque em relação aos demais jogadores (MENEZES et al., 2014).

Nos últimos anos a utilização da gamificação atinge a área educacional, onde alguns pesquisadores passam a teorizar e defender seu uso como ferramenta educativa, especialmente nos espaços online de aprendizagem, quando é utilizada com o objetivo de motivar e engajar os discentes no processo formativo (SANTOS; FREITAS, 2017; FIGUEIREDO; JUNQUEIRA, 2016). A gamificação aplicada à educação seria a utilização da mecânica de jogos em espaços de aprendizagem, que passam a ser mediados por características de entretenimento, prazer e desafio. De acordo com Figueiredo e Junqueira (2016), as práticas gamificadas se apropriam dos elementos dos jogos, especialmente do seu caráter desafiador, com o objetivo de desenvolver no ambiente escolar, segundo ele, marcado pelas dificuldades de engajar os alunos, qualidades pessoais como persistência, criatividade e resiliência.

A Universidade 42 oferece três tipos de atividades aos alunos, denominadas de "missões": as individuais, as em grupo e as batalhas; que utilizam a gamificação. As missões individuais, de acordo com o sítio eletrônico da Instituição, têm a intenção de que os estudantes possam organizar os estudos e ter objetivos claros de curto, médio e longo prazo. As chamadas "missões do grupo", por sua vez, buscam a cooperação e a coesão entre os alunos por meio de eventos comunitários que tenham por característica a diversão. Há ainda a proposta de duelos e batalhas em certos aspectos técnicos dos projetos, para estudantes considerados mais competitivos.

Em uma reportagem de 2017, o jornal El País ilustra o processo de gamificação na Instituição a partir das falas de uma ex-aluna, conforme os trechos abaixo:

> (23) É como carregar uma partida salva de um videogame. No menu principal se pode observar que ele está no nível 2, faltam poucos pontos de experiência para alcançar o 3. "No total, são 21 níveis [não é um número ao acaso, é a metade de 42], a partir do 21º se considera que o aluno está capacitado para sair para o mundo do trabalho", diz Catherine Madinier[38]. Frequentemente, segundo ela, os alunos conseguem um emprego em tempo integral que os faz deixar a escola antes de completar os três anos, duração média do programa. A gamificação é aplicada em todos os campos da 42 (Anexo A, p. 160).

> (24) O progresso nos estudos é observado no gráfico de exercícios, que lembra claramente os diagramas de habilidades aprendidas em videogames como Final Fantasy[39]. O aluno começa no centro de vários círculos

[38] Catherine Madinier é apresentada na reportagem como uma ex-aluna e membro do corpo docente.

[39] De acordo com a Wikipedia, em consulta realizada em abril de 2020, Final Fantasy é um jogo eletrônico de RPG desenvolvido e publicado no Japão pela primeira vez em 1987. Lançado originalmente para o

> concêntricos e seu avanço o leva para a parte externa, prova a prova, escolhendo um ou outro caminho em função da parcela de todo o mundo da informática que mais lhe interesse (Anexo A, p. 160).
> (25) "Não chegam a completar todos os exercícios de todos os caminhos, isso é quase impossível. Pense que existem trabalhos tão complexos como criar seu próprio sistema operacional ou o motor de um vídeo game online do zero" (Anexo A, p. 160).

A ideia de percursos e perfis de competências singulares, que não podem ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos – conforme descrito nos trechos acima –, é uma abordagem vantajosa, segundo Lèvy (2010). No entanto, o autor faz críticas aos modelos que organizem o conhecimento a partir da noção de pré-requisitos que convergem para saberes "superiores", o que é uma das premissas basilares da gamificação apresentada pela U42. Para o autor, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação, de modo que aquilo que é preciso aprender não possa mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência, o que faz com que seja necessário construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. Segundo ele, deve-se preferir a imagem de espaços de conhecimentos não lineares, abertos, contínuos, em fluxo e que se reorganizam de acordo com os objetivos ou os contextos.

Outra característica da utilização da gamificação nos processos de aprendizagem, e que se vê refletida na U42, é a aproximação entre a linguagem utilizada pela Instituição e a linguagem dos estudantes. Um exemplo deste tratamento horizontalizado são as marcas discursivas presentes nas recompensas pelo desempenho, que fazem paralelo com temas relacionados ao universo dos games e da tecnologia, assuntos que fariam parte – se não na realidade, pelo menos no estereótipo – da vida de jovens que compõem o público da Instituição.

Ao concluir seus projetos e participar da vida comunitária, os alunos obtêm "conquistas", sendo que muitas delas reforçam o caráter "gamer" deste modelo, destacando o que a U42 chama, em seu sítio eletrônico, de "aspectos divertidos e sociais de sua educação". A reportagem do jornal El País, citada anteriormente, explica como funcionam essas recompensas, trazendo o depoimento da ex-aluna:

Nintendo Entertainment System, a história segue quatro jovens chamados de Guerreiros da Luz que partem juntos para derrotar as forças do mal. O título é atualmente considerado um dos RPGs mais influentes e bem sucedidos, tendo um grande papel em popularizar o gênero. Os elogios ao jogo se concentraram em seus gráficos, enquanto as críticas negativas se relacionaram ao tempo que se passava andando pelo mundo procurando batalhas aleatórias a fim de aumentar os pontos de experiência do personagem.

> (26) Ser aprovado com boas notas ou com especial esmero em alguns pontos dá direito a medalhas e recompensas, um sistema amplamente desenvolvido em qualquer videogame (...). "As recompensas podem ser trocadas por produtos do refeitório ou, por exemplo, por banhos na Jacuzzi" (Anexo A, p. 160).

A reportagem comenta também sobre como é o tratamento utilizado como recompensa ou punição na Instituição, ao contar sobre os títulos adquiridos por um aluno:

> (27) Gilles ganhou dois títulos, algo como um tratamento oficial (senhor, doutor, excelentíssimo) muito comum no mundo dos videogames, que são dados como recompensa ou punição de acordo com as ações realizadas pelo jogador (Anexo A, p. 160).

As ideias de reforço e recompensa, observadas nas situações citadas na reportagem sobre a Universidade 42 e comuns em processos gamificados, mostram claramente a influência do behaviorismo[40]. Segundo Menezes et al. (2014), as atividades que utilizam o processo de gamificação tendem a conduzir o usuário de forma gradual e progressiva em um processo que o leve a realizar a tarefa desejada, utilizando mecanismos de satisfação que utilizem metáforas, desafios e *feedbacks*. Entre os bens tangíveis que atuam como recompensas estão pontuação, níveis, distintivos e troféus e, entre os não-tangíveis, consta principalmente o *status*.

Embora não seja o objetivo desta pesquisa a discussão aprofundada sobre os diversos aspectos da gamificação, entendemos que é importante considerar alguns elementos críticos em relação a essa temática. Em uma revisão de literatura sobre a gamificação, Mattar e Czeszak (2017) reúnem diferentes abordagens críticas. Uma delas argumenta que, em aplicações gamificadas, ocorre um reforço de princípios liberais, uma vez que os indivíduos seriam levados a, voluntariamente, monitorarem, governarem, regularem e otimizarem a si próprios. Segundo os autores, em uma perspectiva foucaultiana, essas aplicações acabam funcionando como dispositivos de vigilância e controle, uma vez que transformam seus usuários em dados disponíveis e acessíveis aos governos.

---

[40] O behaviorismo radical é a filosofia da ciência do comportamento. Segundo Skinnner (1982), duas questões centrais estão envolvidas em tais estudos. Uma é compreender por que as pessoas se comportam de certa maneira, e a outra é saber como alguém poderia ser induzido a comportar-se de determinada forma. A respeito da teoria de Skinner, Menezes et al. (2014) observa que ela trata da ideia de que os estímulos oferecidos pelo ambiente suscitam respostas que serão recompensadas ou punidas, reforçando ou reduzindo certos comportamentos. Assim, o indivíduo aprenderia a repetir certos atos, enquanto é estimulado a "desaprender" outros. Isso faria um "molde" dos comportamentos dos sujeitos, o que, aos poucos, somaria um repertório para a sua conduta social.

Mattar e Czeszak (2017) afirmam que a administração científica baseada em Taylor e a gamificação se aproximariam em relação ao controle das regras, já que ambas compartilham um foco na racionalização dos processos. Além disso, ambas dividem o trabalho em partes ou componentes que podem ser otimizados e padronizados; e, em ambas, o processo é concluído com coleta de dados que influenciará a implementação de processos de trabalho e de treinamento. Segundo os autores, a gamificação se baseia em duas adições principais ao modelo taylorista:

> (a) o trabalho pode ser mais produtivo pela duplicação de coisas que são divertidas, em circunstâncias que não são de lazer, e (b) o jogar pode se tornar produtivo pela compulsiva e obrigatória geração de dados, que podem ser alimentados de volta para os processos de produção (MATTAR; CZESZAK, 2017, p. 63).

Quando se aborda especificamente a utilização da gamificação como um processo educativo, Batson (2008), citado por Mattar e Czeszak (2017), compreende que bons resultados com a automação de atividades nas instituições educacionais, tais como os sistemas que fornecem informações para os alunos, levam administradores a utilizarem a mesma lógica da mínima intervenção humana para a educação. Ou seja, compreendem que, com a utilização de softwares, seja possível atuar com mais alunos e com menos intervenções dos professores. Tal afirmação vai ao encontro das perspectivas que estabelecem semelhanças entre a Universidade 42 e empresas famosas por oferecerem serviços de intermediação direta entre o consumidor e o fornecedor, como o Uber e o Airbnb, por exemplo.

Reforçando a ideia de que muitos grupos educacionais obtiveram ganhos financeiros a partir do aumento da escala de clientes e da redução de mão-de-obra, Mattar e Czeszak (2017) afirmam que o interesse inicial pela educação a distância (EaD) deveu-se a empresários cujo objetivo principal não era educar, mas sim obter vantagens financeiras, o que teria ocorrido, de acordo com os autores, também na indústria cultural e na gamificação.

No caso da Universidade 42, ainda que a Instituição seja gratuita, o seu modelo de aprendizagem pode servir de exemplo para a implantação de atividades similares, mesmo que menos radicais, em outras instituições. Embora ainda não tenhamos identificado trabalhos científicos que comprovem tal relação, ou seja, a influência do modelo da U42 em outras iniciativas educacionais, observa-se essa influência em eventos educacionais que reúnem diretores e professores de IES, em momentos em que

compartilham informações sobre iniciativas que possuem características parecidas e que têm ocorrido no Brasil. Um exemplo de iniciativa neste sentido é a utilização da aprendizagem por pares e das tecnologias digitais como princípios norteadores dos projetos político pedagógicos de determinadas IES, nos quais a prática de cada docente é fracionada, envolvendo diferentes professores que realizam partes específicas do processo de ensino. Desta forma, uma mesma disciplina conta com a participação desarticulada de mais de um professor, e cada um deve limitar-se, de acordo com esses relatos, ou à participação em aulas online, ou à aplicação de provas ou à realização de oficinas presenciais.

Apesar das críticas a respeito de alguns descaminhos possibilitados pela metodologia, há autores que acreditam que é possível desenvolver uma atuação ética ao trabalhar-se com a gamificação no âmbito educacional. Entre as prerrogativas deste modelo ético está a precaução sobre algumas práticas que envolvem a gamificação, de forma a evitá-las. Entre elas, estão a retirada de vantagens ou o afetamento das pessoas envolvidas, no caso da educação, dos docentes ou dos próprios alunos, e a manipulação, quando há infração da autonomia dos participantes (MATTAR; CZESZAK, 2017, p. 65).

3.5 APRENDIZAGEM POR PARES E POR PROJETOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE AS TEORIAS E A APLICAÇÃO NA U42

Além da gamificação, a aprendizagem por pares e por projetos são fundamentos importantes do modelo da Universidade 42 e estão baseadas nas concepções de aprendizagem colaborativa, que pode ser entendida como uma situação de aprendizagem em que uma ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender juntas (DILLENBOURG, 1996, apud TORRES; IRALA, 2014). Um de seus pressupostos é a maior autonomia do aluno no processo de ensino aprendizagem, além do desenvolvimento de habilidades de convivência e de trabalho em grupo.

Apesar de o *corpus* discursivo desta pesquisa, como visto nos trechos que formulam comparações entre modelos, apresentar a metodologia da U42 como uma inovação que se opõe ao aglomerado de realidades postas em conjunto sob a denominação de "tradicional", os debates teóricos e a implantação prática de metodologias que põem os alunos no centro do processo de ensino aprendizagem são antigos no campo da Educação.

De acordo com Gadotti (1999), a ideia de fundamentar o ato pedagógico na ação ativa da criança já vinha se formando desde a "escola alegre", de Vitorino de Feltre (1378 – 1446). Porém, foi no início do século XX que esta ideia, que anteriormente passou também por Rousseau, foi sistematizada e exerceu influência sobre os sistemas educacionais e a prática dos professores, cunhando o movimento conhecido como "Escola Nova". Segundo Gadotti (1999), a Escola Nova representou "o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola pública burguesa".

Um dos pioneiros da Escola Nova, Adolphe Ferrière, nascido em 1873, criticava a educação tradicional, afirmando que ela havia substituído a alegria pela inquietude, o regozijo pela gravidade, o movimento espontâneo pela imobilidade, as risadas pelo silêncio. Outro expoente da Escola Nova foi o educador norte-americano John Dewey, também nascido na segunda metade do século XIX. Ele afirmava que o ensino deveria dar-se pela ação e não pela instrução.

O método de trabalho por equipes, ainda utilizado atualmente, segundo Gadotti (1999), foi desenvolvido pelo pedagogo francês Roger Cousinet (1881-1973), que se opunha ao caráter rígido de escolas memoristas e intelectuais francesas. Cousinet defendia a liberdade no ensino e o trabalho coletivo, substituindo o aprendizado individual. Ele propôs também que o mobiliário das escolas fosse despregado do chão, de forma que os alunos pudessem formar grupos em classe e ficar em frente um do outro.

Segundo Torres e Irala (2014, p. 62), educadores têm utilizado a aprendizagem colaborativa desde o século XVIII, acreditando no potencial deste método para preparar os alunos para a atividade profissional. Eles citam o professor da Universidade de Glasgow, George Jardine, que, entre 1774 e 1826, utilizava técnicas de construção de textos colaborativos, comunicação e trabalho em grupos para preparar os alunos para a participação na sociedade inglesa.

A aprendizagem colaborativa também pode ser pensada a partir dos pressupostos do interacionismo, de Vygotsky, para quem a formação humana acontece em uma interação dialética com o meio, na qual o homem modifica e é modificado a partir dessa relação. Assim, apenas as características humanas elementares, como fome e frio, podem ser caracterizadas como reflexos. Todas as outras dependeriam da aprendizagem, mediante a troca com o meio.

Outro conceito importante de acordo com Vygotsky é o da mediação. Para ele, o ser humano aprende por meio de instrumentos que mediam sua relação com o mundo, tais como ferramentas mecânicas e a própria linguagem, que são aprendidos pela interação. O papel do outro – em especial, do adulto e do professor – na aprendizagem se torna fundamental para Vygotsky, já que ele defende que o modelo ideal de aprendizagem é aquele em que a criança tem contato primeiro com o objeto mediante a orientação de um adulto ou professor, para, a partir de então, desenvolver o aprendizado acerca deste elemento.

A aprendizagem colaborativa, especialmente em sua premissa de autonomia do aluno, também pode ser pensada a partir da teoria construtivista de Piaget, epistemólogo e psicólogo suíço que inspirou diversos pesquisadores da área pedagógica. Para Piaget (apud MUNARI, 2010, p. 17), "uma verdade aprendida não é mais que uma meia verdade, enquanto a verdade inteira deve ser reconquistada, reconstruída ou redescoberta pelo próprio aluno". Conforme Piaget, a escola ideal é aquela na qual o aluno é convidado a reconstruir por si mesmo o objeto de sua aprendizagem. Jean Piaget também foi um dos intelectuais incluídos no movimento da Escola Nova (GADOTTI, 1999).

Na Universidade 42, a colaboração entre os pares acontece no contexto da aprendizagem por projetos, metodologia criada por William Kilpatrick, que foi orientando de doutorado de Dewey e publicou um artigo que fez sucesso entre os educadores, relacionado ao uso e propósito do método de projetos no processo educacional. Assim, o método de projetos tem mais de cem anos, e naquela época foi proposto como algo que se contrapunha ao ensino chamado de tradicional. O objetivo desta metodologia é fazer com que os estudantes confrontem situações reais, determinando como abordá-las e agindo cooperativamente em busca de soluções.

Evidenciando o seu compromisso com a formação para o trabalho, o sítio eletrônico da Instituição afirma que os projetos propostos pela U42 buscam desenvolver nos estudantes a habilidade de inovar, uma vez que, conforme argumenta o enunciador, a capacidade de inovar de uma empresa é um fator fundamental no mercado digital atual.

Outra habilidade que pretende ser desenvolvida pela U42 em seus alunos, por meio dos projetos, é a capacidade de expressão pessoal, que estaria relacionada a um alinhamento entre o comportamento individual e as expectativas do empregador, conforme o trecho abaixo, retirado do sítio eletrônico da Instituição:

> (26) Alinhar elementos do comportamento individual com as expectativas de um empregador é essencial para a integração adequada de um indivíduo no mercado de trabalho. (...) Melhorar a comunicação dos funcionários dentro de um grupo, bem como fortalecer a conexão com os líderes do grupo, promove a perspectiva de alcançar os objetivos de uma empresa. Melhorar a comunicação também promove a criação de um ambiente de trabalho propício à inovação e à solução criativa de problemas. Ao participar de projetos de grupo na U42, especialmente as atividades que exigem espírito artístico, alguns de nossos alunos podem se tornar criadores de videogames, webmasters ou, possivelmente, designers de multimídia (42 UNIVERSITY, 2017).

A formação para atender às demandas do mercado envolve a realização de projetos que muitas vezes são reais, demandados por empresas da área de tecnologia que estabelecem parcerias com a Universidade 42. Há, no sítio eletrônico da Instituição, uma área específica para que as empresas façam contatos com o objetivo de propor o desenvolvimento de projetos conjuntos. Nesta área, a U42 esclarece que:

> (27) Somos uma universidade cujo objetivo é treinar desenvolvedores de TI em 3 anos para cargos em empresas digitais, que estão se tornando cada vez mais procuradas no setor de tecnologia em todo o mundo (42 UNIVERSITY, 2017).

Nos trechos 26 e 27, o enunciador enfatiza a vinculação do modelo da Universidade 42 às demandas do mercado de trabalho, no qual, como vimos no Capítulo 2, competências pessoais são cada vez mais demandadas. A insegurança das relações trabalhistas e a necessidade de empreender – em um contexto de precarização dos contratos – demandam que os profissionais sejam criativos não somente no contexto estrito do exercício da sua profissão, mas também para estarem constantemente aptos a venderem a si mesmos como um produto.

Além da aprendizagem por projetos, outro método desenvolvido a partir do conceito de aprendizagem colaborativa é o *peer instruction*, ou, em português, aprendizagem por pares, uma das principais ferramentas que conduzem as atividades dos estudantes na Universidade 42. Em uma reportagem do G1[41], publicada em 2016, Brittany Bir, chefe de operações da Instituição na Califórnia, diz que jovens acostumados a ensinar aos colegas têm mais iniciativa no ambiente de trabalho. Ela afirma que, para que isso seja desenvolvido no ambiente da U42, a Instituição "combina uma forma radical de ensino colaborativo e aprendizagem por projetos. Os dois métodos são bastante populares entre educadores, mas normalmente envolvem a supervisão de professores".

[41] Anexo A, p. 170.

Como citado na reportagem, a principal diferença entre o método proposto pela U42 e as teorias que tratam da aprendizagem colaborativa é o papel do professor. A proposta pedagógica de aprendizagem por pares, desenvolvida pelo professor do curso de Física da Universidade de Harvard, Eric Mazur, e publicada em livro em 2015, prevê que o docente é responsável pela condução dos processos de ensino aprendizagem, o que envolve, por exemplo, a proposta das referências bibliográficas, o planejamento e o gerenciamento das trocas entre os alunos e a condução dos processos avaliativos.

Para que possamos entender se há relações entre a teoria de aprendizagem por pares desenvolvida por Mazur e a prática da aprendizagem por pares na U42, é importante conhecermos como foi construída a proposta original. Mazur (2015) explica que, após anos lecionando por meio de aulas expositivas, decidiu aplicar em seus alunos, que eram estudantes de medicina cujas aulas de física faziam parte do currículo básico do curso, um teste com questões que envolviam o raciocínio sobre tópicos conceituais da matéria. O resultado ruim obtido na avaliação motivou os alunos a ajudarem uns aos outros. Observando a forma como eles compreendiam a argumentação dos colegas, o professor intuiu que os estudantes reconheciam melhor as dúvidas do outro porque tinham dificuldades similares sobre os problemas. Mazur comprovou então que, em uma segunda aplicação do teste, após o compartilhamento de informações entre os pares, os resultados foram melhores (MAZUR, 2015).

A partir de suas observações sobre os resultados das interações entre os alunos, Mazur mudou o seu método de ensino, passando a sugerir aos discentes a leitura dos livros antes dos encontros. Em seguida, durante a aula, passou a fazer uma breve explanação, de poucos minutos, e, em seguida, elaborar uma questão a ser discutida pelos alunos. Após o debate, Mazur pedia aos estudantes que apresentassem suas conclusões, procurassem alguém que tivesse uma solução diferente e tentassem convencê-lo a mudar de opinião. Depois disso, era aplicado um teste, que passava a apresentar bons resultados. O método foi chamado por ele de “Peer instruction”, já que as explicações sobre o tema eram dadas por alunos que se encontravam no mesmo nível de aprendizagem (MAZUR, 2015).

O site da U42, bem como as reportagens que tratam sobre o seu modelo, não trazem informações detalhadas sobre como funciona a colaboração entre os alunos no processo de aprendizagem na Instituição, mas é possível perceber que ela difere substancialmente da proposta de Mazur (2015).

Apesar de não haver um aprofundamento sobre o funcionamento da aprendizagem por pares na U42, a partir da análise do *corpus* discursivo é possível destacar três aspectos centrais a este respeito: 1) há uma divisão das tarefas de cada projeto entre os alunos, que são responsabilizados por atividades distintas, simulando o ambiente profissional; 2) o planejamento para o desenvolvimento do projeto é realizado em conjunto pelos estudantes e 3) os alunos realizam a avaliação uns dos outros.

O primeiro aspecto que destacamos é o fato de cada projeto ser dividido entre os alunos, ou seja, cada estudante é responsável pelo desenvolvimento de um determinado aspecto da atividade a ser entregue. Uma reportagem[42] da Revista Veja, de 2016, que traz no subtítulo que precede o trecho abaixo a descrição "Universidade do Futuro", explica como acontece o processo de colaboração entre os pares na U42, citando o site da instituição:

> (28) "Como cada aluno dentro do grupo é responsável por uma parte da conclusão do projeto, o resultado final só será um sucesso com a contribuição de todos, como acontece nos locais de trabalho", afirma o site oficial da universidade (Anexo A, p. 173).

O trecho acima evidencia que, diferentemente da teoria proposta por Mazur (2015) – na qual os alunos colaboram entre si para chegarem a respostas sobre o mesmo problema ou questão – na U42 não há uma troca entre estudantes desafiados pelo mesmo assunto específico, mas uma colaboração entre áreas para a resolução do projeto como um todo. Ou seja, a entrega do projeto final se dá a partir da resolução de partes específicas pelas quais os estudantes respondem separadamente.

No trecho 28, o enunciador afirma ainda que este processo se dá "como acontece nos locais de trabalho", ou seja, a Instituição promove a mesma divisão de tarefas presente nas empresas que adotam os pressupostos da racionalização do trabalho da administração científica. Nesta concepção, as etapas da produção são fragmentadas com o objetivo de aumentar a eficiência, de forma que o resultado irá depender da capacidade de conexão entre os diferentes setores. A Administração científica, ou Taylorismo[43], caracteriza-se pela ênfase na divisão do trabalho a fim de aumentar a eficiência operacional, o que

[42] A revista não divulga o nome do autor, indicando, em seu lugar, a informação de que a autoria é "da redação".
[43] Modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro norte-americano Frederick Taylor, no princípio do século XX.

envolve fazer as tarefas com a máxima economia de esforço. Para isso, nesta perspectiva, é preciso treinar o funcionário para a execução da função específica a desenvolver.

Outro aspecto importante da aprendizagem colaborativa na U42 é que, embora as atividades de um projeto sejam fragmentadas entre os alunos, eles realizam um planejamento conjunto para a sua execução. O trecho abaixo, retirado da reportagem do jornalista Jason Hiner, publicada em 2016 no site especializado Tech Republic, evidencia isso:

> (29) Os alunos são divididos em equipes pequenas e recebem projetos para concluir - alguns deles são projetos reais dos parceiros corporativos da U42. As equipes precisam realizar o trabalho em conjunto (...). No dia em que visitei a U42, no mês passado, em seu campus no 17º arrondissement de Paris, cerca de metade dos estudantes estava curvada sobre os iMacs em uma planta gigante aberta, enquanto a outra metade estava amontoada em volta de mesas no porão colaborando ou estava no segundo andar mapeando suas ideias em quadros brancos. Mesmo entre os estudantes que trabalham em computadores, aproximadamente metade deles estava agrupada com seus colegas de equipe para planejar seu trabalho (Anexo B, p. 176).

A partir deste trecho, percebe-se que os alunos, mesmo sendo responsáveis individualmente por uma parte do projeto, trabalham juntos, em um mesmo ambiente e trocando informações, para que possam entregar a sua tarefa. Fica também demonstrada, mais uma vez, a ligação com os parceiros corporativos, que muitas vezes demandam o desenvolvimento dos projetos.

O último aspecto relacionado à aprendizagem colaborativa na U42 que fica evidenciado a partir do *corpus* analisado é o modo de avaliação, que é realizada pelos pares, conforme exemplificam os trechos[44] abaixo:

> (30) (...) são (os alunos) incentivados a trabalhar em conjunto e a ajudar uns aos outros "algo que em outros lugares significa fazer trapaça e que nós pensamos que é essencial", argumenta David Giron (Anexo A, p. 160).

> (31) Para evoluir, ele precisa buscar a ajuda de seus colegas de turma, que trabalham com ele numa grande sala cheia de computadores. Um outro estudante será escolhido aleatoriamente para avaliar o seu trabalho (Anexo A, p. 168).

Na reportagem publicada pelo Jornal El País, em 2017, a entrevistada Madinier, egressa da Universidade 42 e membra da equipe da Instituição, afirma que a avaliação por pares é entendida por eles como uma maneira de fazer com que os estudantes possam

[44] Trecho 30 publicado no Jornal El País, em 2017. Trecho 31 publicado na Revista Exame, em 2017.

aprender com o trabalho dos outros, a partir de suas formas, métodos e erros, para chegar à solução de um problema.

Duas reportagens, uma do G1, publicada em 2016, e outra da Revista Exame, de 2017, entrevistam uma profissional da Instituição que aponta que o seu modelo pedagógico não funciona para qualquer estudante. De acordo com a chefe de operações da U42 no Vale do Silício, seus alunos devem ser motivados, disciplinados e terem capacidade para administrar o próprio tempo. A avaliação por pares é outra questão apontada como problemática, por causar atritos entre o grupo em função da falta de hierarquia.

3.6 A AUTODETERMINAÇÃO E A "PEDAGOGIA DA POSITIVIDADE"

Em seu sítio eletrônico, a U42 afirma que "através de todos esses componentes tradicionais do jogo, reinterpretados no contexto das teorias motivacionais e, mais importante, da teoria da autodeterminação" a Instituição cria um ambiente em que "a autonomia, a experiência e o bem-estar dos alunos podem ser desenvolvidos".

A teoria da autodeterminação, citada no site da Instituição como norteadora para a composição da experiência gamificada da U42, foi desenvolvida a partir de metodologias experimentais, tendo como resultados a identificação de diferentes tipos de motivação, tais como a regulação intencional, a autodeterminação e o controle externo, tendo cada um deles implicações específicas sobre aprendizagem, desempenho, experiência e bem-estar pessoal (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; APPEL et al., 2011).

Quando aplicada à educação, esta perspectiva teórica defende que, para que se construa um ambiente educacional potencialmente motivador, é necessário que se tenha atenção às necessidades socioemocionais dos estudantes. Conforme Guimarães e Boruchovitch (2004), a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos são as três necessidades psicológicas consideradas inatas, subjacentes à motivação intrínseca. Para as autoras, nas situações educativas, essas três necessidades precisam ser supridas nos momentos de interações na instituição, a fim de que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca ocorram.

Para Guimarães e Boruchovitch (2004), a teoria da autodeterminação pode ser definida como o estudo de necessidades psicológicas consideradas inatas e identificadas como base para a motivação e a integração da personalidade e as condições contextuais favoráveis à motivação, ao funcionamento social e ao bem-estar pessoal. A autodeterminação representa, nesta perspectiva, um conjunto de comportamentos e habilidades que dotariam o sujeito da capacidade de ser o agente causal do seu futuro.

A radicalidade da ideia de que o próprio sujeito pode ser o empreendedor do seu destino, desconsiderando as limitações estruturais a que esteja submetido, reflete as concepções neoliberais, como visto no segundo capítulo. A noção de motivação pode ser associada ainda às ideias de Han (2017) sobre a sociedade do desempenho ou do cansaço, que para ele é dotada de uma violência da positividade. Esta violência resultaria da necessidade de superprodução, "superdesempenho" ou "supercomunicação".

Han (2017) percebe que, nos imaginários sociais que demandam do sujeito uma performance eficiente em sua vida profissional, nas suas relações pessoais e até mesmo em sua saúde, há um cansaço que espelha um retrocesso evolutivo. Se antes havia tempo para que o sujeito se dedicasse a tarefas específicas, podendo refletir sobre elas, entediar-se, voltar a enxergá-las e, assim, vê-las em outra perspectiva, provocando mudanças a partir de uma contemplação profunda, as demandas multitarefa da contemporaneidade retiraram a capacidade de atenção, fazendo com que o sujeito não consiga mais elaborar o que tem diante de si, perdendo-se em diversos processos, atividades e fontes de informação. Para Han (2017), a pura inquietação não gera nada de novo, só reproduz e acelera o que já existe.

O sujeito que se encontra no interior da sociedade do desempenho, para Han (2017), não sofre pressão externa que o faça sentir-se obrigado a produzir mais. Conforme o autor, esta pressão seria interna. Complementando as considerações de Han, é importante levarmos em conta que, além de estar submetido a imaginários que demandam o superdesempenho, há situações contextuais tangíveis que demandam aos sujeitos que assumam o papel de super empreendedores ou de super empregados, uma vez que existe a necessidade real da subsistência. Assim, a motivação que se busca com as teorias da autodeterminação não deixa de vincular-se à necessidade de estar empregado ou de vender a própria força de trabalho de maneira informal, porém, há hoje a expectativa de que os sujeitos façam isso projetando a si mesmos como produtos e construindo os seus comportamentos como vitrines.

Para Han (2017), o excesso de positividade se manifesta também como excesso de estímulos, informações e impulsos. Lembrando dos estereótipos sobre as universidades identificados no primeiro capítulo, a demanda por uma atenção multitarefa se opõe à noção de universidade como templo do saber. Se, nesta concepção, o tempo do pensar deve ser respeitado, levando-se em consideração que o tempo do mercado e o tempo do conhecimento são diferentes, na sociedade positiva do desempenho há uma demanda pela realização contínua, conectada, instrumental e cada vez mais eficaz.

Até mesmo a concepção de aprendizagem ativa, tão recorrente nos discursos que analisamos como uma vantagem em relação à dita aprendizagem passiva da educação tradicional, pode ser pensada criticamente se restrita à função de ativar o super desempenho dos sujeitos em seus papéis de empregados, ou, muitas vezes, de trabalhadores informais.

A demanda pelo super desempenho fica subsumida na proposta da U42, quando se traveste de autodeterminação, embora seja possível identificá-la ao entendermos a dinâmica do campus, conforme demonstrado na reportagem de 2017 do jornal El País:

> (32) Gilles Potte tem vinte anos e está muito distante da imagem normalmente associada ao estudante de engenharia da computação: cobre seu cabelo longo com uma boina, ostenta um piercing na orelha, uma tatuagem nas costas e usa calças corsário e camiseta. Ao seu redor há alunos que escrevem linhas de código em velocidade de cruzeiro, enquanto outros socializam entre vídeos do YouTube e algum fica absorto jogando uma partida. “Podem fazer mais coisas, gostamos que façam mais coisas, mas na maior parte do tempo devem estar programando”, diz Madinier (Anexo A, p. 160).
>
> (33) “A escola fica aberta todos os dias do ano, 24 horas por dia, de modo que os alunos chegam a passar mais de 90 horas por semana nela” (Anexo A, p. 160).

A reportagem do jornal O Estado de S. Paulo, de 2019, mostra o depoimento de um aluno brasileiro, que viajou aos Estados Unidos para estudar na Universidade 42, sobre o dia a dia na Instituição:

> (34) “Fico aqui umas 12 a 14 horas por dia. Tem gente que precisa ser lembrado para sair e tomar um banho”, diz Renato Querino. Os depoimentos são similares. “É a coisa mais difícil que já fiz em minha vida, mas entendi que frustração faz parte da formação do programador” (Anexo A, p. 155).

Nos trechos acima, é possível observar dois aspectos. Um deles é o alto grau de comprometimento exigido dos alunos em relação à realização das atividades, como afirmou a ex-aluna Madinier no trecho 32 ao dizer que, mesmo que exista a possibilidade de que os alunos façam outras coisas, na maior parte do tempo eles devem estar programando. Assim, embora o enunciador demonstre que existe a possibilidade de que

os estudantes distribuam a sua atenção a diferentes tarefas, como jogar uma partida de videogame ou assistir a vídeos no youtube, há uma preocupação com o rendimento, como fica evidenciado nos trechos que tratam do tempo que os estudantes passam no espaço da Instituição.

Ainda a respeito da organização dos tempos dos alunos, de acordo com o sítio eletrônico da Instituição, cada estudante da U42 avança em seu próprio ritmo, o que significa que não é esperado que se progrida no mesmo ritmo que o resto da turma, "onde o aluno que está mais atrasado atrasa o resto do grupo; ao contrário, eles são capazes de prosseguir no seu próprio ritmo".

Propondo um paralelo entre a teoria da autodeterminação e a teoria da positividade de Han (2017), vimos que, embora não haja uma organização disciplinar que regule os tempos dos estudantes, a cobrança pelo desempenho é alta, incluindo a autocobrança. No trecho 34, o estudante afirma que "é a coisa mais difícil" que ele já fez em sua vida. Ainda assim, demonstra entender que a frustração faz parte do processo, ou seja, há uma normalização da demanda pelo superdesempenho.

Fica evidenciado que, apesar do clima positivo, marcado pelo excesso de estímulos (jogos de videogame, acesso ao youtube), o que, aparentemente, poderia criar no sujeito a ideia de possibilidade de escolha, ou seja, de autonomia, a autocobrança, bem como a necessidade futura de garantir um emprego, faz com que o sujeito se articule para gerar um alto nível de desempenho.

3.7 O CONHECIMENTO E A EDUCAÇÃO

A partir da análise do *corpus* discursivo deste estudo, é possível afirmar que uma característica marcante do modelo pedagógico da Universidade 42 é a instrumentalização dos seus processos educativos.

> (35) Quando você conhece algo em TI, sabe disso por um tempo muito curto", disse Sadirac. É mais importante saber como aprender e resolver problemas. Memorizar fatos é praticamente inútil, assim como estudar assuntos abstratos que fornecem muito pouca base para conhecimentos ou habilidades úteis, de acordo com sua visão. (...) "Acreditamos que a TI não tem nada a ver com matemática e física", disse Sadirac. "É mais artístico do que científico" (Anexo B, p. 176).

No trecho acima, publicado no site especializado Tech Republic, de 2016, Sadirac, um dos desenvolvedores da Universidade 42, explicita a atuação da Instituição a partir do modelo da educação instrumental, que se relaciona ao processo de submissão e

objetificação do conhecimento humano. A partir da perspectiva instrumentalista, a informação se sobrepõe ao pensamento, enquanto a pressão do real gerencia as ações dos sujeitos em nome da eficácia e da utilidade, como ressaltado pelo enunciador no trecho 35. Goergen (2010) explica como esse processo se dá nas universidades:

> Envolvida por esse inexorável movimento pragmático que postula o real como paradigma absoluto da verdade e da ética, também a universidade assume uma noção de progresso linear, homogêneo e autônomo sem se preocupar com os elementos de regressão material e humana nela envolvidos. Apesar dos revezes sofridos por esse modelo de progresso baseado na confiança ilimitada na ciência & tecnologia, a universidade segue insensível às ambivalências que a tudo perpassam. Os grandes temas que preocupam a humanidade encontram-se muitas vezes presentes nas cantinas e cafeterias, mas permanecem ausentes dos laboratórios, dos gabinetes de estudo e das salas de aula. Ali se cultiva o que Marcuse (1997) chamou de "cultura afirmativa" dominada pelo modelo do pensamento instrumental, ou seja, do pensamento posto a serviço da realidade (GOERGEN, 2010, p. 66)

Goergen (2010) continua citando Marcuse (1997), para quem o indivíduo, neste contexto, se adequa disciplinarmente à uma ordem perversa, que desconsidera a reflexão e se ajusta às condições mais imediatas da utilidade e do pragmatismo. O autor afirma que "(...) com a ruptura do laço social, fortalecem-se os projetos individuais de vida e, desse modo, o ensino e a pesquisa não têm mais como substrato a socialização e sim a individualização" (GOERGEN, 2010, p. 66).

No contexto econômico vivenciado pelas sociedades globalizadas, como visto no segundo capítulo, há uma demanda – cujo discurso é reforçado pelas organizações multilaterais, como a OCDE, o Banco Mundial e a própria UNESCO – pela mobilidade internacional do trabalho e dos locais de produção e pela necessidade de treinar os indivíduos para exercerem diferentes carreiras em várias oportunidades durante a vida (COWEN, 2013).

Cowen (2013) afirma que o discurso educacional, a partir desta leitura "mono-´ótica" sobre a realidade, enfatiza a relevância econômica da educação, assim como os aspectos relacionados às habilidades, tais como as comunicativas, informativas, formadoras de equipes, entre outras, ao invés de conhecimento. Para o autor, esta perspectiva sobre a educação define conhecimento em termos de um discurso de competências e habilidades, busca realizar pesquisa financiada por razões monetárias e oferece cursos entendidos como "úteis".

A produção do saber nas instituições universitárias, que, de modo geral, era legitimada pela busca da verdade e do bem-estar social, passa a ser legitimada a partir da rapidez da aplicação do "produto" gerado pelas pesquisas. Assim, instituições ou cursos que não sejam entendidos como ativos passíveis de aplicação, ainda que indireta, de seus trabalhos acadêmicos, têm o financiamento inviabilizado.

Como visto até aqui, as concepções sobre o que é a universidade e quais devem ser os seus papéis têm variado ao longo da história, a partir de processos complexos que se relacionam à estrutura econômica, política, social e cultural. As mudanças nos processos educativos têm acompanhado o correr dos anos, de forma que é difícil separar as iniciativas educacionais em modelos estanques, categorizados como tradicionais e inovadores. Ainda menos seguro é colocar tais noções sobre a educação em dualidade, como se fosse verdadeira a concepção de modelos tradicionais *versus* modelos inovadores.

Uma vez que as preocupações com o aprimoramento dos modelos pedagógicos são antigas, muitas das críticas apresentadas à dita "educação tradicional" no *corpus* discursivo analisado já eram feitas há muitos anos, e diferentes respostas aos desafios educacionais têm também sido apresentadas e postas em prática ao longo do tempo.

Além disso, assim como a chamada educação tradicional, mesmo o principal movimento de renovação educacional, a Escola Nova, tem recebido, especialmente a partir da segunda metade do século XX, análises críticas por parte de especialistas. Tais críticos afirmam que este movimento buscava aumentar o rendimento da criança a partir de interesses da sociedade burguesa, ou seja, a escola estava comprometida em preparar as crianças e os jovens para a competição, bem como para a atividade prática e laboral (GADOTTI, 1999).

Paulo Freire, herdeiro de muitas conquistas da Escola Nova, apontou o caráter conservador dessa visão pedagógica, ao observar que a escola podia servir tanto para a educação como prática da dominação quanto para a prática da liberdade. Entretanto, ele afirmou que a educação nova não foi um mal em si, por representar um considerável avanço em relação às ideias e práticas pedagógicas (GADOTTI, 1999). Assim como Freire celebrou os aspectos positivos da Escola Nova, não podemos deixar de levar em consideração que há, na proposta da Universidade 42, iniciativas que vão ao encontro das perspectivas progressistas, entre elas, a consideração das individualidades do aluno em

relação aos seus próprios tempos e percursos, assim como a ideia de que a colaboração entre os estudantes possa gerar resultados positivos de aprendizagem.

Porém, onde os discursos analisados apontam uma perspectiva de autonomia do aluno, há um contexto no qual ele deve responder às demandas das empresas, não deixando espaço para a valorização de outros aspectos que deveriam compor os processos formativos, entre eles, a formação para a cidadania, conforme assegura, no caso brasileiro, o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional[45].

3.8 O PROFESSOR E O TRABALHO DOCENTE NOS DISCURSOS DA U42

As transformações relacionadas às novas tecnologias e as suas consequências sobre as configurações do trabalho e do emprego têm exigido das instituições educacionais e dos professores uma constante criação e adequação de recursos. Conforme Alves (2018), os professores têm se deparado com novas demandas que geram tensões e acúmulo de funções, o que configura uma maior culpabilização desses profissionais em relação aos resultados de aprendizagem e, consequentemente, ao fracasso escolar.

Sobre a condição dos docentes na sociedade contemporânea, Serres afirma que há uma desvalorização da profissão:

> Nós, adultos, transformamos nossa sociedade do espetáculo em uma sociedade pedagógica, cuja concorrência esmagadora, orgulhosamente inculta, ofusca a escola e a universidade. Pelo tempo de exposição de que dispõe, pelo poder de sedução e pela importância que tem, a mídia há muito tempo assumiu a função do ensino. Criticados, menosprezados, vilipendiados, já que pobres e discretos, apesar de concentrarem o recorde mundial dos Prêmios Nobel recentes e das medalhas Fields, tendo em vista o número da população, nossos professores se tornaram menos ouvidos dentro desse sistema instituidor dominante, rico e ruidoso. (SERRES, 2018, p. 18)

A desvalorização da profissão docente contribui para a construção de uma nova representação dos processos educacionais. Para Alves (2018), nesta representação, o aluno aprenderia a partir do desenvolvimento de suas próprias capacidades, aptidões e habilidades, em um entendimento da aprendizagem como algo quase natural e espontâneo, em cujo contexto a figura do professor é associada à função de mediador.

---

[45] Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996, disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. A Lei de Diretrizes e Bases determina que a educação, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, sua qualificação para o trabalho e seu preparo para o exercício da cidadania. Ou seja, assim como as ideias e concepções pedagógicas devem levar em consideração a qualificação para o mundo do trabalho, é dever da educação também assegurar aos estudantes o seu desenvolvimento para a vida cidadã.

Almeida (2009) destaca que a ideia de mediação acaba por cobrir também uma série de concepções diferentes, tais como o atendimento aos usuários de determinada atividade; a construção de produtos destinados a introduzir o público em um determinado universo de informações e vivências; a elaboração de políticas de capacitação ou de acesso às tecnologias de informação e comunicação, entre outros. Assim, a noção do professor enquanto mediador pode revelar uma série de representações que o entendam como mais ou menos relevante para o processo de aprendizagem, a partir da concepção de mediação adotada.

Analisando os discursos abaixo, sendo o primeiro do jornal The New York Times, em matéria publicada em 2013, e o segundo, a fala do diretor de estudos da U42 em uma reportagem de 2017, do jornal El País, percebem-se marcas textuais que indicam o entendimento da aprendizagem como algo natural e espontâneo:

> (36) Não haverá palestras ou professores, apenas projetos em grupo e "organizadores amigáveis" vestindo camisetas. (Anexo B, p. 184).

> (37) "Os professores e as lições não têm sentido hoje em dia. Todo o material está na Internet e queremos que sejam (os alunos) capazes de procurá-lo, classificá-lo e filtrá-lo". (Anexo A, p. 160).

Sobre o trecho 36, a iniciativa da Instituição de não contratar docentes e substituí-los por "organizadores amigáveis", que agiriam como tutores, demonstra que se espera destes profissionais uma atitude conciliadora. Ser amigável está relacionado às ideias de ser amistoso, ser cordial e ser afetuoso, ou seja, a expectativa em relação a tal profissional não é a proposição da reflexão crítica, o auxílio para a compreensão de questões complexas ou a colaboração para a construção de algo novo, mas sobretudo uma atitude complacente diante do que é realizado pelos próprios alunos.

Vale ressaltar que a afirmação sobre o tipo de vestimenta dos organizadores – vestindo camisetas – não é aleatória. Ela revela a horizontalidade de tratamento e a não distinção entre os alunos e os organizadores, ou seja, ao se vestirem da mesma forma, há uma indicação de que estariam em um mesmo nível.

Já o trecho 37 manifesta uma questão central para a análise dos imaginários presentes nos discursos de nosso *corpus*, que é o fato de a Instituição, a partir da fala do seu diretor de estudos, não levar em consideração a diferença entre acesso, classificação

e filtro de informações, para os quais pretende formar os alunos da U42, e a produção de conhecimento.

Embora a internet seja um canal de comunicação horizontal, que permite contato com os mais variados tipos de informações, há observações importantes a se fazer em relação à diferença entre disponibilidade de informações, conhecimento e aprendizagem. A primeira é que ainda convivemos com uma grande desigualdade de acesso, já que muitos não possuem conexão à internet ou não contam com um dispositivo para tal. Além disso, é importante ressaltar que o simples acesso à informação não garante que ela vá resultar na construção de conhecimento ou de aprendizagem.

Almeida (2009) discute a relação entre informação e conhecimento a partir de um conto do escritor argentino Jorge Luis Borges, chamado "Funes, o memorioso":

> Jorge Luis Borges narra a história de Tadeu Isidoro Funes, homem dotado de uma capacidade de memorização praticamente absoluta: nada escapa ao seu poder de observação, e nada por ele é esquecido. O narrador da estória pondera, entretanto, que Funes não era propriamente um pensador brilhante porque pensar envolve esquecer, abstrair diferenças, generalizar, especular sobre o que ainda não possui existência (ALMEIDA, 2009, p. 11).

Apreende-se, a partir do conto de Borges, que a internet pode nos possibilita contato com as mais variadas informações, histórias e experiências, nos proporcionando uma memória infinda, localizada além do nosso corpo e capacidade humanos. No entanto, ela não é capaz de assegurar que o sujeito olhe para este monumental acervo de conteúdos de forma reflexiva e crítica, reconstruindo a si e ao mundo a partir da sua própria experiência e reflexão.

A história construída por Borges parece-nos exemplar para pensarmos sobre as dissemelhanças entre a informação e o conhecimento, dois termos que, ao longo dos anos, têm seguido trajetórias semânticas distintas. A informação vem sendo debatida pelas ciências exatas e tratada como um conceito matemático para definir a comunicação, enquanto o conhecimento é trabalhado filosoficamente pela sociologia, filosofia, e ciências humanas em geral (SIRIHAL; LOURENÇO, 2002).

O conceito de informação tem sido objeto de definições a partir de diferentes abordagens e campos do conhecimento, não havendo um consenso estabelecido a este respeito (ALMEIDA, 2009; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004). Almeida (2009) apresenta diferentes entendimentos acerca do termo, entre as quais destacamos a concepção de informação como dados tratados e organizados. Nessa perspectiva,

difundiu-se, a partir da década de 1970, a ideia da "evolução" da sociedade capitalista em direção ao que se denominou "sociedade da informação".

Em relação à produção do conhecimento, as correntes do empirismo e do racionalismo o compreendem a partir de duas óticas, respectivamente, a da experiência sensível e a da razão. Para o empirismo, o pensamento se forma a partir da percepção e é imediato, sensível e intuitivo; já para o racionalismo, o pensamento estabelece relações, cria conceitos e noções gerais e abstratas e é racional (SIRIHAL; LOURENÇO, 2002). Bacon e Descartes, importantes filósofos relacionados à epistemologia na modernidade, propuseram caminhos diversos para a busca do conhecimento, o indutivo, partindo do empirismo, e o dedutivo, a partir do racionalismo.

O filósofo e cientista inglês Bacon, nascido no século XVI, reivindicava uma ciência que seria baseada em experimentos organizados e cooperativos, com o registro sistemático dos resultados. Assim, leis gerais poderiam ser estabelecidas somente quando os experimentos tivessem produzido dados suficientes e então, por raciocínio indutivo, o qual parte dos particulares, se chegaria aos axiomas mais gerais, os quais são também postos à prova a partir de novas experiências. Já Descartes, que foi um físico, matemático e filósofo francês nascido no século XVII, propunha que a dúvida era o primeiro passo para se chegar ao conhecimento. Para ele, o uso da matemática permitiria uma ciência geral que explicaria a tudo em termos de quantidade, independentemente de qualquer aplicação a objetos particulares. Para ele, tudo era incerto até que fosse confirmado pelo raciocínio lógico (SIRIHAL; LOURENÇO, 2002).

Para Sirihal e Lourenço (2002), com o desenvolvimento da ciência, viu-se que as propostas de Descartes e Bacon se complementam quando o cientista experimental formula suas hipóteses com o auxílio da matemática. Desta forma, a oposição entre a experimentação e a racionalidade já foi superada e há o entendimento de que as duas abordagens estão fortemente relacionadas, como colocado por Bachelard:

> (...) o empirismo precisa de ser compreendido; o racionalismo precisa de ser aplicado. Um empirismo sem leis claras, sem leis coordenadas, sem leis dedutivas não pode ser pensado nem ensinado; um racionalismo sem provas palpáveis, sem aplicação à realidade imediata não pode convencer plenamente. O valor de uma lei empírica prova-se fazendo dela a base de um raciocínio. Legitima-se um raciocínio fazendo dele a base de uma experiência. A ciência, a soma de provas e de experiências, soma de regras e de leis, soma de evidências e de fatos, tem, pois, necessidade de uma filosofia com dois polos. (BACHELARD, 1978, p. 5).

Nesse sentido, fica claro que só se adquire conhecimento quando dados empíricos são submetidos ao raciocínio, da mesma forma que um raciocínio se valida quando pode ser aplicado. No *corpus* analisado, percebe-se que as ideias de experimentação autônoma a partir de informações disponíveis na internet têm sido colocadas em oposição à noção de teoria. Em tais discursos, a teoria é associada à passividade e a sua aprendizagem se daria por meio da transmissão de saberes pelo docente.

É possível elaborar, a partir dos trechos analisados até aqui, que a ausência dos professores na Universidade 42 se configura, ao fim, uma crítica aos processos epistemológicos, geralmente, presentes nas universidades, que compreendem a elaboração do conhecimento a partir do método científico.

Nos ambientes universitários, a atuação dos professores pode ser compreendida como fundamentada em princípios de cientificidade, o que é necessário não só para promover o contato com informações, mas para garantir que tais informações sejam cientificamente válidas e que façam parte de um currículo desenvolvido a partir de um objetivo formativo.

Como veremos ao tratar das funções docentes, compete ao professor também definir e desenvolver a ação didática, favorecendo o processo de aprendizagem. Quando se trata de pesquisa, além dos processos de aprendizagem relacionados ao conteúdo, cabe ao professor a orientação sobre os procedimentos metodológicos, em função dos quais são desenvolvidos e validados os novos conhecimentos. Assim, vê-se que o simples contato com informações está aquém dos processos de validação do conteúdo, colaboração na construção da aprendizagem e desenvolvimento de novos conhecimentos, que fazem parte do escopo das atividades docentes em uma universidade.

No *corpus* discursivo analisado, somente duas reportagens, uma da revista Veja, de 2016, e outra do G1, também de 2016, levantaram uma reflexão crítica a respeito das consequências da ausência de professores no modelo da U42. As duas matérias apresentaram o ponto de vista de Dan Butin, reitor da escola de educação e política social do Merrimack College de Massachusetts, nos Estados Unidos. Citado pelos dois veículos, ele disse que especialistas da área educacional parabenizam a coragem do francês e seus sócios em utilizarem esse método de ensino, mas criticam a ausência de professores supervisionando os projetos:

> (38) “A razão decisiva para a existência de um professor é orientar os estudantes no enfrentamento de assuntos complexos, ambíguos e que geralmente escapam à sua capacidade de entendimento” (Anexo A, p. 170).

> (39) Dan Butin, reitor da escola de educação e política social do Merrimack College de Massachusetts, nos EUA, defende que o aprendizado colaborativo e por projetos seja popularizado em colégios e universidades. O professor Butin diz que esses métodos são "ferramentas de ensino" muito melhores do que palestras, por exemplo, que normalmente não propõem desafios ao raciocínio dos ouvintes. No entanto, Butin considera que a universidade 42 foi longe demais ao abolir os professores. Pesquisas feitas por ele indicam que a maneira mais eficaz de ensino colaborativo inclui a supervisão de um professor especializado. "A razão decisiva para a existência de um professor é orientar os estudantes no enfrentamento de assuntos complexos, ambíguos e que geralmente escapam à sua capacidade de entendimento", acredita. O pesquisador diz que "a função da universidade" é desafiar conhecimentos e opiniões preconcebidas. Uma universidade sem professores, continua Butin, pode permitir que os estudantes simplesmente "reforcem e regurgitem" ideias que já têm sobre o mundo. (Anexo A, p. 173).

Como veremos mais à frente, o debate que contrapõe o papel do professor entre a transmissão de um saber teórico e a construção de um saber com o discente é central para as representações da docência no contexto da U42.

3.8.1 O QUE É UM PROFESSOR?

Para entendermos os motivos de a ausência de docentes na Universidade 42 ser comunicada como um aspecto vantajoso pela Instituição e por parte das reportagens analisadas, e também para respondermos se, afinal, há ou não professores na Instituição, parece central nos perguntarmos o que é o professor, no sentido de conhecer quais atividades o distinguem.

Segundo Roldão (2007), a resposta à pergunta “que é um professor?” não existe em si mesma, mas, sim, relaciona-se a uma construção histórica que se encontra em constante mudança. Para a autora, o que distingue o docente é a ação de ensinar. Esta função, porém, não está necessariamente relacionada a um grupo profissional que se associe a ela, já que existiu em diversos modelos durante a história.

A prática da educação é muito anterior ao pensamento pedagógico e pode ser encontrada, por exemplo, nos rituais de iniciação primitivos, que se baseavam na imitação

e na oralidade. O pensamento pedagógico surge justamente como uma reflexão sobre a prática da educação, sistematizando-a, de acordo com os objetivos que se pretende alcançar por meio de seu exercício.

As caracterizações do exercício profissional, bem como as particularidades do exercício profissional da docência, têm sido tema de diversas pesquisas. Tardif (2013), conforme Alves (2018), identifica três concepções para o trabalho docente: a vocação, o ofício e a profissionalização.

A vocação, para Tardif, estaria relacionada à relação entre a docência e a igreja no período entre os séculos XVI a XVIII, quando estabelecimentos escolares e colégios que funcionavam sob a tutela da religião e das comunidades se multiplicaram pela Europa.

Neste contexto, a docência é compreendida como uma "profissão de fé" e a relação com a igreja a aproxima da noção de vocação, cujo chamado se relacionava ao cumprimento de uma missão: a de ensinar. Ainda citando Tardif, Alves (2018) indica que as condições de trabalho no período eram marcadas pelo serviço gratuito, quando feito pelos religiosos, ou mal pago, quando exercido por leigos. Segundo Alves (2018), apesar de todas as mudanças ocorridas desde então, a representação da docência como vocação ainda permanece em nossas sociedades contemporâneas e parece possuir relações com a (des)valorização da profissão e a construção das identidades docentes.

A representação da docência como um ofício está relacionada à criação dos Estados Nações, quando há, na Europa, uma separação entre Estado e Igreja. Para Gadotti (1999), o iluminismo educacional representou a importância que a burguesia, então ascendente, emprestou à educação, especialmente para a formação de um cidadão disciplinado e de uma massa trabalhadora que possuísse uma instrução mínima. Neste período, a docência passa a fazer parte da estrutura do Estado, fazendo com que perdesse sua representação puramente vocacional e, aos poucos, começasse a estabelecer vínculos de contratos e de salários.

A partir de uma maior intervenção e enquadramento do Estado, o trabalho dos professores passa a ser considerado profissão. Conforme Cericato (2016), as atividades profissionais são essencialmente sociais, o que faz com que as suas histórias estejam relacionadas ao contexto da divisão social do trabalho. Por meio da profissão, um grupo

de pessoas e de saberes são interligados, parâmetros de atuação são estabelecidos e, muitas vezes, regulamentados.

Cericato (2016) cita Freidson (1996), para quem a profissão é um tipo específico de trabalho especializado, que varia conforme os conhecimentos e habilidades que são requeridos para a sua efetivação. Para este autor, o trabalho pode ser dividido em três categorias: não especializado (baseado na perícia cotidiana aprendida em casa, na comunidade ou em qualquer escola comum), semiespecializado (quando requer prática e treinamento que seja realizado no local de trabalho) e especializado (ao exigir do trabalhador um considerável nível de discernimento, que é adquirido por meio de uma especialização criteriosa e teoricamente fundamentada).

Em citação de Coelho e Diniz-Pereira (2017), Larson (1997) enfatiza que a constituição de um mercado, no sentido moderno, exige a produção de uma mercadoria. Nesta perspectiva, como o trabalho profissional produz bens intangíveis "intimamente associados à pessoa e à personalidade do produtor", "os próprios produtores têm que ser produzidos". Assim, entende-se que os profissionais necessitam de um treinamento que lhes possibilite executar serviços que sejam socialmente valorizados e reconhecidos, aptos para serem trocados no mercado profissional.

Gorzoni e Davis (2017), citando Contreras (2012), apontam que existem três dimensões da profissionalidade: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. A obrigação moral está associada ao compromisso com a ética da profissão, ao compromisso com o desenvolvimento e ao reconhecimento do valor do aluno. Essa dimensão é colocada em evidência quando o professor se defronta com as próprias decisões a respeito da prática que realiza. O compromisso com a comunidade está relacionado à possibilidade de equacionar as expectativas sociais ao currículo, mediar conflitos e lidar com questões sociopolíticas que interferem no ofício de ensinar. A competência profissional refere-se aos recursos intelectuais empregados na construção do repertório de conhecimentos profissionais, habilidades e técnicas para desenvolver a ação didática, a análise e reflexão sobre a prática e a condição de intervir no meio externo para favorecer o ensino. (GORZONI, DAVIS; 2017, p. 1402).

Para que se compreendam as diferentes formas de reconhecimento social experenciado pelas profissões, é preciso compreender também como a sociedade, expressa em suas instituições e sujeitos, dialoga com as categorias profissionais,

entendendo-as como mais ou menos subalternas. Essas representações sociais sobre as profissões colaboram para a definição das identidades profissionais, bem como dialogam com as condições de trabalho e de remuneração.

A partir do *corpus* discursivo analisado, percebe-se que a naturalização da ausência dos professores está relacionada a uma desvalorização da profissão. É possível notar ainda, como visto no início deste capítulo, uma vinculação entre tal ausência, ou seja, a aprendizagem por pares, à uma maior eficiência do processo de aprendizagem. Assim, revela-se que, neste *corpus*, ignoram-se os elementos relacionados à competência profissional dos docentes, como visto acima, ao lado da desvalorização da profissão a partir da perspectiva dos enunciadores.

A naturalização da ausência de professores na Universidade 42 é verificada em diversos trechos que tratam sobre este tema nos discursos analisados. Entre eles, estes, publicados na revista Exame, em 2017:

> (40) Em vez de aulas tradicionais, com um docente à frente da classe, a ideia é que os colegas ajudem uns ao outros a elaborar seus projetos e, depois, atribuam-se notas mutuamente. (Anexo A, p. 168).

> (41) A faculdade combina dois princípios bastante populares entre pedagogos: o conhecimento passado de aluno para aluno ("peer-to-peer learning") e o aprendizado por meio de projetos. O "detalhe" radical é a ausência completa de professores ou supervisores de qualquer tipo. (Anexo A, p. 168).

Como visto anteriormente, das nove reportagens analisadas neste estudo, sete não apresentaram nenhuma perspectiva crítica a respeito da falta de professores na Universidade 42. Na maior parte dos discursos, a ideia da ausência de professores foi relacionada às noções de inovação e empregabilidade, enquanto a presença do professor foi ligada à aprendizagem passiva e ao desemprego.

Para refletirmos sobre a percepção social a respeito do trabalho docente e a consequente falta de criticidade, nos discursos analisados, a respeito da ausência de professores na U42, é interessante fazemos o seguinte raciocínio. Quais seriam, por exemplo, as discussões despertadas em nossos sujeitos de fala caso, ao invés de uma instituição educacional sem professores, a pauta discutida fosse um hospital sem médicos, ou um tribunal sem advogados, ou ainda um escritório de engenharia sem engenheiros. A reação seria a mesma?

3.8.2 CONHECIMENTOS, COMPETÊNCIAS E SABERES DOCENTES

Como visto, os discursos do *corpus* desta pesquisa apresentaram uma visão dicotômica, relacionando atividade prática à aprendizagem ativa e teoria à aprendizagem passiva. Roldão (2007) afirma que a representação do conceito de ensinar pode ser entendida, algumas vezes, de forma ideologizada, como se houvesse uma rivalização entre a ideia de ensinar como "professar um saber" e "fazer os outros se apropriarem de um saber". Ou seja, uma oposição entre o ensino transmissivo e o ensino ativo.

Porém, esta concepção, segundo Roldão (2007), estaria atrasada, não por motivos ideológicos ou pedagógicos, mas em função do contexto histórico. Embora deixe claro que não pretenda tomar esta tentativa de exploração do conceito de ensinar como definitiva e nem mesmo como definidora, Roldão propõe uma hipótese que pode contribuir para o debate sobre a profissionalidade docente:

> O entendimento de ensinar como sinônimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global (...). A função de ensinar, nas sociedades actuais, e retomando uma outra linha de interpretação do conceito, é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar). (ROLDÃO, 2007, p. 95)

Esta dialetização entre as duas ideias relacionadas ao ensinar - "professar um saber" *versus* "fazer outros se apropriarem de um saber" – parece-nos importante para esta pesquisa. Em uma época caracterizada pela cultura de massa, em que é possível, àqueles que possuem acesso, contar com uma ampla oferta de informações em diversos canais - televisão, rádio, jornais, revistas e, especialmente, internet - parece fazer pouco sentido a noção de ensino como transmissão de um saber.

Para aqueles que compreendem a docência a partir da ideia de transmissão de um saber, há um esvaziamento do lugar do professor. Isto possibilita, em uma radicalização da precarização da profissão docente, que se abra mão dos professores em uma instituição educacional, como vimos na Universidade 42.

Porém, como apontado por Roldão, o ato de ensinar, que caracteriza a docência, não se limita à transmissão de informações. O ato de ensinar é uma atividade complexa que pressupõe diferentes tipos de saberes. O professor trabalha na perspectiva de

desenvolver diferentes habilidades/capacidades intelectuais nos estudantes, o que pressupõe diferentes saberes, de modo a articular o ensinar com o aprender.

Segundo Puentes et al (2009), Schulman foi o primeiro a considerar que o professor, além do conhecimento do conteúdo, possui também um conhecimento didático do conteúdo. Esse tipo de conhecimento se relaciona ao como ensinar, ou seja, aos diferentes recursos necessários para o ensino e, consequente aprendizagem, dos conteúdos das disciplinas e das áreas específicas que compõem o currículo das instituições educacionais.

Para Schulman, ao lado do conhecimento didático do conteúdo, as categorias da base de conhecimentos do professor são, pelo menos, sete: 1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral); 3) conhecimento do currículo; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos; 6) conhecimento didático do conteúdo; e 7) conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos. (PUENTES et al, 2009).

Considerando os diferentes elementos elencados por Schulman, o ato de ensinar pressupõe, além do conhecimento de um dado conteúdo e das formas de ensiná-lo – de modo que seja aprendido – o conhecimento de uma dada realidade (da escola, do currículo e dos alunos).

Uma vez que, conforme Roldão (2007), a atividade de ensinar, própria da profissão docente, não se relaciona à transmissão de um saber e sim à "especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém", a utilização de estratégias gamificadas, por pares e por projetos têm sido, geralmente, utilizadas como parte da atividade docente. Desta forma, o entendimento de que a docência engloba somente a realização de palestras ou aulas expositivas é errôneo, se levarmos em consideração a literatura que versa sobre os conhecimentos, competências e saberes docentes.

Inclusive, em grande parte das metodologias desenvolvidas a partir do conceito de aprendizagem colaborativa, o trabalho do professor – embora adquira um novo formato, mais voltado para aspectos como o planejamento da aula, a preparação de um ambiente propício para o aprendizado e as orientações no decorrer do processo – é condição fundamental para o desenvolvimento e a implantação das metodologias.

Na gamificação, por exemplo, o desenvolvimento dos jogos envolve uma série de funções docentes, tais como conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento dos alunos, conhecimento do contexto, entre outras. Figueiredo explica como acontece esse processo:

> Essa centralização do *design* da experiência gamificada na figura daquele que o terá como experiência de aprendizagem ou entretenimento tem significância por levar em consideração a relação entre essa figura e a interface, a jogabilidade, as experiências prévias, a arte, a narrativa e o contexto. O princípio básico da gamificação, nessa perspectiva, seria a compreensão de que o design de jogos pode promover modos de comportamento nas pessoas, transformando nossa relação com ações, objetos e tudo que se planeja e ocorre no espaço do *game*, em que um senso de progresso, fundamentado em pequenas conquistas, está atado a recompensas extrínsecas (FIGUEIREDO, 2016, p. 31)

A partir destas considerações, é possível afirmar que existem profissionais que exercem atividades próprias da docência na Universidade 42, mesmo que não tenham formação na área, o que não é esclarecido nas reportagens.

É importante levarmos em conta que, em nosso *corpus* discursivo, embora esse fato não tenha sido questionado pelos autores das reportagens, por vezes os entrevistados se apresentaram como membros do corpo docente. Um exemplo está na matéria publicada em 2017 pelo jornal El País:

> (42) O programa de estudos é elaborado e atualizado constantemente pela equipe docente, formada por cerca de 15 tutores dirigidos por David Giron. Há exercícios de todo tipo: elaborar periféricos para substituir o mouse do computador, dar forma a um videogame de tiros em primeira pessoa, criar um aplicativo de calendário que depois o próprio aluno utilizará ou pequenas ferramentas para o site da 42. Cada prática é avaliada pelos colegas e os resultados podem ser verificados e alterados a partir da intranet da escola. (Anexo A, p. 160).

No trecho abaixo, da reportagem de 2017 do jornal El País, Catherine Madinier é apresentada como ex aluna e membra do corpo docente:

> (43) (...) diz esta nativa de Nice, de 31 anos, que se define frequentemente como professora, embora saliente que seu papel é mais de tutora ou mediadora. "Não existem professores. Não há aulas. Não há lições ou livros de estudo". (Anexo A, p. 160).

Levando-se em consideração as teorias relacionadas aos conhecimentos, competências e saberes docentes, é possível perceber que há, na perspectiva da U42, um entendimento de que a atividade pedagógica se limitaria ao domínio do conteúdo. Portanto, uma atividade facilmente substituível pelo acesso à informação, desconsiderando-se todos os outros saberes que caracterizam a docência. Deste modo,

como a atividade exercida pelos docentes da U42 não se enquadra no tipo de metodologia de aula expositiva, considerou-se que não há docentes na Instituição.

Identificamos, em nosso *corpus* discursivo, a noção de que as atividades pedagógicas se localizam em dois polos opostos. De um lado, uma educação dita "tradicional" e, de outro, a uma educação dita "inovadora". Cada uma destas categorias carregaria consigo valores e modos de ensinar coerentes com o seu modelo. Neste caso, a educação tradicional incluiria a relação mais hierarquizada entre professor e aluno, a transferência do saber e a valorização da teoria. A educação inovadora daria centralidade ao compromisso com a prática e com a ideia de que o aluno aprenderia de forma "quase espontânea", como indicado por Alves (2018).

Enfim, pode-se dizer que a U42 trabalha com uma visão limitada do trabalho docente, ao mesmo tempo em que desvaloriza esse tipo de trabalho, o que a leva a ter um quadro restrito de professores, que não se apresentam como tal. Esse modelo de instituição educacional trabalha, pois, com a ideia da redução do quadro docente, o que a faz parecer promissora para os empresários da educação que buscam incessantemente a redução de custos dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Em síntese, este capítulo mostrou que os pressupostos pedagógicos da Universidade 42 se relacionam aos pressupostos políticos e econômicos neoliberais, conforme identificado no segundo capítulo. Entre as razões para esta associação está o compromisso estrito com a aquisição do emprego, o empreendedorismo e o atendimento ao mercado, não apresentando iniciativas voltadas para a aprendizagem crítica a respeito dos mecanismos de exploração e dominação inseridos em uma sociedade de classes.

Foi possível observar que os enunciadores compreendem as instituições públicas como ineficientes, enquanto o modelo da U42, em sua perspectiva, atenderia aos interesses do desenvolvimento econômico.

Constatou-se também, no *corpus* analisado, marcas discursivas que relacionaram o chamado modelo inovador da U42 à aprendizagem ativa e a uma maior chance de emprego, ao mesmo tempo em que associaram a aprendizagem passiva à chamada educação tradicional, que geraria uma "fábrica de desempregos".

Sobre as questões relacionadas ao trabalho docente, este capítulo mostrou que as concepções sobre o papel do professor e a abordagem pedagógica da U42 estão em

sintonia com a perspectiva instrumental que têm do conhecimento e de sua orientação economicista no campo da educação.

A análise do discurso da U42 possibilita dizer que nos textos produzidos por essa instituição e pelas reportagens abordadas nesse trabalho subjaz uma visão que reduz a educação à formação de uma mão de obra compatível com exigências do atual mercado de trabalho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da história, os imaginários sociais sobre as instituições de educação superior foram influenciados por diversos contextos, nos quais se associaram/associam ou colidiram/colidem valores como os religiosos, os econômicos e os democráticos, entre outros. Tais valores não são gestados no interior das próprias instituições, mas estão presentes em narrativas mais amplas sobre os modos de vida em sociedade. É por meio das relações interdiscursivas que eles se expressam nas universidades, se fazendo perceber em diferentes aspectos da vida acadêmica.

A configuração singular da U42 – uma não universidade, que questiona a universidade e que, mesmo não sendo, se diz universidade – é um exemplo de como os contextos econômicos e sociais influenciam a representação de uma instituição educacional. Atualmente, as mudanças nas relações que os sujeitos estabelecem com as instituições podem ser percebidas cotidianamente, em uma sociedade marcada pela individualização das perspectivas, ou, o que é ainda mais desafiador, pelas falsas notícias e informações. Este cenário, caracterizado pelos teóricos como "pós-verdade", se contrapõe aos grandes debates e narrativas sobre a sociedade, realizados justamente por meio de teorias nas áreas das ciências humanas e sociais, as quais têm sido sistematicamente desvalorizadas e até mesmo combatidas por parte da organização política.

Neste contexto de individualização das narrativas, opinião e conhecimento científico dividem espaço nos meios de difusão das redes sociais. Uma mesma linha do tempo pode abrigar tanto um artigo produzido com todos os critérios de validade científica, quanto notícias intencionalmente falseadas com objetivos políticos e econômicos. A nivelação entre opinião e conhecimento, como visto em nosso trabalho, contribui para a normalização de uma instituição que propõe que a formação de seus estudantes seja baseada no conhecimento dos próprios alunos, negando tanto as teorias relacionadas às áreas do conhecimento próprias das suas práticas quanto os saberes especializados do docente.

Embora as questões relacionadas ao individualismo, às mídias de massa e à chamada pós-verdade sejam relevantes para a compreensão mais ampla sobre a proposta educacional da Universidade 42, estes temas não foram abordados de forma aprofundada neste trabalho, por ultrapassarem o foco e os limites desta pesquisa. Por isso, é importante

destacar que esta é uma perspectiva relevante a ser desenvolvida em novos trabalhos sobre o tema, acrescentando outros olhares sobre os contextos da atuação da U42.

O foco deste trabalho foi a identificação e a análise dos pressupostos políticos e pedagógicos da Universidade 42. Neste sentido, as análises realizadas por essa pesquisa permitiram vislumbrar e desvendar alguns elementos presentes nas práticas da U42, elementos esses ausentes dos discursos da U42. O primeiro deles é que a U42 busca alinhar o seu discurso aos imaginários de rebeldia e de não adequação ao *status quo*. Porém, levando-se em consideração as marcas textuais do seu discurso, percebe-se que ela, na realidade, opera de forma a reforçar o sistema socioeconômico vigente. Além disso, verificou-se que o discurso da U42 estabelece relações com as novas morfologias do trabalho, relacionadas à flexibilização dos contratos e à informalidade.

Sobre os pressupostos político econômicos da U42, foi possível ainda constatar que o seu criador, Xavier Niel, entende as universidades como organizações pouco eficientes, uma vez que as demandas do mercado, em sua compreensão, não são atendidas por essas instituições. Pode também ser observado que os enunciadores que falam em nome da Universidade 42, de modo geral, atribuíram uma noção de causalidade entre funcionamento da instituição universitária e atendimento aos interesses dos empresários. Como visto na pesquisa, a opacidade que cobre as relações entre o mercado e os trabalhadores colabora para que o papel da universidade enquanto "campo de treinamento para a profissão" e "linha de montagem do homem do sistema" seja naturalizado.

Este estudo permitiu compreender que, assim como os discursos não são naturais, já que estão marcados pelas circunstâncias discursivas, a prática pedagógica é também uma das formas de expressar os valores presentes nas atividades educativas. No campo da Pedagogia, as diferentes compreensões sobre a educação atuam como diretrizes a partir das quais os sujeitos são formados. Assim, cada abordagem privilegia valores diversos. Essas perspectivas têm variado não só em diferentes períodos históricos e sociedades, mas em um mesmo tempo e em uma mesma sociedade. Porém, apesar da possibilidade de que coexistam diferentes abordagens pedagógicas, no caso da Universidade 42, percebeu-se que os contextos políticos, sociais e econômicos exerceram uma forte influência sobre a proposta pedagógica da Instituição.

A partir da análise discursiva realizada nesta pesquisa, constatou-se que os pressupostos pedagógicos da Universidade 42 se relacionam a uma visão da educação de viés economicista de cunho empresarial. Tal associação foi feita ao observar-se que as práticas da Instituição valorizam de forma estrita a empregabilidade, o empreendedorismo e o atendimento às necessidades do mercado em relação à mão-de-obra, não apresentando iniciativas voltadas para uma formação cidadã.

Além disso, observou-se que os atos de fala dos enunciadores, ao tratarem dos aspectos pedagógicos, continham representações relacionadas aos imaginários neoliberais, uma vez que nesses discursos, a iniciativa pública foi identificada como ineficiente, enquanto a iniciativa privada atenderia aos interesses do desenvolvimento econômico.

Constatou-se, também, atos de fala que relacionaram o chamado modelo inovador da U42 à aprendizagem ativa e a uma maior chance de emprego, ao mesmo tempo em que relacionaram a denominada educação tradicional à aprendizagem passiva, que geraria uma "fábrica de desempregos".

A U42 e os estereótipos sobre as universidades

Neste estudo, foram abordados quatro estereótipos sobre as universidades. Notou-se que os imaginários de educação para a Universidade 42 a aproximam, principalmente, de dois destes estereótipos: "A Universidade como linha de montagem para o homem do sistema" e "A Universidade como agência de prestação de serviço".

Em relação ao estereótipo da "Universidade como linha de montagem para o homem do sistema", a partir deste estudo, é possível afirmar que a Universidade 42 atua no reforço dos pressupostos do sistema econômico vigente, incidindo tanto na dimensão profissional quanto na dimensão privada da vida dos estudantes. Em relação à profissão, a U42 adota o empreendedorismo e os empregos "não estereotipados" como perspectivas de atuação para os seus estudantes. Deste modo, ela se alinha à desregulação das relações de trabalho presentes no sistema econômico vigente, no qual os sujeitos são impelidos a assegurar individualmente o seu "sucesso" pessoal e profissional. Considerando-se a perspectiva da vida privada, a atuação da U42 para a conformação dos seus estudantes ao sistema pode ser identificada em sua proposta pedagógica, que se restringe à dimensão profissional. Neste sentido, como apontado por Santos (2007, p. 13-14 apud Costa, 2008,

p. 180), no chamado "novo espírito do capitalismo", a busca pelo ganho passa a ser o fundamento último da própria vida humana em sociedade.

A partir deste estudo, é possível afirmar também que a Universidade 42 se caracteriza fortemente pela prestação de serviços às empresas, o que a vincula ao estereótipo de "Universidade como agência de prestação de serviço". Entre as características deste estereótipo identificadas na Universidade 42 estão as parcerias com a iniciativa privada e a submissão das atividades e do currículo às demandas empresariais. Sobre este estereótipo, é válido destacar alguns pontos que distinguem a U42 de outras universidades que se vinculam a este estereótipo. Um deles é o fato de a Instituição desenvolver atividades voltadas exclusivamente para as empresas, ou seja, não há prestação de serviços à sociedade de maneira mais ampla. Diferindo do modelo praticado nas universidades, na U42, as respostas às demandas empresariais estão pouco relacionadas às propostas pedagógicas sistematizadas de ensino, não há investigação científica e, como visto, a extensão limita-se às parcerias com as empresas.

Discurso educacional como campo de disputa entre narrativas

A educação enquanto espaço de disputa entre narrativas que tratam da vida em sociedade tem sido pesquisada pelos educadores, a partir de diferentes abordagens. No campo do currículo, por exemplo, estudos críticos têm proposto uma reflexão sobre aquilo que compõe as matrizes curriculares dos cursos, justamente porque se entende que este é um espaço de decisão sobre o que importa mais ou menos, sobre o que está à mostra ou escondido, sobre o que se quer ou não discutir. Enfim, as propostas curriculares traduzem interesses e valores do grupo hegemônico em um determinado momento histórico. Nesse sentido, o currículo ganha *status* de verdade, ou seja, ele ratifica um certo jeito de olhar o mundo.

Ao finalizar esta pesquisa, por exemplo, o atual presidente da república e o então ministro da educação brasileiros[46] argumentavam sobre uma possível redução nas verbas para os cursos de Sociologia e Filosofia nas universidades públicas, justificada pela priorização de áreas que gerem o que eles chamaram de "retorno imediato" ao contribuinte. Essa parece uma ideia natural aos que têm em mente que os únicos retornos possíveis para os sujeitos sejam infraestrutura e mercados abastecidos por mão-de-obra

[46] Respectivamente, Jair Messias Bolsonaro e Abraham Weintraub.

produtiva. Aqui, nos certificamos, mais uma vez, de que os imaginários sobre a educação superior, para alguns grupos, estão essencialmente relacionados a critérios econômicos e de mercado.

Um exemplo do qual tenho me lembrado ao escrever esta seção – como me lembrei em outros momentos durante esta pesquisa – é de um episódio que vivi na graduação, feita em uma instituição privada. Por um tempo, a Faculdade fixou um cartaz em uma das entradas dos alunos, que dizia algo assim: "Na (Instituição X) você não vê teoria". A sensação ao ver aquele cartaz, algo que foi possível elaborar melhor com o tempo, foi a de que para mim e para os meus colegas estava delimitado um espaço na organização social. Não o de pensar sobre ela, ou o de tentar recriá-la, mas o da obediência em relação ao que está posto. E isto seria, para aquela faculdade, um valor tão importante que se pendurou um cartaz para afirmar que ali não havia lugar para problematizações sobre a vida e a profissão.

É a princípio curiosa esta relação que as demandas vinculadas ao desempenho no mundo do trabalho estabelecem com a teoria. Como se a reflexão sobre a vida, que em grande parte da história humana, em diferentes organizações sociais, tem levado ao pensamento sistematizado sobre todas as coisas, tivesse que ser evitado. É que as forças do mercado, que se expressam não só no ambiente produtivo, mas na cultura, na educação e em outras dimensões da vida, definem que os sujeitos se limitem, simplesmente, à produção e ao consumo.

A ideia de que a reflexão e a experiência são dimensões opostas está presente nos discursos da U42, como visto nesta pesquisa. Também é possível percebê-la em propostas pedagógicas aparentemente menos radicais, mas que, para reduzir custos, dividem a realidade para encaixá-la em disciplinas pasteurizadas, cujo desenvolvimento é pouco ou nada convergente entre si. O resultado são abordagens desconectadas, nas quais teoria e prática às vezes parecem não conversar. Como decorrência, a teoria, nestes casos, pode parecer algo distante, algumas vezes inútil, sobretudo quando a diretriz pedagógica da instituição claramente valoriza a reprodução da prática, em detrimento da reflexão sobre a experiência para a construção de novas e melhores práticas. Mais do que uma questão pedagógica, como visto durante este estudo, tal imaginário reforça uma concepção mais ampla, relacionada à objetificação da vida.

Por preparar, de forma direta, aqueles que devem assumir os postos de trabalho, a educação superior está fortemente suscetível aos imaginários relacionados ao super desempenho[47] e à objetificação. Tal relação foi identificada em meu objeto de pesquisa. Levando em consideração as marcas textuais que nos falam sobre os imaginários presentes nos discursos relacionados a U42, percebeu-se que o atendimento ao mercado de trabalho foi associado ao "funcionamento" das universidades, sendo que este seria o seu papel. Verificou-se, ainda, a presença da ideia de que a universidade tradicional formaria desempregados, enquanto a Universidade 42 prepararia os estudantes para o mercado de trabalho.

O discurso da U42 propõe uma relação direta entre a teoria e o dito modelo tradicional, assim como relaciona a prática ao dito modelo inovador. A teoria seria, nesta perspectiva, uma ocupação ultrapassada em relação à proposta de futuro da Instituição. Futuro este que, como visto nesta pesquisa, é pautado, sobretudo, por valores econômicos. Percebe-se, assim, que a negação a que se conceda um espaço e um tempo na vida dos sujeitos para o pensamento sistematizado é previsível em sociedades nas quais a autonomia e a verdade não são valorizadas, e sim a produtividade.

O desprezo pela teoria demonstra ainda que, em uma sociedade na qual produção e consumo têm rapidez vertiginosa, o tempo do processo epistemológico é um luxo, o qual apenas uma parcela da população poderia acessar. Aos que dependem do trabalho para garantir a sua subsistência, a reprodução da atividade laboral, tal como é demandada, seria a opção mais acertada para garantir o desenvolvimento econômico.

Como visto logo na introdução deste trabalho, por ser um lugar privilegiado para o pensamento e a problematização sobre a organização social, conclui-se que a educação, apesar de todas as limitações às quais é exposta, é o lugar reservado pelas sociedades para a formação das pessoas. Assim, o que está presente nos discursos educacionais é um reflexo do mundo que se quer reforçar ou recriar. Ocorre, então, que o discurso sobre a educação se configura como uma arena, onde se disputam diferentes concepções sobre o mundo e sobre a realidade.

[47] É importante lembrar que mesmo a universidade, tantas vezes, está inserida na lógica da produtividade, como Chauí (2001) e Sobrinho (2019) tão bem nos alertam ao falar sobre como o repertório do super desempenho está presente nas IES.

Empresas do conhecimento

Cowen (2013) analisa o atual contexto vivenciado pelas universidades e conclui que há uma demanda para que elas se comportem como empresas do conhecimento, que competem entre si para criar novas tecnologias. Para ele, neste contexto, a liberdade acadêmica está sendo negociada em um duplo processo sociológico de produção do conhecimento e de vigilância das instituições em relação ao desempenho. Como consequência, em nível global, percebe-se uma ampliação do papel dos gestores educacionais, que medem a qualidade da produção acadêmica a partir de indicadores vinculados à quantidade e ao valor econômico gerado pelas pesquisas.

Tal vinculação com as possibilidades de financiamento externo suscita preocupações quando se considera as áreas cujas pesquisas não se relacionam de forma direta com os interesses do mercado, ocasionando, como no exemplo da iniciativa do atual presidente e do então ministro da educação brasileiros, uma proposta de esvaziamento de recursos para essas áreas.

A ideia de que haja dois modelos universitários estanques, tradicional e inovador, e que estes correspondam, respectivamente, ao atraso e ao desenvolvimento econômico, pressupõe que não é possível que a universidade promova uma formação diversificada, que seja adequada à formação cidadã e, também, às demandas do mercado de trabalho.

Na prática, sabe-se que equacionar tais interesses não é simples. Quando as desigualdades presentes nas relações de classe são desnaturalizadas, a partir de estudos presentes cotidianamente nas universidades, a perspectiva sobre os processos de produção ganha uma abordagem crítica. Assim, acontecem embates no interior da própria instituição, entre os que propõem um enfrentamento dessas desigualdades sociais e, portanto, se negam a uma associação direta com ambientes produtivos que promovam injustiças aos trabalhadores, à sociedade e ao meio ambiente, e aqueles que acreditam que não há alternativas a não ser uma adaptação dos projetos pedagógicos e das matrizes curriculares para o atendimento a tais demandas.

No caso da Universidade 42, fica claro, a partir da análise do discurso, que o projeto pedagógico da Instituição é estritamente voltado para o atendimento às demandas do mercado, não reservando espaço para outras perspectivas sobre a vida e a profissão.

Trabalho docente

Além das implicações diretas nas diretrizes pedagógicas das instituições superiores, a predominância de valores econômicos nas instituições educacionais reverbera também nas condições de trabalho docente. Segundo dados do INEP, em 2018, mais de 75,4% dos ingressantes em cursos de Graduação no Brasil matricularam-se em instituições privadas. Apesar de haver grande diversidade de princípios pedagógicos e administrativos no universo das IES privadas no Brasil, parte dessas instituições têm a sua atividade pautada pela lógica financeira de redução de custos. Esta perspectiva pode se acentuar quando se trata dos grandes grupos educacionais cujas ações são comercializadas na bolsa de valores, em função das pressões de acionistas pela obtenção de lucro.

Entre os ajustes nas propostas de ensino aprendizagem com o objetivo de reduzir custos, está a ênfase ao ensino baseado na transmissão de conteúdos e a inviabilização de projetos interdisciplinares, atividades de extensão e pesquisas. A redução de custos com a contratação dos docentes é também uma realidade no Brasil. De acordo com dados do INEP, de 2018, enquanto a rede pública de ensino superior apresenta 86% de professores contratados em tempo integral, a rede privada emprega apenas 27,5% dos seus docentes em dedicação exclusiva.

Ao contratar massivamente professores horistas, em detrimento dos contratos de dedicação exclusiva, as IES impossibilitam que o professor possa desenvolver plenamente as diferentes dimensões da atividade docente. Isso porque os seus contratos e remuneração estão fortemente vinculados às horas que passam ministrando as aulas, dificultando o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão, inclusive aqueles vinculados ao mundo do trabalho.

Outro processo que tem sido empreendido por determinadas instituições privadas e que limita fortemente a autonomia e a atuação docente é a divisão da atividade dos professores, que, atualmente, muitas vezes são separados em grupos de responsáveis pela correção de provas, pela elaboração de vídeos, pela escrita de textos e curadoria das informações, pelo atendimento às dúvidas dos alunos, e pela organização das plataformas virtuais.

Ao exercer apenas uma fatia das competências e dos saberes docentes, o professor perde autonomia sobre o processo mais amplo de ensino aprendizagem. Neste contexto, é reforçada a influência dos gestores acadêmicos, responsáveis pelo desenvolvimento de uma engenharia dos processos que define as atividades a serem desenvolvidas pelo professor e pelo aluno, muitas vezes utilizando a tecnologia como meio de otimizar recursos financeiros em tais processos.

Em casos extremos, tal tecnologia, como vimos no caso da Universidade 42, pode ocasionar inclusive a extinção do professorado, ainda que, na prática, atividades próprias do docente sejam realizadas por pessoas denominadas como "não docentes".

A lógica de substituição do docente por outros profissionais, muitas vezes com a intenção de reduzir custos, não é nova. Ela tem sido observada, por exemplo, em IES que utilizam, no ensino superior, a educação a distância com o objetivo de maximização dos lucros e cuja contrapartida aos alunos se resume a uma perspectiva essencialmente conteudista e autoinstrucional. Nestes casos, é comum a presença de "suportes" e "tutores" conduzindo atividades que extrapolariam as suas funções e que poderiam ser melhor exercidas pelos professores. Vê-se ainda, em alguns casos, docentes que são responsáveis por conduzir as atividades de um número de alunos que ultrapassa em muito o que seria razoável para garantir qualidade dos processos formativos.

Desta forma, é possível perceber, a partir da análise do contexto brasileiro, que a proposta pedagógica da Universidade 42 representa uma radicalização de um processo, já em curso, de exploração da atividade docente. Neste caso específico, a exploração chega ao nível da expropriação de tal atividade, substituída pela interação entre os próprios alunos e destes com um processo gamificado de ensino.

Imaginários, autonomia e universidade

Diante de tantos desafios, existem caminhos possíveis a trilhar? A possibilidade da autonomia, como visto nesta pesquisa, é uma característica central dos estudos sobre os imaginários sociais em Castoriadis. A partir da desnaturalização dos discursos, os sujeitos podem oferecer resistências às narrativas das classes dominantes. Nesta perspectiva, uma vez que os sistemas, as instituições e as experiências são criações humanas, o futuro é um vir a ser.

Esta abordagem é uma escolha esperançosa, na medida em que impele os sujeitos a compreenderem os contextos nos quais estão inseridos e a atuarem na construção de alternativas aos imaginários da estrutura dominante sobre a educação, o futuro e o futuro da educação.

No entanto, para que a universidade possa contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, a liberdade acadêmica é fundamental. Comparando-se o início da história das universidades e os dias atuais, percebe-se que a liberdade que garantia à comunidade acadêmica a possibilidade de debater temáticas radicais e controvertidas hoje encontra-se ameaçada. Isso ocorre não somente em função de perseguições políticas que reforçam imaginários obtusos sobre estas instituições, mas, em nível global, pela proposição de que as universidades sejam responsáveis pela obtenção de seus próprios recursos, por meio de parcerias com a iniciativa privada.

Entendo que, apesar dos conflitos que possam ocorrer a partir da aproximação entre a universidade e os setores produtivos, é notável a importância de preparar os estudantes para atuarem em uma economia que depende, em muitos aspectos, do conhecimento. Tal relação, porém, não deveria ser utilizada para reduzir as propostas educacionais às demandas imediatas das empresas. Ao contrário, o investimento na preparação dos estudantes para que possam criar novos e mais justos arranjos sociais e produtivos é basilar para garantir a sustentabilidade da vida e da sociedade.

Em um contexto econômico que depende, em grande medida, do conhecimento, e que tem sido pautado pela degradação das relações de trabalho, a educação superior é demandada a ocupar diversos papéis. Ela é convocada tanto a pesquisar vacinas em tempo recorde quanto a ocupar os currículos de práticas desvinculadas da teoria, que formem sujeitos “empreendedores de si mesmos”. Entretanto, os tempos do conhecimento e do mercado são diferentes. Se os tempos e interesses que demandam a educação superior são diversos e algumas vezes divergentes, a autonomia universitária e a participação do estado para garantir que as instituições, públicas ou privadas, tenham condições de exercer as suas atividades de forma independente, é uma pauta urgente e que deve ser defendida por todos aqueles que buscam uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

42 UNIVERSITY. 2017. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20161105133202/https://www.42.us.org/>. Acesso em:12 novembro 2017

ALMEIDA, Marco Antônio de. **A produção social do conhecimento na Sociedade da Informação**. Informação & Sociedade: Estudos, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 11-18, 2009. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000007579/143bbdf7d93bb995f4c3afc3e95dbc04/. Acesso em: 6 maio 2020.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ALVES, Carmen Lucia Rodrigues. **A Formação Docente na Contemporaneidade**: do sintoma à possibilidade. 2018. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ANAZ, Sílvio et al. **Noções do Imaginário: Perspectivas de Bachelard, Durand, Maffesoli e Corbin**. Revista Nexi, São Paulo, 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/nexi/article/view/16760/15660. Acesso em: 23 nov. 2019.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPEL, Marli et al. **A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 16, ed. 2, 2011.

ARAÚJO, Christine Veloso Barbosa; SILVA, Viviane Nascimento; DURÃES, Sarah Jane. **Processo de Bolonha e mudanças curriculares na educação superior: para que competências?**. Educ. Pesqui. v. 44, São Paulo, 2018. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100315&lng=pt&tlng=pt.

BAGGIO, Adelar Francisco; BAGGIO, Daniel Knebel. **Empreendedorismo: Conceitos e definições**. Revista de Empreendedorismo, Inovação e Tecnologia, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 25-38, jan. 2015. ISSN 2359-3539. Disponível em: https://seer.imed.edu.br/index.php/revistasi/article/view/612. Acesso em: 16 set. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **A avaliação da educação superior em escala global**: da acreditação aos rankings e os resultados de aprendizagem. Avaliação (Campinas), Sorocaba , v. 23, n. 1, p. 5-22, Apr. 2018 . Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772018000100002. Acesso em: 18 jul. 2019.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

BITTENCOURT, João Batista de Menezes. **O pensamento social como ferramenta de transformação política**: um diálogo entre Pierre Bourdieu e Cornélius Castoriadis. CSOnline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Juiz de Fora, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/download/235471/28459. Acesso em: 25 nov. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre as artimanhas da razão imperialista**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). Pierre Bourdieu: escritos de educação, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em

<http://senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em 02 de julho de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.235**. Brasília, DF, 9 dezembro 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Joao Eduardo Coin de. **Imaginário e representações sociais**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, p. 25-33, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERICATO, Itale Luciane. **A profissão docente em análise no Brasil**: uma revisão bibliográfica. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília , v. 97, n. 246, p. 273-289, ago. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000200273&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 jun. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/373714647.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. **Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor**. Entrepalavras, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 571-591, set. 2017. ISSN 2237-6321. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/857/433>. Acesso em: 22 jun. 2020. doi:http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.7.7.1.571-591.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COELHO, Ana Maria Simões; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Olhar o magistério "no próprio espelho"**: O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, 2017.

COSTA, S. **Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo**. In: Educação & Realidade, vol. 34, n. 2, 2009, p. 171-186.

COWEN, Robert. **A universidade e atuais desafios**: mercado, mobilidade e performatividade. Org. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos. Curitiba: Editora CRB, 2013.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Tradução Jose Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez, 1996.

DIESEL, Aline; SANTOS BALDEZ, Alda Leila; NEUMANN MARTINS, Silvana. **Os princípios das metodologias ativas de ensino**: uma abordagem teórica. Revista Thema, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 268-288, fev. 2017. ISSN 2177-2894. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>. Acesso em: 28 abr. 2020. doi:http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo**: transformando ideias em negócios. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Sobre o conceito de identidade**: apropriações em estudos sobre formação de professores. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, 2011.

FERREIRA, Nilda Tevês; EIZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e Imaginário Social**: revendo a escola. Em Aberto, Brasília, n. 61, p. 5-14, jan. [março]. Disponível em: <http://file:///C:/Users/Carol/Downloads/1939-1999-1-PB.pdf>. Acesso em: 29 out. 2018.

FIGUEIREDO, Mércia Valéria Campos; JUNQUEIRA, Eduardo S. **Princípios teórico-práticos da gamificação apropriados por professores em uma formação continuada na escola pública**. Educação e Comunicação, São Luís, Outubro 2017. 38ª Reunião Nacional ANPED.

FONTES, Virgínia. **Capitalismo em tempos de uberização**: do emprego ao trabalho. Marx e o Marxismo, Niterói, v. 5, ed. 8, p. 45-67, 2017. Disponível em: http://niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220. Acesso em: 28 jan. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

G1. **Como funciona a universidade sem professores inaugurada nos EUA**. [S. l.]: G1, 14 nov. 2016. Disponível em: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/11/como-funciona-a-universidade-sem-professores-inaugurada-nos-eua.html. Acesso em: 12 mar. 2019.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GASPARINI, Cláudia. **Conheça a 1ª universidade do mundo sem professores**. [S. l.]: Exame, 28 fev. 2017. Disponível em: https://exame.com/carreira/conheca-a-1a-universidade-do-mundo-sem-professores/. Acesso em: 14 ago. 2019.

GIL, Marisa Adán. **Chega a São Paulo a École 42, escola francesa que ensina programação sem cobrar nada**. [S. l.]: Época Negócios, 1 jul. 2019. Disponível em: https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/07/chega-sao-paulo-ecole-42-escola-francesa-que-ensina-programacao-sem-cobrar-nada.html. Acesso em: 14 ago. 2019.

GOERGEN, Pedro. **Educação instrumental e formação cidadã**: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educar**, Curitiba, ed. 37, 2010.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. **Conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes**. Cadernos de Pesquisa v.47, [S. l.], 2017.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. **O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes**: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 17, ed. 2, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722004000200002&script=sci_arttext. Acesso em: 2 maio 2020.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HINER, Jason. **Why free university '42' breaks all the rules for educating engineers, and is coming to the US**. [S. l.]: TechRepublic, 8 jun. 2016. Disponível em: https://www.techrepublic.com/article/why-free-university-42-breaks-all-the-rules-for-educating-engineers-and-is-coming-to-the-us/. Acesso em: 10 jul. 2018.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

JAKITAS, Renato. **Sem 'aula' e sem diploma, escola de programação 42 chega ao País de graça**. [S. l.]: O Estado de S. Paulo, 24 jul. 2019. Disponível em: https://link.estadao.com.br/noticias/inovacao,sem-aula-e-sem-diploma-escola-de-programacao-42-chega-ao-pais-de-graca,70002934991. Acesso em: 7 ago. 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. **O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, mar. 2008.

LOSADA, Manuel. **Imaginário radical**: a proposta de Castoriadis à atual crise dos paradigmas no campo das ciências naturais e sociais. Boletim interfaces da psicologia da UFRURAL/RJ, Rio de janeiro, 2009, p. 44. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/seminariopsi/2009/boletim2009-1/losada.pdf>.Acesso em: 26 out. 2018.

MACIEL, Alberlândia da Silva. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**: um balanço do período 1988-2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2010.

MATTAR, João; CZESZAK, Wanderlucy. **Gamificação como um novo componente da indústria cultural**. Revista Intersaberes, [s. l.], 2017. Disponível em: https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1226/663. Acesso em: 21 abr. 2020.

MAZUR, E. **Peer instruction**: a revolução da aprendizagem ativa / Eric Mazur; tradução: Anatólio Laschuk. – Porto Alegre: Penso, 2015.

MCGUIGAN, Jim. **The Neoliberal Self**. CultureUnbound, Linköping, v. 6, p. 223-240, 2014. Disponível em: http://www.cultureunbound.ep.liu.se/v6/a13/cu14v6a13.pdf. Acesso em: 9 fev. 2020.

MENEZES, Graciela Sardo et al. **Reforço e recompensa**: a gamificação tratada sob uma abordagem behaviorista. Projética, Londrina, v. 5, ed. 2, p. 9-18, 2014. Disponível em: http://www.uel.br/seer/index.php/projetica/article/view/17746/16089. Acesso em: 21 abr. 2020.

MORAES, Reginaldo C.; SILVA, Maitá de Paula e; CASTRO, Luiza Carnicero de. **Modelos internacionais de Educação Superior**: Estados Unidos, França e Alemanha. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução e organização: Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

O'BRIEN, Kevin J. **A Billionaire Who Breaks the Mold**. [S. l.]: The New York Times, 5 maio 2013. Disponível em: https://www.nytimes.com/2013/05/06/business/global/xavier-niel-billionaire-who-breaks-the-mold.html?action=click&module=RelatedCoverage&pgtype=Article®ion=Footer. Acesso em: 9 jan. 2018.

OECD. **Dream Jobs? Teenagers' Career Aspirations and the Future of Work**. Paris: OECD Publishing, 2020.

OECD. **OECD Employment Outlook**: The future of work. OECD Publishing, Paris. Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/employment/oecd-employment-outlook-2019_9ee00155-en#page6. Acesso em: 14 abr. 2020.

OLIVEIRA, Caio Rudá de. **Do Studium Generale à educação superior globalizada**: uma reflexão acerca da missão universitária. Revista Educação UFSM, Santa Maria, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/issue/view/1403/showToc. Acesso em: 20 abr. 2019

PAIVA, Giovanni Silva. **Recortes da formação docente da educação superior brasileira**: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro , v. 18, n. 66, p. 157-174, Mar. 2010 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000100009&lng=en&nrm=iso>. access on 28 June 2019. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362010000100009.

PAVIANI, Jayme; POZENATO, José Clemente. **A universidade em debate**. 3. ed. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1984.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

PEDRAZA, Jacobo. **Sem aulas e de graça**: assim é a escola de programação mais revolucionária do mundo. Paris, 22 jun. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/13/cultura/1497369606_046569.html. Acesso em: 6 set. 2018.

PINK, Mary Jane P.. **O conceito de representação social na abordagem psicossocial**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro , v. 9, n. 3, p. 300-308, Sept. 1993 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300017&lng=en&nrm=iso>. access on 28 Nov. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300017.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; NETO, Armindo Quillici. **Profissionalização dos professores**: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. Educar, n. 34, Curitiba, 2009.

RENAUD, Marc; PATRÍCIO, Maria Teresa. **Universidades**: Controvérsias não resolvidas e novas expectativas. In: FISCHMAN, Gustavo E (org). A universidade imaginada. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

ROBERTSON, Susan. **Imaginários metafóricos**: re/visões sobre a ideia de uma universidade. In: FISCHMAN, Gustavo E (org). A universidade imaginada. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação v.12, [S. l.], 34 jan./abr. 2007.

RUBIÃO, André. **História da Universidade**: genealogia para um modelo participativo. Coimbra: Almedina, 2013.

SABINO, Gerusa de Fátima Tomé. **Empreendedorismo**: reflexões críticas sobre o conceito no Brasil. Anais do Seminário do Trabalho , v. 7, p. 1-16, 2010.

SALGADO, J. **A cultura empreendedora nos discursos sobre a juventude**. Galáxia (São Paulo, Online), n. 25, p. 193-204, jun. 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Cristiane. **A teoria das representações sociais e a análise do discurso em uma narrativa esportiva de futebol**. Revista Diadorim, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/3945/15650. Acesso em: 27 nov. 2019.

SANTOS, Júlia de Avila dos; FREITAS, André Luis Castro de. **Gamificação Aplicada a Educação**: Um Mapeamento Sistemático da Literatura. RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 15, ed. 1, p. 1-10, julho 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/75127/42566. Acesso em: 21 abr. 2020.

SANTOS Jr., Donarte Nunes. **"A instituição imaginária da sociedade", de Cornélius [...]**. Revista Opinião Filosófica, Porto Alegre, v. 03; nº 01, 2012.

SANTOS, Lucíola Licinio. **Currículo em tempos difíceis**. Educ. rev., Belo Horizonte , n. 45, p. 291-306, jun. 2007 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100015&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 25 mai. 2020.

SAYARE, Scott. **A Computer Academy in France Defies Conventional Wisdom**. [S. l.]: The New York Times, 15 nov. 2013. Disponível em: https://www.nytimes.com/2013/11/16/world/europe/in-france-new-tech-academy-defies-conventional-wisdom.html?_r=1. Acesso em: 24 jan. 2018.

SILVA, Fernanda Góes da; CÁRIA, Neide Pena. **A inserção do empreendedorismo na Educação Básica**. EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação: Formação de professores, complexidade e trabalho docente, Curitiba, ano 2015, p. 4567-4580, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20521_9799.pdf. Acesso em: 28 set. 2019.

SILVA, Maria Aparecida da. **Currículo**. In: Currículo para além da pós-modernidade. [S. l.], 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt12-2444-int.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

SIMON, Fabiano Colla; FRANCO, Laura Ferreira de Rezende. **Estudo das metodologias ativas no ensino superior**: revisão sistemática. Boletim Técnico do Senac, 2015.

SIRIHAL, Adriana Bogliolo; LOURENÇO, Cíntia de Azevedo. **Informação e conhecimento**: aspectos filosóficos e informacionais. Informação & Sociedade: Estudos, [s. l.], v. 12, 2002.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1982.

SOBRINHO, José Dias. **Educação superior, globalização e democratização**: qual universidade?. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 28, p. 164-173, Apr. 2005 .Availablefrom<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100014&lng=en&nrm=iso>. accesson 15 Nov. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100014.

SOUZA, Sérgio A. F. **Análise de discurso**: procedimentos metodológicos. Manaus: Census, 2014.

SOUZA, Sérgio A. F. **Conhecendo a análise de discurso**. Manaus: Editora Valer, 2006.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. **Aprendizagem colaborativa**: teoria e prática. Redes e conexões na produção do conhecimento. 2014. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

VALENTE, André Crim; PINTO, Fabiana dos Anjos. **De Saussure a Charaudeau:** o signo da língua e o signo do discurso. Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, [S.l.], v. 21, n. 34, jun. 2014. ISSN 2446-6905. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17512/12903>. Acesso em: 17 nov. 2019.

VEJA. **Conheça '42', a universidade de tecnologia sem professores**. [S. l.]: Veja, 14 nov. 2016. Disponível em: https://veja.abril.com.br/educacao/conheca-42-a-universidade-de-tecnologia-sem-professores/. Acesso em: 28 ago. 2018.

VYGOTSKY. L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

WOOD, Ellen Meiksins. **O império do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A –REPORTAGENS ANALISADAS NA PESQUISA

Data	Fonte	Título da reportagem	Autor(es)
Veículos Nacionais			
24/07/2019	O Estado de S. Paulo	Sem ‘aula’ e sem diploma, escola de programação 42 chega ao País de graça	Renato Jakitas
01/07/2019	Revista Época	Chega a São Paulo a École 42, escola francesa que ensina programação sem cobrar nada	Marisa Adán Gil
28/02/2017	Revista Exame	Conheça a 1ª universidade do mundo sem professores	Cláudia Gasparini
22/06/2017	El País	Sem aulas e de graça: assim é a escola de programação mais revolucionária do mundo	Jacobo Pedraza
14/11/2016	G1 (com informações da BBC)	Como funciona a universidade sem professores inaugurada nos EUA	Sem informações
14/11/2016	Revista Veja	Conheça ‘42’, a universidade de tecnologia sem professores	Sem informações
Veículos Internacionais			
08/06/2016	Tech Republic	Por que a universidade gratuita '42' quebra todas as regras para a formação de engenheiros e está chegando aos EUA	Jason Hiner
15/11/2013	The New York Times	Um bilionário que quebra o molde	Kevin J. O'Brien
05/05/2013	The New York Times	Uma academia de informática na França desafia a sabedoria convencional	Scott Sayare

ANEXOS

ANEXO A- REPRODUÇÃO DAS REPORTAGENS NACIONAIS ANALISADAS

1) Veículo: O Estado de S. Paulo – Data de publicação: 24/07/2019

Sem 'aula' e sem diploma, escola de programação 42 chega ao País de graça

Fundado por magnata francês, método é apoiado por gigantes do Vale do Silício; no Rio e em SP, unidades terão 800 vagas gratuitas

Por Renato Jakitas - O Estado de S. Paulo

Até o ano passado, Renato Querino tinha o que considerava uma vida "bem encaminhada". Recém-casado, estava se formando em análise de sistemas e trabalhava havia quatro anos em um grande banco. Tudo mudou quando ouviu falar de uma escola de programação criada na França. Sem professores e sem exigências prévias, a École 42 tinha caído nas graças dos recrutadores das principais empresas de tecnologia, interessados em alunos capazes de aprender código resolvendo desafios. Querino largou o emprego e mudou para o Vale do Silício, onde a escola abriu sua segunda unidade. Tivesse esperado um pouco mais, poderia ter ficado no Brasil: em agosto, duas unidades da École 42 começarão a operar por aqui, no Rio e em São Paulo.

Independentes entre si, as duas unidades poderão receber mais de 800 alunos – serão 450 na capital fluminense e 360 estudantes em São Paulo. O Brasil será o 14º país a receber a marca, fundada em Paris em 2013. No Vale do Silício, onde estuda Querino, há 1,5 mil pessoas. Assim como em todo o mundo, os cursos da École 42 no País serão gratuitos. Mas a dedicação é alta: na média, os estudantes passam cerca de 50 horas por semana dentro da 42. "Fico aqui umas 12 a 14 horas por dia. Tem gente que precisa ser lembrado para sair e tomar um banho", diz Renato Querino. Os depoimentos são similares. "É a coisa mais difícil que já fiz em minha vida, mas entendi que frustração faz parte da formação do programador", afirma Fernanda Moura, administradora de 44 anos que está no início do programa, também nos EUA. Entre os nomes que apoiam a escola, há gigantes do Vale do Silício, como Jack Dorsey, do Twitter, Brian Chesky, do Airbnb, e até Tony Fadell, o pai do iPod.

Caminho para se formar na 42 é nada suave

Querino e Fernanda enfrentam o método heterodoxo da escola, criada para formar engenheiros de *software*. No lugar de professores, aulas e diplomas, os alunos cumprem desafios de programação. Cada desafio consiste em um módulo – ao todo, são 21 deles, que ficam mais difíceis à medida que o aluno avança. No geral, o curso é completado ao longo de três anos, em uma média de oito horas diárias de estudo.

Entrar na 42 também é um desafio. Em São Paulo, onde as inscrições estão abertas, há três etapas. O primeiro é fazer um teste online: um jogo de memória, ao estilo do Genius. Depois, é preciso participar de uma apresentação. Quem for selecionado vai para um pré-curso de imersão, apelidado de "piscina".

É ali onde, efetivamente, o aluno mergulha na 42. "Quem faz a piscina precisa de dedicação exclusiva: são sete dias por semana e muitas horas por dia", diz Karen Kanaan, idealizadora da unidade paulista e ex-diretora da Endeavor Brasil. "Quem trabalha, precisa tirar férias". Segundo ela, até o momento, metade das 4 mil pessoas que fizeram o teste do Genius passaram à fase seguinte. "Vamos fechar o cerco até selecionar 360 alunos."

École 42 foi criada com recursos a fundo perdido

"Hoje, a educação francesa não funciona. Está travada entre as universidades públicas, que não ensinam o que os negócios precisam, e as universidades privadas, que não dão vazão aos talentos dos alunos." Foi assim que o magnata francês das telecomunicações Xavier Niel definiu, em 2013, porque criou a 42 – o nome vem de uma piada da série literária O Guia do Mochileiro das Galáxias, de Douglas Adams.

Não é uma empresa, mas uma fundação privada sem fins lucrativos. Niel diz que não pretende ganhar dinheiro com educação, mas com os estudantes que formar. Estruturou um fundo de € 50 milhões e os aplicou na escola, a fundo perdido.

No Brasil, o sistema será um pouco diferente: as duas unidades vão funcionar como se fossem franquias. Os dois grupos que adquiriram os direitos precisaram reservar recursos para três anos de operação e garantir que nunca cobrarão dos estudantes. No Rio, a conta fechou em R$ 12 milhões, segundo Hector Gusmão, presidente da aceleradora portuguesa Fábrica de Startups, que lidera a operação por lá. Ele diz conversar com empresas para segurar o financiamento no futuro. "A ideia é atrair quem possa se beneficiar dessa mão de obra", diz.

Em São Paulo, a iniciativa é tocada por um consórcio de quatro empresários, dentre eles a já citada Karen Kanaan, a fundadora da startup Pluvi.on, Mariana Marcílio, e Guilherme Décourt, ex-sócio do fundo de investimento em capital de risco Monashees. Eles não abrem o investimento, mas fontes próximas calculam um desembolso de R$ 9 milhões para três anos – as verbas também serão subsidiadas por family offices, pela Fundação Telefônica, pela empresa FS Tecnologia e por Fabio Igel, sócio fundador do Monashees e herdeiro da família que fundou o grupo Ultra.

Escola pode ajudar a preencher vagas abertas no País

Para Felipe Lamounier, sócio da empresa de educação StartSe, o modelo da 42 tem impactado outras escolas pelo mundo. “Elas geram mão de obra para o mercado”, diz. “Estamos necessitando disso.”

É o caso da Praxis, escola de programação que surgiu na Carolina do Sul (EUA) inspirada na 42, há três anos. “Todos alunos que se formaram conosco trabalham”, diz Isaac Morehouse, fundador da Praxis. “O mercado de tecnologia cresce de forma que as universidades não suprem. A graduação está morta.”

Quando a 42 surgiu na França, a taxa de desemprego era de 11% e, segundo Niel na época, havia 60 mil postos vagos em tecnologia. “Em geral, um aluno na França e nos EUA consegue emprego a partir de um semestre de curso”, diz Lamounier. “Os salários para um estagiário da 42 nos EUA é de US$ 8 mil a US$ 9 mil, muito acima do mercado”, diz. O Brasil hoje vive situação parecida: segundo o IBGE, há 13 milhões de desempregados. Por outro lado, diz a Associação Brasileira de Startups (Abstartups), o setor tem cerca de 5 mil vagas.

“É estranho. Temos uma explosão de vagas e não achamos funcionários. O que tem, a gente contrata”, diz Matheus Fonseca, responsável pela área de retenção de talentos da Movile, dona de empresas como iFood e Playkids. A empresa espera abrir 500 vagas em tecnologia até o fim do ano e não sabe se preencherá todos os postos. “Nosso sistema de contratação é ágil e, mesmo assim, demoramos de 30 a 45 dias para trazer alguém”, diz.

2) Veículo: Revista Época – Data de publicação: 01/07/2019

Chega a São Paulo a École 42, escola francesa que ensina programação sem cobrar nada

"Queremos formar profissionais para se tornarem líderes na área digital no Brasil", diz Karen Kanaan, sócia da École 42, uma das melhores escolas de programação do mundo

Por: Marisa Adán Gil

Em agosto, será inaugurada a primeira unidade da École 42 em São Paulo. Fundada em 2013 em Paris, a École 42 ganhou fama por ensinar programação para qualquer um que quisesse aprender, sem cobrar nada por isso. “Pensamos em São Paulo por ser uma região de forte atividade econômica e conectada ao — mercado digital”, diz a publicitária Karen Kanaan, uma das sócias. A École 42 foi trazida para a capital paulista por Guilherme Décourt, ex-Monashees, que negociou o contrato com a matriz francesa. Trata-se da segunda unidade da escola no Brasil - a outra foi aberta no Rio em dezembro de 2018. Para viabilizar o projeto, foi feita uma parceria com a Fundação Telefônica Vivo.

Por aqui, como em todo o mundo, o curso será gratuito. A princípio, serão 180 vagas por ano. Para se inscrever, não é preciso nenhuma formação específica — basta ter completado 18 anos.

“A equipe pedagógica será formada por 5 profissionais que já atuam na rede, e contará com o suporte direto do time da 42 na França”, diz Karen.

O modelo de educação é único: sem professores, sem grade de disciplinas, sem horários fixos, sem notas. Em vez disso, é usado um formato baseado em gamificação - os alunos iniciam seu primeiro projeto no nível 0 e recebem um certificado de conclusão ao atingirem o nível 21, o que costuma levar cerca de três anos. Para subir de nível, é preciso validar projetos. Cada projeto rende um certo número de pontos, dependendo da complexidade e da qualidade da execução.

O sistema foi criado no início da década pelo empreendedor de negócios digitais francês Xavier Niel (fundador do maior campus de startups do mundo, a Station F) e por Nicolas Sadirac, fundador e ex-diretor executivo da rede de escolas particulares de código Epitech. Hoje, existem unidades na Romênia, Moldávia, Ucrânia, Rússia, Bélgica, Lyon (França), Marrocos, África do Sul e Holanda.

Confira abaixo entrevista exclusiva com Karen Kanaan, ex-diretora de captação e relações institucionais da Endeavor, que dá detalhes sobre o projeto e fala sobre a importância de aprender programação.

Por que o Brasil é um destino interessante para a École?

O país é uma das dez maiores economias do mundo, tem passado por um crescimento tecnológico acentuado e apresenta um grande potencial de mercado. Ao mesmo tempo, o déficit de profissionais qualificados é enorme. De acordo com a Softex, estima-se que hoje existem 250 mil vagas de trabalho que não são preenchidas por falta de profissionais. Tudo isso faz do Brasil um país estratégico para a escola.

Qual foi o objetivo da criação da École 42?

Vivemos em uma economia digital global que muda muito rapidamente. Tecnologias como *machine learning* e inteligência artificial estão transformando o ambiente de trabalho, à medida que mais e mais indústrias passam por transformações digitais. Assim, a demanda por engenheiros de *software* está aumentando muito, assim como a demanda por pessoas que podem colaborar, pensar criticamente, resolver problemas e criar. Quando surgiu, em 2013, a 42 tinha o objetivo de oferecer uma alternativa educacional para formar protagonistas no mundo digital. Ao longo do tempo, esse objetivo foi evoluindo, e hoje a ambição é de se tornar a maior rede para formação de *human coders* no mundo.

Quais são os principais objetivos no Brasil? Formar empreendedores? Capacitar mão de obra para empresas de tecnologia?

Nosso objetivo imediato é que o modelo tenha impacto na formação de profissionais preparados para serem líderes na área digital no Brasil, seja através do empreendedorismo ou atuação em empresas estabelecidas. Também buscamos tornar o Brasil um importante centro de contribuição para a formação e evolução da rede internacional da 42.

Quando será o processo de seleção?

Nosso processo de seleção é composto por três etapas. A primeira tem início em julho: os candidatos terão que participar de 2 jogos online em nossa plataforma. Os aprovados irão para a segunda fase, que consiste em reuniões presenciais em nosso campus, entre agosto e setembro. Já a terceira fase é uma imersão de 28 dias, chamada de piscina. Na piscina, os candidatos já começam a aprender programação e podem experimentar o ambiente da 42. A primeira piscina está prevista para outubro.

Qual seria o principal ponto de atração para os brasileiros, na sua opinião?

Acreditamos que o modelo da 42 traz uma combinação de elementos que pode gerar uma forte atração para os brasileiros: educação de qualidade internacional, acessível

financeiramente e independente de *background*, e que abre diversos caminhos dentro de um mercado altamente promissor.

Como é a metodologia?

Na 42 não há turmas e nem professores. Os participantes são os responsáveis pelo próprio sucesso e de seus colegas. Para progredir nos projetos, eles devem confiar na força do grupo. Todos os processos são gamificados. Para subir de nível, é preciso ganhar pontos de experiência, validando projetos. A cada projeto validado dentro de uma trilha, um novo projeto sensivelmente mais complexo torna-se disponível. Isso coloca o membro constantemente fora de sua zona de conforto e permite que adquira experiência no desenvolvimento de *software*, individualmente e em equipes.

Por que o foco em programação? Acredita que esse é um conhecimento fundamental nesse momento?

Em um mundo que está passando por uma revolução digital, aprender a programar se torna cada vez mais importante. A forma como pedimos entrega de comida em casa, chamamos um táxi, reservamos um hotel, falamos com nossas famílias, tudo está sendo impactado pela tecnologia de informação, que é um efeito do trabalho de programadores. Programar toca em várias outras competências, como raciocínio lógico, pensamento sistêmico, etc. Portanto, não se trata apenas de ensinar pessoas que querem ser desenvolvedores, mas sim quem quer ganhar habilidades em um sentido mais amplo.

Todos nós deveríamos estudar programação? No futuro, esse ensino será obrigatório nas escolas?

Sim. Pense no seguinte exemplo: todos nós temos que estudar matemática, mas nem todos nós vamos nos tornar matemáticos – embora o uso do conhecimento esteja presente no cotidiano de todos. Com a programação será a mesma coisa.

3) Veículo: El País – Data de publicação: 22/06/2017[48]

Sem aulas e de graça: assim é a escola de programação mais revolucionária do mundo

[48] A reportagem foi escrita e publicada originalmente na Espanha, no dia 16 de junho de 2017. Como é comum, porém, nos jornais que possuem unidades em diferentes países, foi traduzida e publicada também no Brasil, alguns dias depois.

50.000 se inscrevem todos os anos para entrar na 42, uma escola vanguardista de Paris Em um elemento ela se parece outras universidades tecnológicas: poucas mulheres

Por: Jacobo Pedraza

Duas instituições acadêmicas convivem no Boulevard Bessières de Paris, no 17º distrito, limite entre a cidade e os subúrbios. Uma é o Liceu-Colégio Internacional Honoré de Balzac, o maior colégio público da capital francesa: cinco hectares consagrados ao criador de A Comédia Humana, cuja assinatura se vê estampada na grade de entrada do local. A outra se chama 42. Uma escola de programação que a partir do próprio nome já encarna uma mudança em relação à totalidade do sistema educacional francês ou, o que é a mesma coisa, ao conceito de formação que impera há pelo menos três séculos. Para começar, porque não exige nenhum título acadêmico aos seus alunos. E porque é gratuita.

A 42 é uma fundação privada sem fins lucrativos, sustentada principalmente pelo magnata francês da tecnologia Xavier Niel, coproprietário do Le Monde (e dos direitos de My Way de Sinatra) e, além disso, incentivador do que será a maior incubadora do mundo, a também parisiense Station F.

O modelo acadêmico foi concebido pelo próprio Niel e por Nicolas Sadirac, fundador e ex-diretor executivo da rede de escolas particulares de código Epitech, de excelente reputação no cenário tecnológico francês, mas com preços a partir dos 7.000 euros (25.800 reais) anuais. Ambos acreditam que a genialidade não surge somente entre os que podem pagar uma instituição desse tipo, e pensam que a universidade pública se asfixia por seu próprio tamanho e falha na hora de proporcionar o salto entre a formação e a empresa.

Criaram uma escola que qualquer um "nascido para o código" (o lema da escola) possa ter acesso, em permanente contato com o ambiente empresarial e um com um conceito pedagógico que faz da gamificação sua essência.

A escola surpreende já na entrada. A primeira coisa que o aluno escuta é a própria porta, que o cumprimenta pelo nome: "Bonjour, Gilles". A recepção tem um móvel para guardar o patinete, o meio de transporte favorito de muitos. Mas o que fascinam são as primeiras amostras da enorme coleção de arte urbana que decora a escola, e que se mistura à perfeição com os alunos e com o espírito desse espaço: mais de 150 pinturas e esculturas subversivas, rebeldes, jovens. "Temos até mesmo um Banksy", confessa lá mesmo

Catherine Madinier, ex-aluna dessa escola fundada em 2013 e membro do corpo docente, que por fim confirma a suspeita que todo bom *freak* já tinha sobre o nome da escola: "É pelo Guia do Mochileiro das Galáxias, de Douglas Adams". A 42 é – nessa série de rádio, romance e filme – a resposta absurda e confusa que dá um monumental supercomputador à "pergunta definitiva sobre a vida, o universo e tudo". Até a calculadora do Google conhece essa referência.

Sem aulas, sem professores

Madinier avança até a primeira colmeia de computadores, no térreo do edifício. Uma sala gigante com mais de 300 desktops com a inconfundível maçã da Apple: "Os macs consomem menos energia.

Quando se usam mais de 1.000 por dia, a economia é considerável", diz esta nativa de Nice, de 31 anos, que se define frequentemente como professora, embora saliente que seu papel é mais de tutora ou mediadora. "Não existem professores. Não há aulas. Não há lições ou livros de estudo". "Isso é uma grande diferença em relação a outras escolas como a Epitech", destaca David Giron, diretor de estudos da 42, que desempenhou a mesma função na própria Epitech, que acrescenta. "Os professores e as lições não têm sentido hoje em dia. Todo o material está na Internet, e queremos sejam capazes de procurá-lo, classificá-lo e filtrá-lo".

Os mais de 2.000 alunos da escola deixam de lado o modelo de formação que conheceram em favor de uma educação a partir de uma perspectiva que, na realidade, conhecem muito melhor: a dos vídeogames.

Gilles Potte tem vinte anos e está muito distante da imagem normalmente associada ao estudante de engenharia da computação: cobre seu cabelo longo com uma boina, ostenta um piercing na orelha, uma tatuagem nas costas e usa calças corsário e camiseta. Ao seu redor há alunos que escrevem linhas de código em velocidade de cruzeiro, enquanto outros socializam entre vídeos do YouTube e algum fica absorto jogando uma partida. "Podem fazer mais coisas, gostamos que façam mais coisas, mas na maior parte do tempo devem estar programando", diz Madinier.

Os alunos não levam mais de dois meses para encontrar um emprego

Gilles inicia a sessão na intranet da 42. É como carregar uma partida salva de um videogame. No menu principal se pode observar que ele está no nível 2, faltam poucos

pontos de experiência para alcançar o 3. “No total, são 21 níveis [não é um número ao acaso, é a metade de 42], a partir do 21º se considera que o aluno está capacitado para sair para o mundo do trabalho”, diz Catherine Madinier. Frequentemente, segundo ela, os alunos conseguem um emprego em tempo integral que os faz deixar a escola antes de completar os três anos, duração média do programa.

A gamificação é aplicada em todos os campos da 42. Gilles ganhou dois títulos, algo como um tratamento oficial (senhor, doutor, excelentíssimo) muito comum no mundo dos videogames, que são dados como recompensa ou punição de acordo com as ações realizadas pelo jogador. “Tenho os títulos de troll e o de altruísta”, proclama o aluno, rindo. O primeiro é por fazer comentários demais e com ânsia de incomodar nos fóruns da escola. O segundo é por ser um grande corretor desinteressado dos exercícios dos colegas.

Sim, na 42 os exercícios não são corrigidos pelos tutores, mas pelos próprios alunos: “É uma maneira de aprender com o trabalho dos outros, com suas formas, seus métodos para chegar a uma solução de um problema e com seus erros”, explica Madinier. O erro também é recompensado: o título de errão é assumido com orgulho porque implica em perseverança e desejo de superação de si mesmo.

O progresso nos estudos é observado no gráfico de exercícios, que lembra claramente os diagramas de habilidades aprendidas em videogames como Final Fantasy. O aluno começa no centro de vários círculos concêntricos e seu avanço o leva para a parte externa, prova a prova, escolhendo um ou outro caminho em função da parcela de todo o mundo da informática que mais lhe interesse.

O percurso começa focado no desenvolvimento do ambiente Unix com linguagem de programação C, no final os alunos poderão usar praticamente qualquer linguagem fluentemente. As quatro matérias principais são Unix, algoritmos, gráficos e web. Aos poucos vão se especializando: celular, cibersegurança, *hardware*, *design*, videogames. “Não chegam a completar todos os exercícios de todos os caminhos, isso é quase impossível. Pense que existem trabalhos tão complexos como criar seu próprio sistema operacional ou o motor de um vídeo game online do zero”, revela Catherine Madinier. “Eu ainda não decidi. Estou entre design, vídeo games, ou inteligência artificial”, diz Gilles, fã de fotografia e edição gráfica.

O programa de estudos é elaborado e atualizado constantemente pela equipe docente, formada por cerca de 15 tutores dirigidos por David Giron. Há exercícios de todo tipo: elaborar periféricos para substituir o *mouse* do computador, dar forma a um videogame de tiros em primeira pessoa, criar um aplicativo de calendário que depois o próprio aluno utilizará ou pequenas ferramentas para o site da 42. Cada prática é avaliada pelos colegas e os resultados podem ser verificados e alterados a partir da intranet da escola.

Durante as provas de ingresso presenciais, os alunos podem dormir na escola e trabalham 15 horas por dia Se um estudante é reprovado ou aprovado (mas não está satisfeito com seu desempenho) pode repetir o exercício quantas vezes quiser.

“A escola fica aberta todos os dias do ano, 24 horas por dia, de modo que os alunos chegam a passar mais de 90 horas por semana nela”, diz Giron.

Ser aprovado com boas notas ou com especial esmero em alguns pontos dá direito a medalhas e recompensas, um sistema amplamente desenvolvido em qualquer vídeo game da plataforma online Steam. “As recompensas podem ser trocadas por produtos do refeitório ou, por exemplo, por banhos na Jacuzzi”, diz Madinier enquanto continua mostrando as instalações da 42. O refeitório e a varanda estão inusualmente cheios por causa do sol. É possível perceber estéticas e padrões: geeks que poderiam muito bem ser membros de qualquer equipe profissional de esportes, alguns com roupas escuras e estética mangá, e outros com calças jeans largas e tênis de skate. Todos coexistem, se misturam e desfrutam da música, desta vez um rap francês, o gênero favorito do *banlieue* (subúrbio).

Ao lado do refeitório fica a piscina. Não há piscina ou água. É uma enorme sala onde podem ser vistas malas, pessoas deitadas, gente descansando em colchões infláveis e sacos de dormir. A piscina é o nome do espaço e da época que definem se um aluno tem ou não futuro na 42. Quase um mês de intensidade máxima que representa o único veículo para ser admitido na escola.

Chega-se à piscina depois de duas provas online, dois jogos que, além disso, não são os mesmos para todos. Um dura 10 minutos e é um exercício de memória. O outro dura mais de duas horas e testa a capacidade lógica do candidato. Começam sendo simples, mas à medida que os níveis são concluídos tornam-se mais e mais complicados. Com eles é feita a seleção dos pretendentes que terão acesso à piscina: de cerca de 50.000, apenas 3.000 sobrevivem. A seleção é aberta a estrangeiros.

“Para a inscrição só pedimos nome, sobrenome e data de nascimento. Não queremos saber de mais nada”, afirma Madinier. “Nem o que estudaram. Ou de onde vêm. Ou se são pobres ou ricos”. Chegam à 42 muitos candidatos de classe baixa, dos subúrbios das cidades ou pessoas sem recursos de outros países, que dificilmente poderiam entrar em qualquer outra escola de programação. Durante o mês de provas, nas quais os alunos passam uma média de 15 horas por dia trabalhando, são autorizados a se alojar nas instalações da escola (no recinto da piscina), usar os chuveiros e os vestiários e comer no refeitório, com preços muito menores que os de estabelecimentos próximos e ainda mais baratos quando comparados aos do centro de Paris.

As provas terminam a cada dia exatamente às 23h42. Seu foco é o desenvolvimento de habilidades em linguagem C, um pilar básico para adaptar os conceitos e a mentalidade ao mundo da programação. “Muitos pré-inscritos chegam sem saber programar. Eu mesma vim do setor de negócios e não tinha a menor ideia”, revela Madinier. Gilles vem do mundo da restauração: “Eu me matriculei num curso técnico de hotelaria perto daqui, no 18º distrito, mas esse futuro não me convenceu. Descobri que era isso que eu gostava, então eu decidi tentar”, lembra o aluno parisiense, que também não sabia muito de código antes de entrar, apesar de reconhecer que se preparou antes da piscina.

Cada caso é único. Um ex-pequeno traficante de drogas que veio para cá depois de escapar por pouco da cadeia e hoje dirige sua própria empresa e contrata nossos alunos.

Os exercícios da piscina são corrigidos entre os próprios alunos, que vão aprendendo com isso, e também por uma inteligência artificial conhecida como moedora. Nessa altura, são incentivados a trabalhar em conjunto e a ajudar uns aos outros “algo que em outros lugares significa fazer trapaça e que nós pensamos que é essencial”, argumenta David Giron.

No fim da primeira semana de cada processo seletivo mais de uma centena de candidatos (entre 800 e 1.000 para cada uma das três piscinas anuais, que são realizadas no verão) terá desistido. “É um processo muito difícil e a maneira de encará-lo também é importante para nós. As notas são uma indicação, mas no final os selecionados são escolhidos pelo corpo docente para além dos seus resultados. O critério varia e o número de admitidos, também”, afirma Madinier. A 42 não costuma aceitar alunos menores de 18 anos ou maiores de 30: não quer que deixem o ensino médio para entrar em um processo muito difícil de aprendizagem porque perderiam muitas oportunidades de futuro, e tampouco

acreditam que aqueles que já passaram dos trinta possam absorver a quantidade de conceitos que precisam assimilar. A intenção também é ter um corpo discente coeso.

A escola estima que 40% dos alunos não têm o ensino médio completo. Uma porcentagem um pouco menor vem de meios desfavorecidos. Cerca de 20% vêm de fora da França. Poderia ser um ambiente complicado, mas é completamente o oposto. “Eu estou aqui faz pouco tempo, mas desde o início você percebe que este é o seu lugar. Na piscina todos ajudamos uns aos outros e agora continua sendo assim. Não importa de onde você vem. Somos todos amigos”, diz Gilles.

Como diretor de estudos, David Giron viveu histórias que destacam as oportunidades que a escola deu para muitos alunos: “Poderia mencionar um ex-pequeno traficante de drogas que veio para cá depois de escapar por pouco da cadeia e hoje dirige sua própria empresa e contrata nossos alunos. Ou um montador da ópera que não via sentido na vida e hoje é feliz como desenvolvedor de aplicativos para celular. Ou até mesmo um doutor em filosofia italiano que agora é diretor de tecnologia de uma grande empresa”. “A melhor coisa de trabalhar aqui é ver florescer alguns. Sua mudança dentro da 42 ao encontrar um lugar e colegas com os que se sentem realmente bem e envolvidos. Muitos encontram aqui pela primeira vez uma motivação, um modo de vida e uma oportunidade única “ diz sorrindo Catherine Madinier, que cumprimenta muitos alunos com dois beijos.

Os que foram aprovados também podem comer no refeitório e até mesmo trabalhar nele. Também podem ser remunerados com dinheiro para uso interno por fazer visitas guiadas para os turistas. Podem descansar, mas ao contrário dos candidatos, não estão autorizados a dormir nas instalações: em troca, a escola oferece alojamentos baratos e os apoia para obter empréstimos.

No primeiro andar da 42 fica a segunda colmeia de computadores, conhecida como Terra Média. Outros 300 computadores, onde o ambiente de trabalho é mais profissional. “Temos um fórum onde colocamos ofertas de emprego que chegam a nós”, diz Madinier. Estágios, contratos por tarefa, por tempo indeterminado ou até para cargos de diretor e tecnologia em algumas das startups do poderoso ecossistema parisiense. O centro é muito bem relacionado graças ao apoio de Xavier Niel e ao prestígio que adquiriu desde sua criação. É comum que os alunos colaborem com escolas de design e de negócios, muitas vezes através de hackathones: maratonas de programação para concluir um projeto

específico. Muitos dos trabalhos que aparecem no fórum não requerem estar fisicamente presente, por isso chegam anúncios de qualquer lugar do planeta.

Quando eles saem da escola, os alunos têm um amplo leque de opções: “Não levam mais de dois meses para encontrar um emprego. Muitos gostam de cibersegurança, também de videogames e do campo dos gráficos, que agora está tendo muito desenvolvimento com a realidade virtual”, exemplifica Madinier. “Alguns alunos vão para startups, enquanto outros preferem as grandes empresas. Alguns decidem fundar suas próprias empresas e outros vão para o GAFA [acrônimo de Google, Apple, Facebook e Amazon]” explica David Giron.

Existe um elemento em que a 42 se parece com qualquer outra escola de programação: a ausência de mulheres. Catherine Madinier é uma exceção, pois elas representam apenas 8% do corpo discente. “Há muuuuito trabalho a fazer”, admite. Giron insiste que o problema vem de antes, uma vez que o percentual é semelhante ao das mulheres que se candidatam às provas de ingresso: “É uma coisa cultural. A indústria dos videogames, com as personagens femininas que cria, tem muito a ver com isso”. A mentalidade e o espírito divertido da escola fazem dela talvez algo mais atraente, mas em um setor, o do entretenimento eletrônico, em que as mulheres também foram sempre uma minoria muitas vezes esquecida. A 42 não tem quotas de qualquer espécie e se recusa a estabelecer um percentual mínimo de mulheres.

ESCOLA ABRE FILIAL NA CALIFÓRNIA

A 42 é o sonho de Xavier Niel, que aos 49 anos é a nona fortuna da França, com cerca de 10 bilhões de dólares, segundo a Forbes. Ele contribuiu com mais de 70 milhões na fundação da 42 para comprar o prédio da escola e mantê-la nos primeiros 10 anos de vida, à razão de cerca de 7 milhões de euros por ano. Niel é um pioneiro que criou uma das primeiras empresas francesas de Internet quanto tinha 19 anos. Alguns dos alunos da escola foram trabalhar em suas empresas, entre elas a Free, a segunda maior fornecedora de serviços de rede do país, e a terceira operadora de telefonia celular. Na incubadora de startups Station F, investiu mais de 100 milhões de euros com o objetivo de continuar impulsionando a criação de empresas de tecnologia em Paris.

Em 2016 Niel decidiu levar o modelo de sua escola ao Silicon Valley, o epicentro da inovação tecnológica, com a abertura de uma sede em Fremont, na Baía de San Francisco, na qual também investiu 100 milhões para garantir sua viabilidade para a próxima década.

Ele tem o apoio dos fundadores de empresas tão importantes no mundo da tecnologia como Snapchat, Periscope, Nest Labs, Slack ou a conhecida incubadora YCombinator. Lá, Niel levantou um campus de quase 20.000 metros quadrados com um edifício de dormitórios para 300 alunos, oferecidos gratuitamente aos nascidos para o código que têm menos recursos.

4) Veículo: Revista Exame **–** Data de publicação: 08/02/2017

Conheça a 1ª universidade do mundo sem professores

Fundada por um bilionário francês, "Airbnb da educação" oferece formação gratuita na área de TI em Paris e na Califórnia

Por Claudia Gasparini

São Paulo — No clássico nerd "O guia do mochileiro das galáxias", de Douglas Adams, uma civilização constrói um robô inteligente que tem respostas para tudo. Questionado sobre qual é o sentido da vida, ele dá uma resposta comicamente inusitada: "42".

Em homenagem à célebre brincadeira do livro, esse também é o nome da primeira universidade do mundo sem professores, estabelecida desde 2013 na França e desde 2016 na região do Vale do Silício, nos Estados Unidos.

A referência nerd não é à toa: a 42 oferece formação em disciplinas de tecnologia da informação (TI), como programação de computadores e desenvolvimento de software.

Em vez de aulas tradicionais, com um docente à frente da classe, a ideia é que os colegas ajudem uns aos outros a elaborar seus projetos e, depois, atribuam-se notas mutuamente.

O sistema fez sucesso: desde a sua fundação em Paris há quatro anos, os pedidos de inscrição têm superado a quantidade de vagas disponíveis.

O nome por trás da iniciativa é o do bilionário francês Xavier Niel, fundador e principal acionista da empresa de telecomunicações francesa Illiad, coproprietário do jornal "Le Monde" e dono da Monaco Telecom. Sua ideia é fazer da 42 uma espécie de "Airbnb da educação".

Com patrimônio líquido estimado em 8,1 bilhões de dólares, Niel subsidia integralmente a iniciativa: os estudantes não têm que pagar nenhum centavo de mensalidade e a

acomodação é gratuita. A única condição obrigatória para se inscrever é ter entre 18 e 30 anos de idade.

De acordo com a BBC, ex-alunos da 42 hoje trabalham para empresas como IBM, Amazon e Tesla, ou fundaram seus próprios negócios na área de tecnologia.

Como funciona?

A faculdade combina dois princípios bastante populares entre pedagogos: o conhecimento passado de aluno para aluno ("peer-to-peer learning") e o aprendizado por meio de projetos. O "detalhe" radical é a ausência completa de professores ou supervisores de qualquer tipo.

De forma independente, o aluno pode escolher entre uma série de projetos, como o design de um game ou de um website, por exemplo, e começa a trabalhar com base em recursos disponíveis gratuitamente na internet. Para evoluir, ele precisa buscar a ajuda de seus colegas de turma, que trabalham com ele numa grande sala cheia de computadores. Um outro estudante será escolhido aleatoriamente para avaliar o seu trabalho.

A evolução no curso lembra a lógica de um game: os alunos "passam de nível" quando conseguem completar um projeto e são considerados graduados quando atingem o nível 21, o que costuma levar de três a cinco anos. Há um certificado, mas não um diploma formal no final do processo.

Para os fundadores da universidade, o modelo tradicional de educação faz com que o aluno se torne um receptor passivo do conhecimento transmitido pelo professor. O sistema da 42 ajudaria a tirá-lo dessa zona de conforto.

"As empresas nos deram o feedback de que os nossos ex-alunos são mais aptos a buscar informação por si mesmos, em vez de pedir instruções para seus supervisores", diz Brittany Bir, diretora de operações da 42, à BBC.

De acordo com ela, a proposta inusitada da faculdade dá confiança para que os alunos busquem soluções de forma autônoma, criativa e por vezes genial.

Além disso, eles ganham jogo de cintura para trabalhar em equipe, negociar e defender suas ideias. "Isso é especialmente importante para programadores de computadores, que são famosos por não terem certas habilidades sociais", afirma Bir.

Por outro lado, a diretora da 42 admite que a metodologia não é para todo mundo. Para se dar bem numa universidade sem professores, é preciso ter muita motivação, disciplina e facilidade para administrar o próprio tempo.

Outro desafio está na relação com os demais estudantes. Algumas pessoas já desistiram do processo por causa dos atritos gerados com o grupo, causados justamente pela falta de hierarquia. Afinal, aceitar uma nota baixa de um colega "igual" a você — e não de um professor — exige grandes doses de humildade.

5) Veículo: G1 – Data de publicação: 14/11/2016

Como funciona a universidade sem professores inaugurada nos EUA

Alunos de computação não têm livros e nada precisa ser pago; ideia é de milionário francês que aposta em aprendizado colaborativo.

Da BBC[49]

Uma universidade revolucionária, sem professores, onde não há livros e nada é pago, acaba de ser aberta no Vale do Silício, na Califórnia. A ideia é receber por ano 1 mil estudantes interessados em programação de computadores e desenvolvimento de software. Durante o curso, os alunos trabalham sempre em grupo e avaliam os trabalhos uns dos outros.

O nome da nova universidade, 42, é uma referência à resposta sobre qual seria o sentido da vida segundo o clássico de ficção científica "O Guia do Mochileiro das Galáxias" (The Hitchhiker's Guide to the Galaxy, no original em inglês) de Douglas Adams - criado nos anos 1970 como série de rádio da BBC e transformado em livro, peça de teatro, minissérie de TV, filme longa-metragem, revista em quadrinhos, livro ilustrado e jogo de computador.

"O Guia do Mochileiro das Galáxias" é o nome de um dicionário fictício, que tem definições e opiniões sobre todo o universo. O primeiro campus da 42 foi criado em Paris, em 2013, por Xavier Niel, um empresário e milionário do setor de tecnologia.

[49] A publicação não divulga o nome do autor. No lugar, informa que a fonte é a BBC, o que nos faz pensar que o site de notícias G1 tenha utilizado uma matéria desenvolvida ou traduzida pela subsidiária da British Broadcasting Corporation (BBC) no Brasil e na América Latina.

Muitos dos que se formaram lá trabalham hoje em grandes empresas como IBM, Amazon e Tesla. Alguns criaram suas próprias companhias.

Xavier Niel e seus sócios - vindos de *startups* do setor de tecnologia - querem revolucionar a educação como o Facebook fez com a comunicação na internet e o Airbnb com a hotelaria convencional.

Brittany Bir, chefe de operações da 42 na Califórnia, diz que jovens acostumados a ensinar aos colegas têm mais iniciativa no ambiente de trabalho. Para atingir essa meta, a universidade combina uma forma radical de ensino colaborativo e aprendizagem por projetos. Os dois métodos são bastante populares entre educadores, mas normalmente envolvem a supervisão de professores.

Assim, os alunos da 42 podem escolher projetos - como criar um website ou um jogo de computador - que seriam executados se eles estivessem trabalhando em uma empresa como desenvolvedores de software.

Para colocar seu projeto de pé, eles usam as fontes gratuitas disponíveis na internet e recebem ajuda dos colegas. Todos trabalham lado a lado, em uma ampla sala, com várias fileiras de computadores. Depois, a avaliação será feita por um outro colega, escolhido aleatoriamente.

Como nos jogos de computador, os estudantes vão avançando no curso em níveis ou fases e competem com um mesmo projeto. Eles se formam ao atingir o nível 21 e isso geralmente leva de três a cinco anos. Ao concluir o curso, recebem um certificado, nada de diploma tradicional.

Fim do aprendizado passivo

Os criadores da 42 afirmam que esse método de aprendizagem é melhor que o sistema tradicional que, segundo eles, incentiva os estudantes a serem receptores passivos de conhecimento.

"O retorno que temos recebido dos empregadores é que os jovens que formamos são mais preparados para buscar informações por si mesmos, por exemplo, sem precisar perguntar ao supervisor o que devem fazer," diz Brittany Bir, chefe de operações da 42 na Califórnia e ex-aluna no campus de Paris.

Aprendendo com quem aprende

"O aprendizado colaborativo faz os estudantes desenvolverem a confiança necessária para buscar soluções de forma autônoma, com métodos criativos e engenhosos"", explica.

Ela afirma ainda que quem passou pela 42 é mais capaz de trabalhar em grupo, discutir e defender ideias - qualidades procuradas no mundo real do mercado de trabalho em tecnologia.

"Isso é especialmente importante na área de programação, onde há uma falta de determinadas habilidades humanas," acrescenta. O aprendizado colaborativo não é novidade e já é adotado em várias escolas e universidades, especialmente em áreas como engenharia.

Aliás, historiadores concluíram que, na Grécia antiga, o filósofo Aristóteles tinha na sua escola alunos que eram monitores e ajudavam os colegas. Pesquisas recentes mostram que o aprendizado colaborativo pode fazer o aluno desenvolver um conhecimento mais profundo sobre determinado assunto.

Especialista em educação, o professor Phil Race explica que assuntos difíceis são mais fáceis de entender quando explicados por alguém que os aprendeu sozinho, sem nenhuma ajuda.

Dan Butin, reitor da escola de educação e política social do Merrimack College de Massachusetts, nos EUA, defende que o aprendizado colaborativo e por projetos seja popularizado em colégios e universidades. O professor Butin diz que esses métodos são "ferramentas de ensino" muito melhores do que palestras, por exemplo, que normalmente não propõem desafios ao raciocínio dos ouvintes.

'O momento do arrá!'

No entanto, Butin considera que a universidade 42 foi longe demais ao abolir os professores. Pesquisas feitas por ele indicam que a maneira mais eficaz de ensino colaborativo inclui a supervisão de um professor especializado. "A razão decisiva para a existência de um professor é orientar os estudantes no enfrentamento de assuntos complexos, ambíguos e que geralmente escapam à sua capacidade de entendimento", acredita.

O pesquisador diz que "a função da universidade" é desafiar conhecimentos e opiniões preconcebidas. Uma universidade sem professores, continua Butin, pode permitir que os estudantes simplesmente "reforcem e regurgitem" ideias que já têm sobre o mundo.

O modelo da 42 poderia ser uma alternativa aos Massive Open Online Courses, os Moocs (cursos online abertos e massivos, em tradução livre), que permitem que um grande número de pessoas estude online gratuitamente ou pagando pouco.

Como os Moocs, a 42 oferece uma educação mais acessível que a universidade tradicional. Mas também oferece os chamados benefícios sociais como acesso a um prédio e interação diária com outras pessoas.

A abertura da 42 coincide com a popularização nos EUA de cursinhos rápidos e intensivos que atraem milhares por causa da grande procura por programadores e desenvolvedores de software.

Mas será que o modelo sem professores da 42 daria certo em grandes universidades? Britanny Bir admite que os novos métodos não servem para todos os alunos. Durante o mês de seleção, por exemplo, alguns candidatos ficam irritados pelo estresse de trabalhar tão próximos. E não é difícil imaginar uma reação assim se você recebeu nota baixa de alguém que está no computador ao seu lado.

"O método é indicado para pessoas muito disciplinadas e confiantes, que não se intimidam com a liberdade de trabalhar no seu próprio ritmo", diz Britanny. Nicolas Sadirac, diretor da 42 de Paris, destaca que esse modelo funciona particularmente bem para estudantes que sofreram fracassos ou foram deixados de lado pelo sistema tradicional de educação.

"Na França, o sistema de educação decepciona muitos jovens apaixonados, que se sentem frustrados com o que são obrigados a fazer e com a maneira como isso é exigido", acrescenta.

O processo de seleção da universidade 42 ignora qualificações acadêmicas anteriores. No campus de Paris, 40% dos estudantes não completaram o equivalente ao segundo grau. "A 42 lembrou a eles que aprender pode ser divertido se você seguir o seu interesse, em vez de ser ensinado por professores a focar em uma coisa só," conclui Sadirac.

6) Veículo: Revista Veja **–** Data de publicação: 14/11/2016

Conheça ‘42’, a universidade de tecnologia sem professores

A instituição, criada em Paris, é gratuita, não conta com docentes nem oferece diplomas aos alunos que terminam o curso

Por: Da redação[50]

Uma universidade privada voltada para programação de computadores e desenvolvimento de software resolveu ousar no seu modelo de educação. Sem professores, livros, emissão de diploma e gratuita, a '42', como foi nomeada, é uma instituição francesa que inaugurou no final de outubro a sua segunda unidade no Vale do Silício, na Califórnia, nos Estados Unidos. Em 2013, quando a primeira unidade foi aberta, em Paris, cerca de 70 000 interessados se inscreveram para tentar uma vaga, mas apenas 3.000 estão estudando na universidade.

A nova unidade deve receber cerca de 1.000 alunos americanos interessados em estudar tecnologia.

O método de ensino utilizado é colaborativo, em que os alunos avaliam os trabalhos uns dos outros e as atividades são sempre em grupo.

O fundador da universidade é o bilionário francês Xavier Niel, dono da empresa de telecomunicações Iliad. Ele financiou a criação da instituição investindo 100 milhões de dólares, cerca de 344,4 milhões de reais.

Para Niel e seus sócios, o método de aprendizagem é melhor que o sistema utilizado atualmente, que incentiva os estudantes a serem receptores passivos de conhecimento. Segundo ele, ex-alunos da instituição conseguiram empregos em empresas renomadas, como IBM, Tesla e Amazon.

O nome '42' é uma referência ao clássico de ficção científica "O Guia de Mochileiro das Galáxias", do autor inglês Douglas Adams. Na série da década de 1970, o número 42 é a resposta dada pelo computador Pensador Profundo a dois jovens sobre a questão fundamental da vida, o universo e 'tudo mais'. Os personagens da história ficam indignados com a resposta recebida e a máquina afirma que nem eles sabiam qual era pergunta correta a se fazer.

Para entrar na universidade, o principal requisito é ter entre 18 e 30 anos. Os recrutadores não analisam as qualificações acadêmicas anteriores dos candidatos. Grande parte do processo de admissão é online e o primeiro passo é enviar um formulário preenchido disponível no site oficial. Depois, os responsáveis enviam, via email, testes de memória

[50] A revista não divulga o nome do autor, indicando, em seu lugar, a informação de que a autoria é "da redação".

e lógica. Dependendo da posição no ranking geral, os supervisores pedagógicos convocam os candidatos aprovados.

Universidade do Futuro

Quem estuda na 42 não tem aulas fixas e pode escolher quais projetos quer desenvolver. O aluno deve optar por criação de website ou de jogos de computador. O ambiente oferecido é similar ao que os futuros profissionais irão encontrar em empresas, em uma dinâmica que "remove a relação de subordinação dos estudantes". "Como cada aluno dentro do grupo é responsável por uma parte da conclusão do projeto, o resultado final só será um sucesso com a contribuição de todos, como acontece nos locais de trabalho", afirma o site oficial da universidade.

O alunos terminam a universidade quando atingem o nível 21 do projeto, o que, segundo os responsáveis pela '42' , pode demorar entre três e cinco anos. "O retorno que temos recebido dos empregadores é que os jovens que formamos são mais preparados para buscar informações por si mesmos, por exemplo, sem precisar perguntar ao supervisor o que devem fazer," disse Brittany Bir, chefe de operações da 42 na Califórnia e ex-aluna no campus de Paris, em entrevista à BBC.

Críticas

Especialistas de educação parabenizam a coragem do francês e seus sócios em utilizarem esse método de ensino, mas criticam a ausência de professores supervisionando os projetos.

"A razão decisiva para a existência de um professor é orientar os estudantes no enfrentamento de assuntos complexos, ambíguos e que geralmente escapam à sua capacidade de entendimento", afirmou Dan Butin, reitor da escola de educação e política social do Merrimack College de Massachusetts, nos Estados Unidos, ao site inglês.

A ex-aluna Brittany afirma que o método de ensino funciona apenas para alunos que sabem trabalhar em equipe e que aceitam os possíveis retornos negativos nas avaliações feitas pelos colegas de classe.

ANEXO B - REPRODUÇÃO DAS REPORTAGENS INTERNACIONAIS ANALISADAS

1) Veículo: Tech Republic – Data de publicação: 08/06/2016

Why free university '42' breaks all the rules for educating engineers, and is coming to the US

French entrepreneur Xavier Niel and educator Nicolas Sadirac have crazy ideas about how to train software developers and run a university. Could 42 transform higher education in the US, or is it just an edge case?

Por: Jason Hiner

French university École 42 torches the instruction manual on how to educate software engineers.

It eliminates teachers. It doesn't make students memorize facts, or even buy books. There's no syllabus or curriculum to be found anywhere in the school's Paris headquarters. And to top it off, it doesn't charge students any tuition or fees.

If this sounds like a party, it's not. It's brutally competitive to get accepted--80,000 students applied for 1,000 spots in last year's class--and the students who do get in are thrown into the deep end on projects that operate at the pace of tech startups.

It's the kind of school that Nicolas Sadirac--who once hacked the French Prime Minister's website to demonstrate how easy it was--has always wanted to run. In 2013, French billionaire Xavier Niel put up the money and together Niel and Sadirac founded École 42, now commonly known as simply 42.The name, of course, comes from The Hitchhiker's Guide to the Galaxy, which famously said, "The answer to the ultimate question of life, the universe and everything is 42."

That gives you a pretty good idea of how ambitious Sadirac and Niel are thinking.

The concept for building a new kind of university is based on a pair of ideas:

University programs can't keep up with IT: Traditional academic programs are not properly preparing students for what's needed to work in IT, and the world is going to need a lot more IT workers in the years ahead.

College costs too much money: Because a university education is now so expensive, IT misses out on a lot of people who have the potential to be good at the work, but either can't afford it or would have to take on a monstrous amount of debt to get educated.

Sadirac has multiple advanced degrees, knows how to code in all the most important languages, and worked as an educator for 15 years before co-founding 42. He said a traditional academic program spends too much time on background knowledge that IT professionals never use.

"When you know stuff in IT, you know it for a very short time," said Sadirac. It's more important to know how to learn and solve problems. Memorizing facts is virtually worthless, as is studying abstract subjects that provide very little basis for useful knowledge or skills, according to his view.

"We believe IT has nothing to do math and physics," said Sadirac. "It's more artistic than scientific."

As a result, Sadirac and the team at 42 architected a project-based learning program that is entirely executed through software. The program functions like a game and as students progress, they achieve new levels. Once they get to level 21, they graduate.

However, don't think of 42 as a bunch of college kids with their headphones on, glued to computer screens all day. The students are broken up into small teams and given projects to complete--some of them are real projects from 42's corporate partners. The teams have to accomplish the work together, so it creates a peer-to-peer learning environment.

The day I visited 42 last month at its campus in the 17th Arrondissement of Paris, about half the students were bent over iMacs in a giant open floor plan while the other half were either huddled around tables in the basement collaborating or were up on the second floor mapping out their ideas on whiteboards. Even among the students working on computers, roughly half of them were on grouped together with their teammates to plan their work.

The students who are there, want to be there--and they want to work. Of the 80,000 applicants, 42 brings in around 3,500 of them every year and gives them a trial. They use the French concept of the swimming pool. "We push them all in the pool and see who doesn't die," said Niel.

The best 1,000 who make it through the trial become official 42 students.

"Startups are very unstable," said Niel, "so we need people who can understand that the world will change around them."

And make no mistake, training software engineers who are ready to be entrepreneurs or "intrapreneurs" (innovators inside big companies) is the primary goal of 42. Sadirac said its number one metric for success will be how many students create companies and the overall value of those companies.

The school only started three years ago--and the program is meant to be finished in an average of three years--but the school's students have already started 70 companies worth 8 million euros.

"We don't teach [entrepreneurship]," said Niel. "We put students in the situation where they have to do it."

The university doesn't take equity in the startups that rise out of 42, and there are no hidden fees. Niel put up almost $100 million euros to fund the school for 10 years--$20 million euros in setup costs and about $7 million euros per year in operating costs.

Much to Sadirac's surprise, the program has drawn a lot of attention from the press and the tech industry. Wired featured it before it even launched and high profile attendees to the popular tech conference LeWeb stopped by 42 in 2014 and started talking it up back in the US. As a result, Silicon Valley CEOs like Jack Dorsey (Twitter), Tony Fadell (Nest), Stewart Butterfield (Slack), Leila Janah (Sama), and Keyvon Beykpour (Periscope) have been vocal about their support of 42 and the kind of engineers that it's training.

The biggest question hasn't been whether the concept could work in the US, but how soon 42 could bring the disruptive idea across the pond. In May, Niel and his team officially announced plans to open a campus in the San Francisco Bay Area. Funded by a separate $100 million from Niel--$40 million in setup costs and about $8 million/year to operate--42 will open this fall in Fremont, California (most famous as the home of Tesla's manufacturing plant).

Final analysis

At a time when the US is struggling to deal with skyrocketing college costs and crushing student loan debt, the big question is whether 42 can offer an effective alternative to the traditional college model.

One of the biggest arguments against it is that it is so focused on applied knowledge and specialized skills that its students may not learn the kind of critical thinking and big picture analysis that liberal arts majors get, for example. The counterpoint is that traditional students get knowledge and skills that they don't put into context in the real world, while everything the students of 42 learn is in the context of solving problems and accomplishing tasks.

If 42 does prove to be a viable learning model, how will it sustain itself economically? The endowment from Niel is for 10 years. Sadirac said that at year 7 they'll have to start figuring out how to sustain themselves beyond that. One possibility is that students who go on to successfully start their own companies will give back to the school and create a long-term endowment. But, that could largely depend on a few of them becoming massively successful.

There's a lot of enthusiasm about 42 and we have to tip our hat to the school for taking one of the most innovative approaches to higher education and IT training that we've seen. But, we'll have to reserve most of our judgment until we see how well its students do in the real world. The early returns are good--the 42 students are in demand for internships and several have already done internships and made themselves invaluable enough that they started working full time and now finish their studies at 42 on the side. But, let's see if they can launch breakout hits and become leaders in the industry over the next decade. That will be the ultimate measure.

2) Veículo: The New York Times **–** Data de publicação: 15/11/2013

A Billionaire Who Breaks the Mold

Por: Kevin J. O’Brien

PARIS — Xavier Niel is not what you would expect in a billionaire.

Mr. Niel, the French Internet entrepreneur, is a slightly disheveled 45-year-old fond of jeans and open-collared shirts. He is a high school graduate from a working-class Paris suburb who rails bluntly against the country’s established classes and a business elite culled from a handful of grande écoles — elite educational institutions.

But over the past two decades, Mr. Niel has amassed a net worth estimated by Forbes in March at $6.6 billion, emerging as France's most influential technology entrepreneur, an opportunistic, controversial visionary whose low-cost Internet service provider and mobile network have made the Internet affordable for millions of French consumers.

To many struggling in France's stagnant economy, Mr. Niel is a hero. But to a French business establishment grappling with the competitive disruptions of the Internet — not to mention the same stagnant economy — he is an unwelcome threat, a destroyer of profit margins.

"He represents the Internet world and the Internet economy, something that is not really appreciated in France," said Cedric Manara, a law professor at Edhec, a business school in Paris. "He is not one of them. He represents what scares them — the big battlefield between the old and new economy."

Mr. Niel says his goal is no less than to instill a Web-based entrepreneurial culture in France.

"If people like us don't start to change things in France, nothing is ever going to change," Mr. Niel said. "Today France is the fifth-largest economy in the world. But if we don't change things, we will be the 25th biggest in just 10 years."

The role of new economy evangelist did not come naturally to Mr. Niel, who grew up as an introvert in a middle-class home southeast of Paris, not far from where the Marne and Seine rivers meet. His father worked as a patent consultant for a French pharmaceutical maker. His mother was a bookkeeper. Mr. Niel said he was coaxed out of his shell by his younger sister, Véronique.

When he was 13, his father bought him his first computer, a Sinclair ZX81, which had no monitor and 1 kilobyte of memory. The gift would change his life.

"It was the only thing in the world where I could ask it to do something, and it would do it," he said.

Mr. Niel's audience has grown since. In 1993, when he was 25, Mr. Niel created France's first Internet service provider, WorldNet, which he sold seven years later, just before the dotcom bubble burst, for more than $50 million. In 2002, his second Internet service business, Free, sold the world's first triple-play package of phone, television and Internet. The Freebox service cost just €29.99 a month, or about $40 at current exchange rates,

about a third less than the going rate. The triple-play would not arrive in the United States until three years later.

Free has since added a Blu-ray disc player, a digital recorder and unlimited domestic mobile calls to the Freebox package, but it still has not raised the basic price. The company is France's second largest Internet service provider, behind Orange, owned by the former telephone monopoly, France Télécom.

But the ISP business was only a warm-up. In January 2012, he created Free Mobile, which became France's fourth cellphone network operator. In another break with convention, Free sold a no-strings-attached SIM card service with unlimited calls, text and Internet for €19.99 a month, less than half what the other three — Orange, SFR and Bouyges Télécom — had been charging.

This came after the three bigger operators had tried unsuccessfully to persuade the European Commission to block Free's mobile license. Since its inception, Free Mobile is estimated to have cost the top three operators millions in profit, as all created new, lower-cost plans to compete.

That does not bother Mr. Niel too much. In December, the French competition regulator, Autorité de la concurrence, fined Orange and SFR, which together have about three-quarters of France's mobile users, €183 million for abusing their size by offering free on-network calls to their own customers since 2005.

The operators are appealing the ruling. But for Mr. Niel, who spoke during a wide-ranging interview on the top floor of his headquarters in central Paris, the case was another example of the cartel-like relationship among industry leaders that pervades the French economy and in which profit trumps the needs of consumers.

Free Mobile signed up 5.2 million customers during its first year of business, grabbing almost 8 percent of the French mobile market. Sales reached €844 million but the business generated a €46.1 million loss in 2012 before interest, taxes, depreciation and amortization. The new enterprise increased annual revenue at Mr. Niel's holding company, Iliad, by 49 percent to €3.2 billion last year. Iliad had a market capitalization Friday of €10 billion.

"Our goal is to bring Internet to everyone in France," he said, speaking in a heavily accented English.

But in parts of France, Mr. Niel remains controversial. In the 1990s, his company created services like reverse phone directories, which allow users to search by phone number, for the Minitel, a forerunner to the Internet. His decision to start a sex chat service rankled the French, most of whom are Catholic.

In 2004, he was arrested on charges of aggravated procuring — the French equivalent of pimping — in connection with his part ownership of a chain of French peep shows. One of the businesses, in Strasbourg, was found to be a front for prostitution. Mr. Niel, as a shareholder in the business, was taken in by the police.

The procuring charges were dropped, but Mr. Niel was convicted of concealing the misuse of corporate funds in connection with €200,000 in income from the peep shows. He received a two-year sentence that was suspended, but not before he spent four weeks in La Santé Prison in central Paris and paid a €250,000 fine.

“I have done a lot of stupid things in my life,” Mr. Niel said, adding that he had subsequently sold his interests in the peep shows. “This was the stupidest.”

Jean-Louis Missika, the deputy mayor of Paris and a longtime friend of Mr. Niel who served on Iliad’s board from 2005 to 2008, said the experience — the police had led Mr. Niel away in front of his children — had changed him profoundly.

“It made him more careful about what he was doing, but it also made him want to get involved positively to change French society,” said Mr. Missika, who is in charge of innovation, research and universities for the city. “Before, he was only interested in computers and the Internet. Now he is interested in giving something back.”

For 10 years, Mr. Niel has been investing tens of millions of euros in technology startups. Each week, his venture capital company, Kima Ventures, invests in two more. Some of the money goes to French companies like Deezer, the streaming music service, but much has also gone to U.S. start-ups, like Square, a maker of free credit card readers for the iPhone, iPad and Android devices that is based in San Francisco.

Last month, Mr. Niel announced plans to open a tuition-free Web developer academy for 1,000 students. He has received 10,000 applications from students, each of whom spent four hours filling out a test of computer logic posted on the Web.

Tellingly, the test did not ask applicants for their academic credentials. Mr. Niel said he was looking for people like himself — qualified, but unprivileged and lacking the right connections — to give them a leg up.

“We are not just trying to change business,” he said. “We are trying to change the mentality in France.”

Despite Free’s fast start, success is far from guaranteed. In July, Free will lose a financial advantage over its competitors — a preferential interconnection charge that it levies on rivals when they connect callers to customers on Free’s third generation mobile network.

When it awarded Free a mobile license, the French government let Free charge 2.4 cents for the service, three times what competitors could charge Free. In July, Free must begin charging what its rivals charge.

Another test for Free Mobile will come at the end of 2017, when France Télécom, which owns the nation’s largest landline grid, an essential low-cost transmission link for all mobile operators, will no longer be bound to connect Free’s calls across France.

By then, Free must build out its own infrastructure or negotiate a new agreement that will allow it to continue to use the Orange network. By that point, Free hopes to have 20 million customers, allowing it the best chance to negotiate an acceptable deal with Orange.

François Godard, an analyst in Naples with Enders Analysis, said he thought that Free Mobile would eventually be forced to raise prices, which could undermine its low-cost image.

Mr. Niel said Free Mobile, like his landline ISP, had no plans to raise prices.

“You know, the French mobile market, it is €23 billion to €25 billion in France,” he said. “It is a very big market. You don’t have a problem earning money in such a market. In our first year of operation, we had almost €1 billion in revenue. So it is going to work.”

As Mr. Niel’s influence and public stature grows, some are worried he may become a part of what he hates — the establishment. They point to the fact that in 2010, Mr. Niel was one of three investors who bought a controlling interest in Le Monde, the country’s flagship daily newspaper.

“I think secretly he wants to become part of the establishment,” said Mr. Godard, the Enders analyst.

Mr. Manara, the Edhec professor, said he was not so sure. “In France, we like to burn our idols,” Mr. Manara said.

Mr. Niel said he had no desire to join the establishment. He ruled out pursing a political career. “I like being an outsider,” he said. “It is better in France on the outside.”

3) Veículo: The New York Times **–** Data de publicação: 05/05/2013

A Computer Academy in France Defies Conventional Wisdom

Por: Scott Sayare

PARIS — In a nation of schools typically christened with sensible acronyms or the names of dead Frenchmen, 42 seems an odd title for an institution of higher learning. But then, Xavier Niel’s new technology academy hardly aims to be conventional.

Mr. Niel, an affable, longhaired telecommunications executive with a high school diploma and several billion euros to his name, has spent the past decade gleefully disrupting France’s staid corporate establishment. With 42, he means to do the same, in a small but conspicuous way, to higher education in France. Programming classes start this month.

There will be no lectures or teachers per se, only group projects and “friendly organizers” wearing T-shirts. No state-sanctioned degree will be awarded, nor must incoming students, ages 18 to 30, be high school graduates. Installed in a refurbished administrative building at the gray edge of Paris, 42 is tuition-free and has sought to attract students from the country’s poorest neighborhoods.

In a nod to the playful work culture of Silicon Valley, which entrepreneurs here venerate, there are plans for a slide between the rooftop deck and the cafeteria.

The school breaks with the often-rigid methods and philosophy of the government-run education system wherever it can, and Mr. Niel believes it will produce graduates who are more innovative, more employable, more diverse and more useful to the stagnant French economy as a result.

But the French revere their schools system, the Éducation Nationale. And 42, billed as an affront to tradition, has proved a minor scandal here.

Its very name is a cryptic provocation: In “The Hitchhiker’s Guide to the Galaxy,” the zany science-fiction novel by Douglas Adams, which is a favorite of technology types here, the number 42 is proclaimed the “Answer to the Ultimate Question of Life, the Universe and Everything.”

“People say to us, ‘But why didn’t you see about working with the Éducation Nationale?’ ” said Mr. Niel, who has put up 70 million euros, or about $94 million, for 42’s first decade of operations.

“Well,” he said in an interview, “do you want this thing to work or not?”

The Ministry of Higher Education declined to comment on the new academy. But public officials acknowledge that existing institutions are failing to train students in skills that are in demand. Critics deride universities as “unemployment factories.” Despite a national jobless rate of nearly 11 percent, as many as 60,000 computer coding jobs are thought to be vacant in France, the government says, for lack of qualified candidates.

The new academy promotes what many French call the Anglo-Saxon virtues of entrepreneurship and creative thinking, Mr. Niel said, whereas the standard French approach relies heavily on rote learning.

“In France, there are always excellent engineers — the Germans recruit them hand over fist, for that matter,” said Nicolas Baverez, a historian and economist at the Institut Montaigne, a nonpartisan think tank. But 42 marks “the French educational system’s inability to address innovation, upward social movement, the emergence of new technologies and sectors,” Mr. Baverez said.

Typically, French students learn specific rules for specific situations, said Nicolas Sadirac, 42’s director. “The problem is that for inventing stuff,” Mr. Sadirac said, “that’s a catastrophe.”

On a recent afternoon, Sébastien Ho-Van, 28, slouched beneath the glow of a wide-screen monitor. He clicked occasionally on a mouse and chewed a thumbnail.

“I’m trying to make a program — basically, it’s really straightforward — that calculates an expression,” said Mr. Ho-Van, who used to work as a handler at a warehouse.

Prospective students, who are not expected to have any programming background, take several hours of online logic tests. One question, for instance, asked for the missing letter in the following sequence: 7(S), 11(O), 15(Q), 20(V), 30(?).

There were 20,000 applicants this year.

Mr. Ho-Van and the other top 2,550 — who presumably answered "T," the first letter of "trente," the French word for 30 — were invited to participate in an intensive, monthlong camp in Paris known as the "piscine," or pool, to determine who could "swim" at 42. Aspirants, almost all of them men, some with the self-possession of young aristocrats, more with greasy hair and smudged spectacles, arrived from across France. They camped in the building, drying their bath towels on the stairway railings. In the end, 900 were admitted to the three-year program.

The school will teach problem solving, its creators say. Some educators call this naïve. To provide students with "recipes" is hardly enough, said Pierre Baylet, an administrator at the Institut Mines-Télécom, a telecommunications school. "You have to teach them to cook!" Mr. Baylet told the education magazine L'Étudiant.

Marc Neveu, a professor of computing who heads Snesup, France's largest union of university educators, said 42 might be shortsighted. Graduates will surely prove gifted code-writers, Mr. Neveu said, but may find themselves restricted to an "extremely precise niche" that may not always exist.

"I think it's very reductive about knowledge," he said. "A society doesn't only develop through short-term technological advances."

Still, some public officials have welcomed it, especially those preoccupied with the state of the economy.

"We need to grow more culturally accustomed to seeing private initiatives being born," said Fleur Pellerin, the government's minister for small businesses and the digital sector.

"There's an enormous need for qualified, trained people," Ms. Pellerin said in an interview, and 42 "corresponds exactly" with "the way we need to be training young people today for the digital economy."

Similar methods are used by other private universities, including Epitech, the programming college formerly led by Mr. Sadirac and generally considered France's best. But annual tuition there and at similar institutions runs several thousand euros.

Corentin Denos, 18, said he would need to find a "suitcase full of money" to afford that.

He scored high, survived the piscine and was admitted.

The academy might strike some as "a bit peculiar," Mr. Denos said. "It fits me perfectly."