



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Aline Mandelli**

**Tristes Psicotrópicos: *Narrativas de Sofrimento Ético-Político e Resistência na PUC-SP***

**Mestrado em Psicologia Social**

**São Paulo**

**2025**



**PUC-SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Aline  
Mandelli**

***Tristes Psicotrópicos: Narrativas de Sofrimento Ético-Político e  
Resistência na PUC-SP***

Texto apresentado à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Psicologia Social sob orientação da Profa. Dra. Carla Cristina Garcia.

**São Paulo**

**2025**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Para aquela que me ensinou que a intelectualidade pode ser amorosa e fez do conhecimento um campo de engajamento político e afetivo, a minha irmã Carla Cristina Garcia, e seu compromisso ético-político na produção de um saber justo, democrático e livre de preconceitos ideológicos. Entre a carne, o saber e a matéria cósmica que viemos a ser, no derradeiro sopro da vida permanecerá vibrando em mim o meu amor por você.

## **Resumo**

Esta dissertação lê a trajetória da PUC-SP (1946–2020) como um laboratório das tensões do ensino superior brasileiro: entre missão pública e lógica de mercado, entre memória democrática e gestão por indicadores, entre pluralidade de saberes e padronização tecnológica. Em três movimentos, o trabalho (i) reconstrói a formação histórica do ensino superior no Brasil em diálogo latino-americano, explicitando marcas coloniais (elitismo, fragmentação e dependência de cânones); (ii) analisa a virada neoliberal e a plataformização, que reorientam prioridades institucionais por métricas de desempenho e custeio; e (iii) mobiliza a autoetnografia feminista para inscrever experiências vividas na PUC-SP (2012–2016) — vigilância, processos, assembleias, redes de cuidado — como evidência do sofrimento ético-político e de suas contracondutas. O desenho metodológico articula documentos institucionais, séries públicas e vinhetas autoetnográficas, com triangulação e descrição densa. Os achados mostram que a sobrevivência da função crítica depende de “provas públicas” de missão — governança participativa, subvenções cruzadas que protejam áreas estratégicas, curadoria do uso de tecnologias (sem vigilância abusiva), extensão ancorada no território e políticas de cuidado e permanência. Propõe-se a noção de “equilíbrio instável” para nomear o arranjo pelo qual a universidade comunitária sustenta núcleos de pesquisa e formação crítica enquanto enfrenta pressões de mercado e dataficação. Ao integrar colonialidade, neoliberalismo e plataformização com uma escrita encarnada, a dissertação oferece uma gramática de análise e um conjunto de critérios operacionais para preservar densidade formativa, vínculo social e ecologia de saberes na universidade comunitária.

**Palavras-chave:** PUC-SP; universidade comunitária; neoliberalismo; plataformização; sofrimento ético-político; autoetnografia feminista; colonialidade do saber; governança universitária.

## **Abstract**

This dissertation reads the trajectory of PUC-SP (1946–2020) as a laboratory of the tensions shaping Brazilian higher education: between public mission and market logics, democratic memory and management by indicators, epistemic plurality and technological standardization. In three moves, it (i) reconstructs the historical formation of Brazilian higher education in Latin American perspective, highlighting colonial marks (elitism, fragmentation, dependence on metropolitan canons); (ii) analyzes neoliberal restructuring and platformization, which redirect institutional priorities through performance metrics and cost containment; and (iii) deploys feminist autoethnography to inscribe lived experiences at PUC-SP (2012–2016) — surveillance, disciplinary processes, assemblies, networks of care — as evidence of ethical-political suffering and its counter-practices. The methodology combines institutional documents, public datasets, and autoethnographic vignettes, with triangulation and thick description. Findings indicate that preserving the university’s critical function requires “public proofs” of mission — participatory governance, crosssubsidies to protect socially strategic fields, careful curation of technologies (without abusive monitoring), community-based outreach, and policies of care and student support. The dissertation proposes the notion of an “unstable equilibrium” to name the arrangement through which a community university sustains research and critical formation while facing market pressures and datafication. By integrating coloniality, neoliberalism, and platformization with embodied writing, it offers an analytic vocabulary and operational criteria to safeguard formative depth, social bonds, and an ecology of knowledges in community-based universities.

**Keywords:** PUC-SP; community university; neoliberalism; platformization; ethicalpolitical suffering; feminist autoethnography; coloniality of knowledge; university governance.

## **SUMÁRIO**

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1. Justificativa metodológica: por que autoetnografia feminista? .....</b>	<b>17</b>
<b>2. Saúde mental e sofrimento ético-político: por que olhar o corpo? .....</b>	<b>18</b>
<b>3. A crise da universidade no Sul Global: mercantilização, colonialidade .....</b>	<b>19</b>
<b>plataformização.....</b>	<b>20</b>
<b>4. Problema de pesquisa e objetivo geral.....</b>	<b>23</b>
<b>5. OBJETIVOS.....</b>	<b>24</b>
<b>5.1 Objetivo geral.....</b>	<b>24</b>
<b>5.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>24</b>
<b>7. METODOLOGIA, CORPUS E PROCEDIMENTOS.....</b>	<b>26</b>
<b>7.1 Abordagem e fontes.....</b>	<b>26</b>
<b>7.2 Salvaguardas éticas.....</b>	<b>26</b>
<b>7.3 Recorte temporal.....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO 1 – DA CATEQUESE À CONGLOMERAÇÃO: A FORMAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E A SINGULARIDADE DA PUC-SP.....</b>	<b>3</b>



<b>1.1 Colégios jesuítas e a educação colonial (1549–1759).....</b>	<b>31</b>
<b>1.2 Pombal e a secularização do ensino: ruptura e continuidade (1759–1808)</b>	
.....	
.....	<b>37</b>
<b>1.3 Ensino Superior no Império (1808–1889): centralização estatal, elitismo e lentidão institucional.....</b>	<b>41</b>
<b>1.4 As Primeiras Universidades Brasileiras (1920–1946): entre o símbolo nacional e a modernização científica.....</b>	<b>44</b>
<b>1.5 Fortalecimento das universidades confessionais e a PUC-SP como polo de resistência (1964–1980).....</b>	<b>46</b>
<b>CAPÍTULO 2 A PUC-SP NO CONTEXTO NEOLIBERAL (1990–2020): CRISE, REESTRUTURAÇÃO E RESISTÊNCIA.....</b>	<b>51</b>
<b>2.1 Crises financeiras e reconfiguração institucional (1990–2010).....</b>	<b>52</b>
<b>2.2 Autoritarismo e resistência comunitária (2012–2016).....</b>	<b>53</b>
<b>2.3 – Mercantilização, programas federais e conglomerados (2004–2016).....</b>	<b>55</b>
<b>Capítulo 3 ENTRE A MISSÃO CRÍTICA E A LÓGICA DE MERCADO: PUC-SP E OS DILEMAS DA UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI.....</b>	<b>62</b>
<b>3.1 Neoliberalismo e erosão da função pública.....</b>	<b>62</b>
<b>3.2 Plataformização, métricas e governo algorítmico do cotidiano.....</b>	<b>63</b>
<b>3.3 Sofrimento ético-político: a face subjetiva da crise.....</b>	<b>64</b>
<b>3.4 Universidades confessionais como esferas públicas insurgentes.....</b>	<b>66</b>
<b>3.6 Missão e governança, juntas.....</b>	<b>70</b>
<b>CAPÍTULO 4 CAMINHOS DE PESQUISA: AUTOETNOGRAFIA FEMINISTA, SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO E VOZES ENCARNADAS.....</b>	<b>72</b>
<b>4.1 O que é autoetnografia feminista.....</b>	<b>72</b>
<b>4.2 Epistemologias situadas: posição, voz e responsabilidade.....</b>	<b>73</b>
<b>4.3 Ética da pesquisa: risco, cuidado e a “política da queixa”.....</b>	<b>75</b>
<b>4.5 Corpus, fontes e procedimentos.....</b>	<b>77</b>
<b>4.6 Critérios de rigor e auditabilidade.....</b>	<b>78</b>
<b>4.7 Limites e como os trato.....</b>	<b>79</b>

4.8 Do método às cenas.....	79
<b>CAPÍTULO 5 – TRISTES PSICOTRÓPICOS: VINHETAS DE SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO E RESISTÊNCIA NA PUC-SP.....</b>	<b>80</b>
5.1 A carta timbrada.....	81
5.2 Tristes psicotrópicos.....	82
5.3 “Al Cintra”: nomeações, muros e memória.....	84
5.4 Do eu ao nós: quando a dor encontra linguagem.....	85
5.5 Missão em provas públicas.....	85
5.6 Fecho do bloco e passagem para as cenas ampliadas.....	85
5.7 Vinheta 1 — O ofício e a festa: “tristes psicotrópicos”.....	87
5.8 Vinheta 2 — TUCA e a assembleia vigiada.....	85
5.9 Vinheta 3 — O processo e os nomes próprios.....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>97</b>

## APRESENTAÇÃO

Escolhi o título "*Tristes Psicotrópicos: Narrativas de Sofrimento Ético-Político e Resistência na PUC-SP*" por sua carga simbólica e acadêmica, que dialoga diretamente com o tema e o método da pesquisa. Inspirando-me na obra *Tristes Trópicos* de Claude Lévi-Strauss, proponho um paralelo entre o desencanto narrado pelo autor diante das contradições do colonialismo e meu próprio desencanto com as transformações autoritárias que vivenciei no ambiente universitário. Enquanto Lévi-Strauss explorava os impactos do colonialismo sobre culturas indígenas, minha pesquisa busca expor o "colonialismo ideológico" representado pelo distanciamento entre a função crítica e comunitária da universidade e suas práticas reais, especialmente na PUC-SP, onde a perseguição política encontrou eco em práticas institucionais.

O termo psicotrópicos foi escolhido para marcar criticamente o caso que motivou este estudo: a acusação injusta de tráfico de drogas contra uma aluna de ciências sociais. Essa acusação representa mais do que um episódio isolado; é um exemplo emblemático de como corpos e vozes críticas são criminalizados e silenciados em um contexto de crescente repressão política. Como apontou Chauí (2000), a universidade brasileira tem sofrido não apenas ataques diretos à sua autonomia, mas também transformações que silenciam vozes dissidentes em favor de um alinhamento com interesses de mercado.

Minha escolha de explorar a temática da universidade como *locus* de democracia, especialmente no contexto da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), está profundamente enraizada na constatação de que esta instituição reflete as crises sociais e políticas mais amplas do país. Como aponta Tragtenberg (2002), a universidade não é uma ilha isolada das contradições sociais; ao contrário, ela funciona como um espelho dessas contradições, revelando os valores, disputas e tensões que moldam a sociedade. Essa compreensão é essencial para situar minha análise, que conecta transformações institucionais às dinâmicas

neoliberais que reorganizam as instituições de ensino superior a partir da lógica empresarial. .

Minha trajetória na Faculdade de Ciências Sociais da PUC-SP começou em um momento de transição histórica e política da universidade. Era impossível ignorar os relatos de professores e colegas que viveram os eventos mais marcantes da instituição, como a invasão policial de 1977. A descrição de professores que presenciaram a violência, os cavalos nos corredores e o cerco militar revela uma história de resistência que moldou a identidade democrática da PUC-SP. Para Chauí (2000), a universidade, enquanto instituição social, não apenas reflete a sociedade, mas age sobre ela, sendo um espaço privilegiado de crítica e produção de novos horizontes. Contudo, nas últimas décadas, essa vocação democrática foi colocada à prova, especialmente com a imposição de reitorias alinhadas a projetos autoritários e neoliberais.

A nomeação de Anna Cintra para a reitoria, em 2012, exemplifica essa ruptura histórica. Contrariando uma tradição de consulta democrática, sua indicação pelo então arcebispo de São Paulo, Dom Odilo Scherer, representou um golpe nos princípios que a PUC-SP historicamente cultivava. Conforme Abramides (2013, p. 290), "a nomeação de Anna Cintra não só desconsiderou a vontade da comunidade acadêmica, mas também consolidou uma guinada autoritária, comprometendo a identidade da universidade como espaço democrático. " As políticas de sua gestão, conhecidas como "Al Cintra", estabeleceram um clima de controle e repressão, rompendo com a memória histórica da PUC-SP como uma universidade aberta e comprometida com a justiça social.

O episódio que vivi em 2014, quando fui investigada injustamente por tráfico de drogas após a organização de uma festa no campus, ilustra de forma concreta como a racionalidade neoliberal opera como uma lógica de governo dos outros e de si (que reorganizando instituições, subjetividades e a liberdade acadêmica (DARDOT; LAVAL, 2016; BROWN, 2007, 2015). A reitoria, ao acionar a Secretaria de Segurança Pública com acusações infundadas contra estudantes, não apenas criminalizou nossas atividades culturais, mas também utilizou o aparato policial para reprimir a autonomia estudantil. Segundo Tragtenberg (2002, p. 183), "a repressão nas universidades

brasileiras reflete uma gestão autoritária que alinha práticas internas aos interesses hegemônicos do mercado e do controle social". A partir desse episódio, senti na pele o que Wendy Brown (2015) descreve como a infiltração da racionalidade neoliberal em todos os aspectos da existência humana, desde a subjetividade até as instituições democráticas. Brown argumenta que "a educação superior é reconfigurada para servir aos interesses do mercado, onde o conceito de bem público é eclipsado por uma lógica de eficiência e competitividade" (BROWN, 2015, p. 96). Minha experiência de perseguição política não pode ser reduzida a um diagnóstico clínico ou a uma reação individual ao estresse; trata-se de um exemplo de sofrimento ético-político, uma resposta às dinâmicas de poder que visam silenciar vozes dissidentes e normalizar práticas autoritárias.

A escolha da autoetnografia feminista como metodologia me permite articular essas vivências de maneira crítica, situando minha experiência individual dentro de um panorama histórico e político mais amplo. A autoetnografia funciona como uma "ferramenta de resistência", permitindo que experiências pessoais sejam legitimadas no espaço acadêmico e, ao mesmo tempo, desvendem as estruturas sociais e políticas que produzem sofrimento e exclusão (ELLIS; HOLMAN JONES, 2004).

Além disso, a autoetnografia explora o papel da reflexividade na pesquisa. Como Spry (2001, p. 710) ressalta, "a reflexividade crítica é essencial para que o pesquisador compreenda suas próprias posições de poder e privilégio, analisando como elas moldam as interações e os dados. " Em meu caso, a reflexividade é central para entender como minha posição enquanto aluna de ciências sociais influenciou a narrativa construída em torno do caso de perseguição.

Narrar a experiência pessoal através da autoetnografia também permite iluminar dinâmicas de opressão que frequentemente passam despercebidas. Como Chauí (2003) afirma, a universidade é um microcosmo da sociedade, onde as forças de dominação e resistência coexistem de maneira intensa. Essa convivência entre repressão e luta é uma constante em minha trajetória acadêmica, e a autoetnografia possibilita que essas tensões sejam analisadas em profundidade.

A reflexividade, aliada à análise crítica, é uma forma de transcender a experiência individual e conectá-la às dinâmicas sociopolíticas mais amplas. Segundo Ellis (2005, p. 156), "a autoetnografia permite que as narrativas individuais sejam vistas como janelas para as estruturas sociais, revelando como o pessoal está imerso no político". Ao relatar minhas vivências, busco ampliar o entendimento sobre como o neoliberalismo afeta não apenas as instituições, mas também as subjetividades que nelas habitam.

A conexão entre as dimensões pessoais e coletivas da experiência é um aspecto crucial da autoetnografia feminista. Essa metodologia, ao valorizar a subjetividade e a interseccionalidade, possibilita uma análise mais abrangente das relações de poder. No contexto da PUC-SP, por exemplo, minha narrativa se entrelaça com as histórias de outros estudantes e professores que também enfrentaram perseguições, criando um mosaico de resistência coletiva.

Portanto, "*Tristes Psicotrópicos*" não é apenas um título; é uma síntese das questões que me atravessam enquanto pesquisadora e sujeito político. A escolha reflete meu compromisso em trazer para o campo acadêmico uma análise que não apenas denuncia práticas de opressão, mas também propõe formas de resistência. Por meio da autoetnografia, espero contribuir para o entendimento de como a racionalidade neoliberal impacta as universidades e, mais precisamente, desloca a educação para o campo das mercadorias.

## INTRODUÇÃO

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), fundada em 1946, ocupa uma posição singular no cenário do ensino superior brasileiro. Sua trajetória condensa, de modo paradigmático, as tensões que atravessam a universidade no Sul Global: de um lado, a vocação crítica e comunitária — consolidada em momentos de resistência democrática, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, quando a instituição acolheu professores cassados e tornou-se polo de organização estudantil e intelectual; de outro, a necessidade de adaptação às pressões do mercado, à racionalidade

neoliberal e às exigências eclesiais e institucionais que se intensificaram a partir dos anos 1990.

Entre 1946 e 2020, a PUC-SP se transforma em um modelo híbrido que a literatura descreve como “universidade conglomerada” (CHAUÍ, 2003; CATANI, 2022): instituições que, sob o mesmo guarda-chuva, articulam múltiplas frentes — graduação, pós-graduação, cursos *lato sensu*, extensão, serviços e, mais recentemente, plataformas — operando com lógica de portfólio, metas e indicadores. Nessa chave, assiste-se à passagem da universidade crítica para a operacional, quando a finalidade pública é continuamente negociada com imperativos de mercado. Em termos práticos, esse arranjo combina ensino, pesquisa e extensão com inserção mercadológica em um contexto de crescente mercantilização e digitalização do ensino superior, tensionando, sobretudo nas universidades comunitárias, o equilíbrio entre compromissos ético-políticos e gestão empresarial.

O percurso investigado nesta dissertação articula três eixos analíticos complementares:

(i) uma reconstrução historiográfica da formação do ensino superior brasileiro que situa a PUC-SP nas dinâmicas coloniais, imperiais e republicanas da América Latina;

(ii) um exame dos impactos da racionalidade neoliberal — que, conforme Foucault (2008), Dardot; Laval (2016), Brown (2007; 2015), ultrapassa a esfera econômica e opera como lógica política e cultural —, capaz de converter universidades em empresas e deslocar o ensino superior do campo dos direitos para o das mercadorias;

(iii) a mobilização da autoetnografia feminista como método que inscreve a experiência situada (2012–2016) na narrativa acadêmica, tematizando sofrimento ético-político (Sawaia, 2001), medicalização (Le Breton, 2003; Berardi, 2005) e resistência coletiva.

À luz desses três eixos, ganha nitidez a chave interpretativa da literatura (Brown, 2015; Dardot; Laval, 2016) que consideram o neoliberalismo como uma racionalidade política governamental (Foucault, 2008) na qual o mercado passa a operar como uma lógica normativa generalizada, “que rege as relações de poder e as

maneiras de governar em níveis e domínios muito diferentes da vida política, econômica e social” (DARDOT; LAVAL, p.17), que estendem -se desde o Estado até ao modelo de subjetivação, preconizando a competitividade que estimula a produção de novos comportamentos psíquicos, estes que concretizam a base da sociedade no modelo da empresa.

Os valores do mercado reorganizam a sociedade e as instituições. Desse modo, “o neoliberalismo produz sujeitos-empresa e instituições-corporação, corroendo valores democráticos e vínculos comunitários” (BROWN, 2015, p. 27). Em obra posterior, Brown aprofunda esse diagnóstico deslocando-o para o léxico do niilismo e relendo Weber. BROWN, (2023), argumenta que o desencantamento, a competição entre valores inconciliáveis e a tecnificação da política criam um terreno normativamente rarefeito no qual a racionalidade neoliberal prospera. Nesse ambiente, fins públicos perdem densidade, procedimentos e métricas ocupam o centro da cena e abrem espaço para soluções administrativas e, não raro, autoritárias.

Traduzido para a universidade, isso significa que avaliações, indicadores e plataformas passam a organizar a vida institucional como se fossem fins em si — rebaixando critérios de valor comuns e corroendo o vínculo público da formação. Essa chave complementa nossa leitura: se Brown (2015); Dardot; Laval (2016) explicitam a conversão de sujeitos e instituições em empresa, Brown (2023) mostra por que essa conversão encontra aderência — um horizonte de sentido empobrecido em que a gestão substitui o juízo político e torna a corrosão democrática mais provável.

No contexto latino-americano, tal corrosão se articula a uma perda de diversidade epistêmica que Boaventura de Sousa Santos denomina “epistemicídio: a destruição dos saberes locais e críticos pela homogeneização” (SANTOS, 2014, p. 47). Por ecologia de saberes, seguindo o mesmo autor, entendemos um princípio de diálogo em pé de igualdade entre conhecimentos científicos e saberes locais, indígenas, afro-diaspóricos e feministas, que resiste ao monocultivo epistêmico e exige pluralidade de fontes, idiomas e critérios na organização curricular, na avaliação e na circulação de conhecimento. Tomadas em conjunto, essas formulações informam a leitura que faremos da PUC-SP: não apenas como disputa pela finalidade pública



da universidade (eixo ii), mas também como luta pela ecologia de saberes que a sustenta (eixos i e iii).

## **1. Justificativa metodológica: por que autoetnografia feminista?**

A escolha metodológica é também política. A autoetnografia feminista recusa a cisão entre corpo e razão, assume a implicação do sujeito pesquisador e transforma experiências de perseguição, adoecimento e resistência em material analítico e gesto de insurgência epistêmica. Diferentemente da etnografia clássica, que privilegia o observador externo, e da história oral, centrada em testemunhos coletados, a autoetnografia feminista integra posicionalidade, afetos e memórias como fontes de conhecimento crítico uma vez que “A autoetnografia não é uma fuga para o pessoal, mas uma forma de conectar o eu ao cultural, ao institucional e ao social” (Ellis; Bochner; Holman Jones, 2000, p. 252).

A formulação desloca um equívoco recorrente: não se trata de confissão intimista, mas de um dispositivo de conexão entre escalas — do eu ao cultural, ao institucional e ao social. O “eu” não é destino; é ponto de passagem. Nesse enquadramento, a experiência situada funciona como sensor de estruturas (normas, métricas, governança, economias afetivas), permitindo que sintomas vividos — por exemplo, medo, exaustão, ansiedade, vigilância — sejam lidos como efeitos de arranjos institucionais e de racionalidades políticas.

Do ponto de vista metodológico, isso implica: vincular vinhetas a dinâmicas coletivas; sustentar o rigor por triangulação (documentos, dados públicos, literatura), reflexividade explícita e espessura descritiva; politizar o corpo ao evidenciar custos subjetivos de arranjos institucionais (adoecimento, precarização); e entender a escrita como parte do método (ritmo, cena, voz) — não mero adorno.

Aplicado ao corpus desta pesquisa (PUC-SP, 2012–2016), o enunciado autoriza ler assembleias, ocupações, processos administrativos e vigilâncias não apenas como experiências individuais, mas como expressões encarnadas da passagem da

universidade crítica à operacional/conglomerada. Assim, quando a pesquisadora narra o corpo em greve, o medo de sanções ou a reorganização do cotidiano por metas e indicadores, ela está cartografando como o neoliberalismo afeta vidas e reconfigura instituições.

Para evitar o narcisismo metodológico, cada vinheta é ancorada em debates teóricos, dados setoriais (INEP; ANDIFES; Fiocruz) e documentos institucionais (FUNDASP; atas; normativas). É essa amarra que transforma o “eu” em evidência situada e a experiência em conhecimento público. Desse modo, ao assumir o corpo como lugar epistêmico, esta pesquisa não subjetiviza o problema; ao contrário, explicita as condições sociais de sua produção — governança, mercado educacional, vida estudantil e políticas de cuidado — dimensões que, entre 2012 e 2016, se adensam em experiências de sofrimento ético-político<sup>1</sup> e de resistência na PUC-SP.

---

## **2. Sofrimento psíquico e ético-político: por que olhar o corpo?**

A relevância dessa abordagem emerge dos dados de saúde mental universitária. Pesquisas da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) indicam crescimento acentuado de sintomas de ansiedade e depressão entre estudantes: 48% (2010), 74% (2014) e 83% (2018) relataram ansiedade (ANDIFES, 2010; 2014; 2018); durante a pandemia, levantamento da Fiocruz em 2021 registrou 62% com depressão moderada ou grave e 47% que consideraram abandonar o curso (FIOCRUZ, 2021).

Esses números materializam a categoria de sofrimento ético-político, entendida aqui, com Sawaia, como a dor produzida por contradições estruturais — desigualdade, exclusão e injustiça — “quando o sujeito vivencia como dor a distância entre o que poderia ser e o que lhe é negado” (SAWAIA, 2001, p. 105). No cotidiano universitário, esse sofrimento aparece como ansiedade, exaustão e medo vinculados a cortes, metas, endividamento e vigilância.

À luz dessa definição, os percentuais de ansiedade e depressão deixam de ser lidos como casos pessoais e passam a indicar a fricção entre expectativas de

formação como direito e a negativa estrutural que se expressa em precarização, endividamento, vigilância e reconfigurações curriculares.

Em outros termos, tais indicadores não são acidentes, mas sintomas de uma reconfiguração estrutural que atinge a universidade no Sul Global. Quando a formação é reconduzida a ativo mercantil, a experiência estudantil se torna risco privado e a docência torna-se gestão de indicadores. É nessa dobra — entre mercado e direitos — que situamos o caso da PUC-SP.

### **3 A crise da universidade no Sul Global: mercantilização, colonialidade e plataformização**

A literatura crítica (Chauí, 2003; Sguissardi, 2009; Santos, 2014) reconhece, desde os anos 1990, uma crise estrutural no sistema universitário que combina mercantilização, financeirização e gerencialismo. No Brasil, essa inflexão ganha corpo com a LDB/1996 (flexibilização de arranjos institucionais e expansão privada), com o SINAES/2004 (autoavaliação, avaliação externa e ENADE, consolidando uma cultura de indicadores) e com políticas de acesso como PROUNI/2004 e a expansão do FIES (sobretudo 2010–2014), que socializam a demanda via subsídio estudantil e estimulam a expansão dos grupos privados (Dias Sobrinho, 2002; Sguissardi, 2009).

Em termos de composição do sistema, a participação das instituições privadas evolui de 60% (1990) para 75–76% (2019–2022), enquanto o EaD (ensino a distância) supera 40% das matrículas em 2020 (INEP, 2020; 2022). Não é apenas crescimento numérico: muda o regime de finalidade. Ensino e pesquisa passam a ser orientados por produtos, indicadores de desempenho e redução de custos, aproximando a universidade do léxico da eficiência competitiva — movimento que Chauí (2000) denomina transição da universidade crítica para a operacional, com reordenamento de prioridades e da própria definição de qualidade.

Esse regime de avaliação torna-se dispositivo de governo das universidades (Dias Sobrinho, 2002): ENADE, CPC/IGC, relatórios de credenciamento e métricas de produtividade bibliométrica passam a balizar portfólios, contratações e progressões; na pós-graduação, os ciclos da CAPES e o antigo Qualis intensificam o

produtivismo (prazos, pontos, estratos), comprimem temporalidades e homogeneízam critérios de excelência.

Efeitos colaterais recorrentes incluem padronização curricular por competências, intensificação do trabalho docente, expansão de formatos de baixo custo e ênfase na empregabilidade como métrica de sucesso institucional (Sguissardi, 2009; Brown, 2015). Em paralelo, a década de 2000 assiste à financeirização do setor privado (abertura de capital, fusões/aquisições, centralização gerencial e KPIs), com práticas que otimizam matrizes, ampliam turmas, flexibilizam vínculos e verticalizam serviços (Santos, 2014).

A plataformização acelera e dá nova forma a essas tendências: ambientes virtuais de aprendizagem, cursos on-line de grande escala, análise de dados educacionais, vigilância remota de provas e plataformas de conteúdo prometem escala, padronização e monitoramento.

O custo é a emergência de uma governança algorítmica do cotidiano — entendida aqui como decisões acadêmicas mediadas por sistemas automatizados e métricas predefinidas, com painéis e pontuações orientando a distribuição de carga didática, o desenho de avaliações e os “alertas” de risco estudantil —, ao mesmo tempo em que se difunde a docência por tutoria (separação entre quem elabora os conteúdos e quem os media no ambiente digital), fragmentando o trabalho, reduzindo a autonomia didático-pedagógica e pressionando remunerações. A pandemia de 2020 funcionou como acelerador, consolidando infraestruturas e tornando mais porosas as fronteiras entre o pedagógico, o comercial e o técnico (MARGINSON, 2022).

No plano epistêmico, a crise articula-se à colonialidade do poder e do saber (Quijano, 2005; Mignolo, 2011): cânones euro-atlânticos e idiomas hegemônicos mantêm centralidade na certificação do valor acadêmico (indexadores, fato de impacto), enquanto saberes locais, indígenas, afro-diáspóricos e feministas seguem subalternizados — frequentemente relegados à extensão. Santos (2014) nomeia esse processo de epistemicídio; Lugones (2008) explicita sua dimensão de colonialidade de gênero, mostrando como hierarquias de sexo/raça/classe atravessam acesso, permanência e reconhecimento. Democratizar matrículas não equivale, por si só, a

democratizar a ecologia de saberes — o que demanda reformar currículos, critérios de avaliação e políticas de permanência.

Em perspectiva latino-americana, a fotografia é heterogênea, mas convergente nas pressões: o Chile opera, desde os anos 1980, um sistema fortemente privatizado e voucherizado, com endividamento estudantil (CAE) e protestos recorrentes (Rama, 2015); o México combina uma grande universidade pública (UNAM) com robusto crescimento privado e tensões de financiamento; a Argentina mantém a gratuidade como legado de Córdoba/1918, mas desde a posse de Javier Milei (dez. 2023) vive subfinanciamento em termos reais — com universidades e a UBA apontando perdas próximas a 80% do orçamento em termos de poder de compra —, protestos massivos em 23/04/2024, veto presidencial (out. 2024) a uma lei que indexaria os repasses à inflação e, em 2025, aprovações no Congresso para recompor e indexar recursos, acirrando o embate entre Executivo e Legislativo; Colômbia e Peru exibem altas taxas de privatização e regulação por métricas. Em todos os casos, ranqueamentos, indicadores e plataformas reconfiguram governança, trabalho e sentidos públicos da universidade (Didou Aupetit, 2013; Rama, 2015).

Nesse quadro, as universidades comunitárias ocupam um entre-lugar: não contam com financiamento direto das estatais nem com a escala/capital dos conglomerados lucrativos, mas carregam missão pública, vínculo territorial e precisamente aí que se localiza o desafio da PUC-SP: sustentar formação crítica, produção de conhecimento situado e práticas de cuidado e solidariedade sob pressões de mercado, colonialidade epistêmica e plataformização.

Nos capítulos seguintes, esse pano de fundo servirá para ler, no caso da PUC-SP, como essas forças se materializam em arranjos organizacionais, conflitos e resistências concretas — inclusive por meio de extensão crítica e de dispositivos de cuidado que disputam a finalidade pública da universidade.

Por extensão crítica entendo a coprodução de conhecimento com territórios e coletivos (e não apenas a oferta de serviços), articulando pesquisa, ensino e devolutivas públicas, de modo a tensionar currículos com problemas reais e a preservar densidade formativa diante da padronização digital.

Por dispositivos de cuidado refiro-me a políticas e práticas institucionais — acolhimento psicossocial, permanência estudantil, mediações pedagógicas, protocolos de prevenção e resposta a violências, gestão de carga e tempos, apoios materiais — que reconhecem o sofrimento ético-político e procuram reduzi-lo de forma compartilhada e transparente, evitando individualizar dores que são produzidas por arranjos estruturais e adições de governança participativa.

#### **4 Problema de pesquisa e objetivo geral**

A pergunta que orienta este trabalho é: como a PUC-SP, enquanto universidade comunitária e histórica referência de pensamento crítico, sobrevive e se reinventa diante do avanço da racionalidade neoliberal, das crises financeiras e institucionais e da digitalização/plataformização do ensino superior, sem abdicar de sua função crítica e comunitária?

Formular o problema nesses termos implica seguir os efeitos capilares dessas transformações na vida cotidiana: na forma como se decide e participa, nos modos de financiar e organizar o portfólio, nas condições de trabalho e nos critérios de valoração do saber, nas experiências estudantis e nas políticas de cuidado que sustentam a permanência.

Sem recorrer a modelagens estatísticas, a pesquisa busca compreender processos e significados. Para isso, privilegia descrições densas e triangulação entre: documentos institucionais (regimentos, atas, resoluções, relatórios de avaliação), literatura especializada e séries públicas (INEP; ANDIFES; Fiocruz), e um corpus auto etnográfico situado (2012–2016) que torna visíveis custos subjetivos e formas de resistência.

O critério de rigor é a coerência entre camadas: quando uma vinheta encontra respaldo em atas; quando a exaustão docente conversa com mudanças de portfólio e métricas; quando uma política de cuidado emerge como resposta a pressões objetivas, e não apenas como gesto voluntarista.

Reconstruir e interpretar, de modo situado, como a PUC-SP tem articulado estratégias de sobrevivência institucional — negociação entre mercado e comunidade,

recombinações de financiamento, salvaguardas participativas, extensão crítica (coprodução de conhecimento com comunidades/territórios que devolve socialmente a universidade e tensiona currículos com problemas reais, preservando densidade formativa em contextos de plataformização) e dispositivos de cuidado (práticas e políticas institucionais de acolhimento psicossocial, permanência estudantil, mediações pedagógicas e prevenção de violências, que reconhecem o sofrimento ético-político e procuram reduzi-lo com corresponsabilidade e transparência) — e com quais custos subjetivos e institucionais isso se realiza.

Mapear as condições pelas quais a função crítica e comunitária é preservada, tensionada ou reconfigurada, tomando como chave analítica o equilíbrio instável dessa função (arranjos contingentes — subvenções cruzadas, proteção de áreas não rentáveis, colegiados, extensão ancorada no território — que dependem de negociações contínuas e podem colapsar sob choques financeiros/gerenciais) e assegurando rigor por triangulação e descrição densa (cotejo sistemático de narrativas com documentos e dados setoriais, e explicitação de atores, tempos e contextos para tornar a interpretação auditável e pública), articulando corpus auto etnográfico (2012–2016) e análise histórico-estrutural (1946–2020).

## **5. OBJETIVOS**

### **5.1 Objetivo geral**

Reconstruir e interpretar, de modo situado, como a PUC-SP tem articulado estratégias de sobrevivência institucional — negociação entre mercado e comunidade, recombinações de financiamento, salvaguardas participativas, extensão crítica e dispositivos de cuidado — e com quais custos subjetivos e institucionais isso se realiza; mapear as condições pelas quais a função crítica e comunitária é preservada, tensionada ou reconfigurada, articulando corpus auto etnográfico (2012–2016) e análise histórico-estrutural (1946–2020).

## **5.2 Objetivos específicos**

1. Reconstituir a formação histórica do ensino superior no Brasil em perspectiva comparada latino-americana, evidenciando colonialidade e atrasos institucionais.
2. Situar a trajetória recente da PUC-SP (1990–2020) no contexto de mercantilização, financeirização e plataformização<sup>7</sup>, com atenção a LDB, SINAES, PROUNI, FIES e ao EaD.
3. Analisar mediações organizacionais (governança, colegiados, relação com a FUNDASP, portfólio, extensão, políticas de cuidado) e seus efeitos na vida cotidiana.
4. Descrever e interpretar regimes de valoração do saber e de trabalho (metas, bibliometria, temporalidades, reconfiguração curricular) e seus impactos sobre a ecologia de saberes.
5. Examinar, por meio de vinhetas (2012–2016), como o sofrimento ético-político se manifesta (adoecimento, vigilância, precarização) e como se ativam práticas de resistência (solidariedade, cuidado, assembleias, ocupações).
6. Comparar a experiência da PUC-SP com casos latinoamericanos (UNAM, Universidad de Chile, PUC-Chile, UCA), identificando convergências e diferenças úteis ao debate sobre a universidade comunitária no Sul Global.

## **6. Perguntas norteadoras**

a) Que formas assume o sofrimento ético-político na PUC-SP contemporânea e como se relaciona a arranjos institucionais?

b) Como gênero, raça e classe modulam a experiência universitária e atravessam acesso, permanência e reconhecimento?



c) Que práticas de cuidado, solidariedade, extensão e participação funcionam como contrapesos às pressões de mercado e à plataformização?

d) Quais implicações esses processos trazem para a função pública da universidade comunitária no Sul Global e para a ecologia de saberes?

e) Que arranjos de governança, financiamento e currículo permitem recombinação crítica e sustentabilidade sem reduzir a formação a um ativo mercantil?

## **7. METODOLOGIA, CORPUS E PROCEDIMENTOS**

### **7.1 Abordagem e fontes**

Abordagem qualitativa inspirada na autoetnografia feminista, com descrição densa e triangulação entre:

(i) documentos institucionais (regimentos, atas, resoluções, relatórios de avaliação, notas da FUNDASP, materiais institucionais e imprensa).

(ii) literatura historiográfica e crítica.

(iii) corpus auto etnográfico (2012–2016), com vinhetas de greves, assembleias, ocupações, vigilância, processos administrativos, práticas de cuidado e redes de solidariedade.

### **7.2 Salvaguardas éticas**

Identificações pessoais suprimidas; uso de pseudônimo e paráfrase quando necessário; registros seguem sigilo e consentimento quando houve interação direta;

reflexividade sobre posicionalidade e limites; triangulação para garantir rastreabilidade.

### 7.3 Recorte temporal

- Histórico-estrutural: 1549–2020 (ênfase em 1946–2020);
- Auto etnográfico: 2012–2016 (pico de conflitos);
- Comparativo latino-americano: 1918–2020 (Reforma de Córdoba, mobilizações e políticas).

Reúno, em um mesmo quadro interpretativo, colonialidade, neoliberalismo e plataformização para ler a universidade comunitária, aproximando a crítica brasileira da “universidade operacional/conglomerada” dos debates globais e da perspectiva decolonial. Tomando a PUC-SP como um laboratório do Sul Global, proponho uma tipologia de tensões — entre governança e mercado, financiamento e missão, trabalho e saber, cuidado e indicadores — e desenvolvo a noção de equilíbrio instável da função crítica: a preservação contingente de núcleos públicos sob pressões permanentes, dependente de arranjos negociados e, por isso, sempre em risco.

No plano metodológico, legítimo a autoetnografia feminista na Psicologia Social e nos Estudos da Educação, mostrando como experiências situadas funcionam como “sensores de estrutura” quando trianguladas com documentos institucionais e literatura especializada. Para sustentar o rigor, apresento um protocolo claro — posicionalidade explicitada, descrição densa, triangulação de fontes e salvaguardas éticas — e um roteiro narrativo-analítico que encadeia vinheta → contexto → dispositivo → efeito, permitindo rastrear como práticas e normas se inscrevem nos corpos e no cotidiano universitário.

No plano prático-político, cartografo táticas de resistência e dispositivos de cuidado que mitigam custos subjetivos em ambientes pressionados por métricas e austeridade: redes de apoio, políticas de permanência, extensão crítica ancorada no território, mediações colegiadas e transparência decisória. A partir daí, derivo princípios de ação para universidades comunitárias: governança participativa, subvenções cruzadas que protejam áreas estratégicas, curadoria pedagógica para

conter a padronização empobrecedora do EaD e cuidado como política institucional, não como iniciativa ocasional.

Ao final, o trabalho oferece: (i) um mapa das tensões que atravessam a PUCSP (1990–2020); (ii) um vocabulário de trabalho — *equilíbrio instável* (sustentação contingente da função crítica), *governança algorítmica* (gestão orientada por indicadores, painéis e regras automatizadas) e *dispositivo de cuidado* (medidas institucionais que reconhecem e reduzem custos subjetivos) — para nomear problemas e orientar escolhas; e (iii) um painel de casos latino-americanos para comparar caminhos e atalhos.

Esse conjunto é acionável em PDI/PPI (Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional), em debates de colegiados, no desenho de currículos híbridos, na formação docente e em políticas de permanência — e dialoga com outras universidades comunitárias do Sul Global que enfrentam pressões semelhantes.

A originalidade está na combinação: ler a trajetória de uma universidade comunitária de referência a partir de um quadro teórico integrado (colonialidade, neoliberalismo e plataformização) e de uma autoetnografia feminista cuidadosamente triangulada com documentos e dados. O resultado é uma linguagem comum e um conjunto enxuto de ferramentas para diagnosticar tensões, desenhar alternativas e proteger a finalidade pública da universidade. Em suma, a dissertação costura reconstrução histórico-estrutural, enquadramento crítico e autoetnografia situada para mostrar como a PUC-SP negocia, tensiona e reinventa sua função pública.

Para orientar a leitura, segue a organização do trabalho:

Capítulo 1 — Da catequese à conglomeração. Reconstitui a formação do ensino superior no Brasil em diálogo com a América Latina — dos colégios jesuítas e da opção portuguesa por retardar a criação de universidades, passando pelo modelo de faculdades isoladas no Império, até as primeiras universidades do século XX. Mostra como esse percurso instala “marcas de origem” (dependência de cânones, elitismo, fragmentação) e como a PUC-SP nasce

e se afirmar nesse terreno, combinando vocação comunitária, pesquisa e inserção pública.

Capítulo 2 — Universidade e neoliberalismo: mercantilização, plataformização e crise.

Mapeia a virada de 1990 a 2020: LDB, SINAES, PROUNI/FIES, consolidação de conglomerados, expansão do EaD e dos regimes de avaliação. Analisa como essa onda penetra o interior das instituições por meio de métricas, portfólios, padronização e governança por indicadores — e como a PUC-SP passa a operar no regime da “universidade operacional/conglomerada”, sem abrir mão (não sem custos) de sua função crítica.

Capítulo 3 — Missão crítica em disputa: ataques políticos e deslegitimação da universidade.

Examina o ciclo 2019–2022 de cortes, cruzadas ideológicas e campanhas de deslegitimação do ensino superior. Observa efeitos como retração orçamentária, tensão com as humanidades, vigilância e sobrecarga, e discute como a PUC-SP navega esse ambiente, oscilando entre defesa do bem público e adaptações pragmáticas.

Capítulo 4 — Metodologia: autoetnografia feminista e sofrimento ético-político. Explicita o método: posicionalidade, descrição densa, triangulação com documentos e dados públicos, salvaguardas éticas e critérios de rigor. Define sofrimento éticopolítico, justifica o corpo como chave de leitura institucional e detalha a construção das vinhetas (cena → contexto → dispositivo → efeito).

Capítulo 5 — Vinhetas de sofrimento e resistência. Apresenta cenas do período 2012–2016 (greves, assembleias no TUCA, ocupações, reestruturações e práticas de cuidado). Cada vinheta evidencia como a racionalidade neoliberal aparece no cotidiano (metas, processos, vigilância) e como a comunidade produz contrafluxos: solidariedade, extensão crítica, redes de apoio e disputa de sentidos.

Considerações finais — Universidade crítica e reconstrução democrática. Retoma os achados, sistematiza o “mapa das tensões” e o vocabulário de trabalho, e

deriva princípios de ação para universidades comunitárias: governança participativa e transparente, subvenções cruzadas que protejam áreas estratégicas, curadoria pedagógica contra a padronização empobrecedora e cuidado como política institucional. Indica limites do estudo e próximos passos.

Em suma, esta introdução delineou o problema, a aposta teóricometodológica e o percurso analítico da dissertação: compreender, a partir da PUCSP, como uma universidade comunitária negocia a sobrevivência institucional sem abdicar de sua função pública, em meio à mercantilização, à colonialidade e à plataformização.

## CAPÍTULO 1 – DA CATEQUESE À CONGLOMERAÇÃO: A FORMAÇÃO

### HISTÓRICA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E A SINGULARIDADE DA

#### PUC-SP

#### 1.1 Colégios jesuítas e a educação colonial (1549–1759)

A história do ensino superior brasileiro nasce sob a égide do projeto colonial português, em que educação, catequese e disciplina social se entrelaçam como instrumentos de poder e controle. A chegada da Companhia de Jesus em 1549, com Manuel da Nóbrega e Tomé de Souza em Salvador, inaugura um modelo educacional que, embora inspirado no humanismo europeu, foi moldado para consolidar a ordem colonial e assegurar a dependência cultural e política da colônia em relação à metrópole. Mais do que um transplante do modelo europeu, os jesuítas adaptaram sua pedagogia ao contexto colonial, intensificando a catequese das populações indígenas e a formação moral e intelectual das elites, numa lógica de conversão e disciplinamento que, como nota Vainfas (1995), visava simultaneamente à cristianização e à domesticação social dos colonizados. Os colégios jesuítas cumpriam três funções centrais, segundo Cunha (2007, p. 26):

1. **Formação missionária e clerical**, convertendo povos indígenas e treinando missionários;
2. **Formação burocrática e técnica**, qualificando oficiais e administradores coloniais;
3. **Instrução das elites coloniais**, fornecendo capital cultural e distinção social a filhos de senhores de engenho, mineradores e comerciantes.

Essa tríplice função deixa ver, como observa Michel de Certeau (1995), que a escola colonial operava por estratégias: dispositivos instituídos por quem detém o poder para estabilizar espaços, tempos e enunciados (currículos, regulações, distribuição de salas, hierarquias entre mestres e alunos).

É nesse registro que a *Ratio Studiorum*<sup>1</sup> organiza o cotidiano em minúcias — lições, repetições, disputas, prêmios e penas — para produzir uma ortodoxia de práticas e sentidos. Do ponto de vista foucaultiano (1975), trata-se de uma verdadeira “microfísica do poder”: os colégios jesuítas funcionam como instituições disciplinares nas quais se combinam, de modo sistemático, (a) a distribuição dos corpos no espaço (enclaustramento e quadriculamento das salas, fileiras, vigilância contínua), (b) o controle da atividade (horários, exercícios, metas, cadência de recompensas e punições), (c) a organização das gêneses (seriação dos conteúdos, progressões, avaliações) e (d) a composição das forças (emulação, competição ordenada, direção de consciência). O resultado é a produção de “corpos dóceis e úteis” — sujeitos treinados para a obediência, a interiorização de normas e a utilidade administrativa do sistema colonial.

Ao mesmo tempo, Certeau (1995) lembra que, sob essas estratégias, emergem táticas dos “fracos”: modos de uso, desvios, apropriações sorrateiras que resemantizam o que é imposto. No interior dos colégios, alunos, indígenas, negros e mestiços não são apenas receptáculos da doutrina; “fazem coisas” com ela — memorizam para passar na prova, mas misturam repertórios, deslocam sentidos, cruzam oralidades locais com a retórica aprendida, praticam leituras furtivas e bricolagens culturais.

Essas táticas não desfazem a assimetria, mas revelam o caráter contestado do dispositivo escolar: enquanto a disciplina jesuítica busca homogeneizar corpos e saberes, o uso cotidiano reabre fendas por onde circulam resistências discretas,

---

<sup>1</sup> *Ratio Studiorum*. Abreviação de *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, é o plano mundial de estudos dos colégios jesuítas, promulgado em 1599 pelo Geral Cláudio Aquaviva. Codificou currículo e governo escolar, padronizando níveis (*studia inferiora*: gramática, humanidades, retórica; *studia superiora*: filosofia e teologia), métodos didáticos (preleção, repetições, disputas), avaliação (provas, prêmios e penas) e disciplina cotidiana (horários, ofícios, inspeções). Seu objetivo era uniformizar a rede internacional e formar elites letradas e missionários em moldura humanista clássica, articulando instrução intelectual, formação moral e obediência institucional; nos contextos coloniais, funcionou também como dispositivo de catequese e de ordenação social. (França, 1952; O'Malley, 1993; Cunha, 2007; Saviani, 2021).

ambiguidades e hibridez cultural. Assim, o colégio colonial é, simultaneamente, máquina de normalização (Foucault, 1975) e palco de apropriações (Certeau, 1995) — e é nessa tensão que se perpetuam hierarquias sociais e raciais, mas também se tecem, por baixo, microgestos de drible e reinvenção.

A pedagogia jesuítica, assim, combinava um currículo humanista com métodos de vigilância e interiorização de normas, reforçando uma ordem colonial que não apenas catequizava, mas também naturalizava relações de poder e submissão.

Em termos epistêmicos, essa maquinaria pedagógica não apenas disciplinava corpos; ela também hierarquizava saberes. É nesse registro que se compreende o alerta de Boaventura de Sousa Santos de que, sem resistência, a homogeneização institucional opera como epistemicídio, isto é, destruição de saberes locais e críticos pela imposição de cânones únicos (SANTOS, 2014, p. 47). No interior desse arranjo, conhecimentos indígenas e afro-diaspóricos foram sistematicamente desautorizados ou deslocados para esferas não escolares.

Entre 1550 e 1759, os jesuítas fundaram 17 colégios no Brasil, dos quais oito ofereciam cursos de Artes e Teologia. Embora não fossem universidades formais, seguiam a *Ratio Studiorum* (1599), que uniformizava currículo, métodos e disciplina no mundo ibérico, organizando dois níveis centrais (Melo, 2020):

- Studia inferiora: gramática, humanidades e retórica (equivalente ao ensino secundário europeu);
- Studia superiora: cursos de Filosofia (lógica, metafísica, filosofia natural e moral) e Teologia (equivalente ao nível universitário europeu).

Os rituais acadêmicos — como refeições com barretes e anéis — simulavam a tradição universitária, mas os títulos não tinham validade legal. Como sublinha Leite (1948 apud Cunha, 2007, p. 33), os formados precisavam deslocar-se a Coimbra ou submeter-se a exames especiais para exercer profissões jurídicas, médicas ou eclesiásticas. Nesse sentido, “Portugal evitou criar universidades no Brasil para conter a formação de uma elite intelectual autônoma” (Schwartzman, 2019, p. 67). O resultado foi um sistema que reproduziu distinções escolares e dependência metropolitana: ensino superior “de fato” em moldes jesuítas, mas sem a institucionalidade “de direito” que caracterizava as universidades hispanoamericanas.

O Brasil ingressou na modernidade sem universidades, com uma elite de formação fragmentada e dependente de Coimbra — um atraso estrutural que retardou



a constituição de uma esfera pública crítica e a emergência de uma *intelligentsia* nacional. Diferentemente do que ocorreu nas colônias hispanoamericanas, onde universidades como as de Lima, Cidade do México e Bogotá formaram uma *intelligentsia*<sup>2</sup> relativamente autônoma — capaz de difundir ideias ilustradas e republicanas e de atuar como núcleo de esferas públicas críticas —, por aqui a ausência de instituições universitárias e a dependência de Coimbra produziram elites utilitaristas e pouco dadas à renovação intelectual (FÁVERO, 1977; SCHWARTZMAN, 2019).

Convém precisar o uso do termo *intelligentsia*: no espaço hispano-americano, designa um grupo letrado com função pública e papel crítico na vida política; no Brasil, indica uma ausência relativa, cuja lacuna só seria parcialmente preenchida no século XX, quando as primeiras universidades passam a assumir, ainda que de modo limitado, tarefas de produção intelectual autônoma e crítica. Essa diferença não é casual. Como argumenta Edgardo Lander, a lógica colonial buscou impedir a formação de uma *intelligentsia* autônoma, reduzindo a colônia à condição de consumidora de conhecimentos produzidos nos centros europeus (LANDER, 2005).

Aníbal Quijano ajuda a compreender a engrenagem dessa dependência. A escola colonial — e, no caso luso-brasileiro, o circuito jesuítico — operava como peça da matriz colonial de poder: a classificação racial como princípio de organização do trabalho e da autoridade; o controle dos corpos por dispositivos disciplinares; e, sobretudo, a colonialidade do saber, pela qual o “europeu” se torna medida de verdade e civilização (QUIJANO, 2005).

Nesse arranjo, o currículo humanista-teológico, a centralidade do latim e a filiação a cânones metropolitanos instituem uma hierarquia epistêmica: o que se produz nos centros (Europa) vale como “ciência” e “universal”; o que nasce dos mundos indígenas e afro-diáspóricos é recodificado como “crença”, “costume” ou “magia” — útil quando domesticado à catequese, descartável como conhecimento.

---

<sup>2</sup> *Intelligentsia*. Termo russo-polonês (*intelligentsiya/inteligencja*) do século XIX: camada letrada com missão pública de crítica e direção moral, não mero acúmulo de credenciais (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998). Em Mannheim, trata-se de grupo relativamente “flutuante” entre classes, mediando visões de mundo (Mannheim, 1955). Em Gramsci, o foco é a função: intelectuais orgânicos (da classe que busca hegemonia) versus tradicionais (que se percebem autônomos) (Gramsci, 1971). Aqui, uso o termo para nomear o núcleo letrado orientado à esfera pública crítica.

A educação não apenas seleciona; ela racializa o acesso às letras, aos cargos e às linguagens legítimas, convertendo distinções de cor e origem em distinções de “mérito” e “aptidão” e naturalizando uma divisão social do trabalho em que elites brancas monopolizam as “artes liberais” e a palavra pública, ao passo que os demais são empurrados para ofícios servis. É por isso que a ausência de universidades “de direito” no Brasil não impediu a existência de um ensino “de fato” altamente eficaz na produção de dependência cultural e política (QUIJANO, 2005).

Florestan Fernandes ilumina o outro lado da equação: quem são e como se reproduzem as elites que se beneficiam desse arranjo. Ao descrever a modernização brasileira como seletiva, dependente e conservadora, ele sustenta que não emergiu entre nós uma burguesia com autonomia econômica e vocação reformadora nos moldes europeus.

Em seu lugar, consolidou-se uma *congrégie* de grupos dominantes — agrários, mercantis, burocráticos e, depois, urbanos — que incorporam “elementos da civilização ocidental moderna” sem romper com a escravidão, o patrimonialismo e a tutela externa (FERNANDES, 1979, p. 31). Nesse contexto, o ensino superior funciona menos como motor de inovação intelectual e mais como aparelho de reprodução de status: distribui títulos, linguagem e redes de prestígio (o “bacharelismo”), credenciando quadros para o Estado e para as profissões de elite, mas sem gerar uma esfera pública crítica ou uma pesquisa científica autônoma à altura do discurso de modernização.

Tomados em conjunto, Quijano e Fernandes permitem qualificar a tese central desta seção. Pela chave de Quijano, entende-se a infraestrutura epistêmica da dominação — o modo como a escola jesuítica instala uma gramática que inferioriza saberes subalternos e vincula “universal” à Europa.

Pela chave de Florestan, vê-se a infraestrutura social da mesma dominação — elites que, longe de revolucionárias, utilizam a educação como selo de pertencimento e tecnologia de fechamento social. Daí resulta uma dupla dependência: epistêmica (o Brasil consome cânones e credenciais definidos fora) e político-classista (o ensino superior certifica a elite e a reconduz ao comando do Estado).

Essa dupla dependência atravessará o século XIX e alcançará o XX como marca de origem do nosso sistema universitário, condicionando tanto o atraso

institucional quanto a persistência de padrões de exclusão e hierarquia de saberes que a PUC-SP, mais tarde, terá de enfrentar e reconfigurar.

Por volta de 1750, havia cerca de 1.500 estudantes em todos os colégios jesuítas do Brasil. Em contraste, as colônias espanholas já possuíam universidades plenas: o México somava 5.000 estudantes em três universidades (Cidade do México, Guadalajara e Puebla) e o Peru, 3.000 em Lima e Cusco (Fávero, 1977, p. 12).

Essa disparidade não era apenas numérica, mas qualitativa: as universidades hispânicas, fortalecidas pelas reformas borbônicas e pela influência ilustrada europeia, integravam cátedras científicas e participavam ativamente da formação de elites letradas que teriam papel central nos movimentos emancipacionistas do século XIX. Ao mesmo tempo, a escolarização colonial foi fortemente generificada.

Lugones (2008) cunha a noção de colonialidade de gênero para mostrar que a conquista não apenas racializou corpos; ela impôs um sistema moderno/colonial de gênero: binário, hierárquico e heterossexualizado. Nesse arranjo, “homem” e “mulher” são definidos a partir de um ideal eurocristão, e os povos colonizados são forçados a caber nesses moldes.

O efeito é duplo: por um lado, mulheres brancas são produzidas como o paradigma de “feminilidade respeitável” (domesticidade, recato, educação moral); por outro, mulheres indígenas, negras e mestiças são colocadas fora desse ideal — hipersexualizadas, animalizadas ou reduzidas à força de trabalho — e, portanto, desautorizadas como sujeitos de saber e de fala pública (Lugones, 2008).

A escolarização jesuítica, ao consolidar currículos, línguas e virtudes “legítimas”, operou como tecnologia dessa hierarquia: saberes de cuidado, cura, oralidade, religiosidade popular e multilinguismo — amplamente cultivados por mulheres indígenas e afrodescendentes — foram recodificados como “costumes” e empurrados para a esfera do privado, do doméstico ou do “folclore”.

No espaço luso-brasileiro, essa matriz teve efeitos persistentes. A exclusão feminina dos circuitos formais de letras foi regra durante a Colônia e o Império; quando a incorporação se inicia, já no fim do século XIX e início do XX, ela se dá de modo seletivo e segregado (escolas normais, magistério primário, enfermagem), enquanto

as carreiras de maior prestígio permanecem masculinizadas (Direito, Medicina, Engenharia) (Gonzalez, 1984; Carneiro, 2005).

A distinção moral entre “mulher honesta” e “mulher pública” também operou como barreira simbólica à presença de mulheres — sobretudo negras e pobres — em espaços científicos e deliberativos. Na chave de Lugones, não se trata de simples atraso cultural: é a produção colonial de gênero que organiza quem pode entrar, o que pode estudar e a partir de que posição pode falar.

Esse enquadramento ajuda a explicar por que, mesmo após a Independência, a ampliação do acesso não dissolveu as hierarquias epistêmicas: currículos “modernizantes” mantiveram as fissuras entre o que conta como “ciência” e o que é relegado a “tradição”.

O resultado, ainda hoje, é segregação horizontal (concentração de mulheres em áreas “do cuidado”), tetos de vidro na carreira acadêmica, assimetria de citações e um currículo oculto que atribui racionalidade e liderança a corpos masculinos brancos, enquanto associa cuidado e execução a mulheres racializadas (Lugones, 2008; Gonzalez, 1984; Carneiro, 2005). Lido com Quijano (2005), vemos que a colonialidade do saber é também uma colonialidade de gênero: a universidade consagra certos modos de conhecer e silencia outros.

Essa chave tem consequências diretas para a leitura das vinhetas de 2012–2016. Elas evidenciam como vigilância, precarização e adoecimento incidem de modo generificado e racializado: quem é mais vigiado nas ocupações, quem realiza o trabalho de cuidado invisível nas greves, quem arca com o custo doméstico de estudar e militar.

A mobilização de Lugones permite articular essas cenas (assembleias, processos, rotinas de avaliação) à matriz histórico-estrutural que organiza acesso, currículos e posições de fala. Em diálogo com Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, a análise se ancora na experiência brasileira, mostrando como a colonialidade de gênero atravessa a universidade e estrutura suas respostas institucionais no presente (Lugones, 2008; Gonzalez, 1984; Carneiro, 2005).

## 1.2 Pombal e a secularização do ensino: ruptura e continuidade (1759–1808)

Conforme a Figura 1 analisa, a cronologia da educação jesuíta no Brasil até a expulsão da ordem religiosa.

### **LINHA DO TEMPO-EDUCAÇÃO JESUÍTICA BRASIL (1549–1759)**



Figura 1 – Linha do Tempo-Educação Jesuítica no Brasil.

A expulsão dos jesuítas, decretada em 1759 sob Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, representou uma ruptura institucional na organização da educação colonial, mas não quebrou a lógica elitista e excludente herdada. Mais do que retaliação ao poder dos inicianos, a medida integrou uma estratégia de centralização régia e despotismo esclarecido, orientada pelo Regalismo — doutrina que, segundo Serrão (1980, p. 77), visava “disciplinar corporações religiosas e integrá-las a um projeto centralizado de modernização, alinhado ao absolutismo esclarecido”.

A política pombalina buscava integrar a educação ao projeto mercantilista português, formando uma burocracia leal à Coroa e reduzindo a influência das ordens

religiosas, que acumulavam significativo poder econômico e cultural. Habermas (1989), ao analisar o surgimento da esfera pública burguesa na Europa, observa que reformas desse tipo poderiam fomentar uma burocracia racionalizada e estimular um debate público ilustrado. No Brasil, porém, essa racionalidade foi travada por uma estrutura social patrimonialista e escravocrata, que impediu a consolidação de uma esfera pública crítica e limitou a difusão de ideias modernas a pequenos círculos de elites urbanas e burocráticas. Florestan Fernandes (1976) caracteriza o processo como uma modernização tutelada, que serviu ao fortalecimento do Estado e à reprodução das elites, em vez de fomentar uma *intelligentsia* ou espaço crítico autônomo.

O Alvará de 28 de junho de 1759 é a peça normativa com que o marquês de Pombal expulsa a Companhia de Jesus do império português e seculariza a instrução. Seus efeitos principais foram: (a) extinção dos colégios jesuítas e incorporação de seus bens à Coroa; (b) criação das aulas régias — cadeiras públicas avulsas (latim, grego, retórica, “filosofia”, aritmética, etc.) ministradas por mestres nomeados pelo rei e supervisionadas pela Diretoria-Geral dos Estudos; (c) financiamento por “subsídio literário” (um imposto específico para manter as cadeiras); e (d) início de um regime de controle sobre livros, autores e conteúdo que se completará com a Real Mesa Censória (1768), responsável por licenças e proibições (Serrão, 1980, p. 77; Fávero, 1977, p. 37; Cunha, 2007; Saviani, 2021, p. 49).

Embora apresentadas como reformas ilustradas, as aulas régias não criaram universidades nem implantaram um currículo científico robusto: predominaram o latim e a retórica, com poucas cadeiras de ciências e concentração nas capitais, preservando o caráter elitista e fragmentado da instrução (Fávero, 1977, p. 37; Saviani, 2021, p. 49).

Em síntese, o Alvará remove a Ordem, mas não remove a ordem: substitui a tutela jesuítica por uma burocracia régia centralizada, mantendo a educação como privilégio e retardando a formação universitária no Brasil (Cunha, 2007; Serrão, 1980). Saviani (2021, p. 49) sintetiza: “As reformas pombalinas criaram um ensino dual: de um lado, tentaram introduzir ciências; de outro, preservaram uma estrutura humanista e excludente, mantendo a educação como privilégio de poucos.”

Essa configuração perpetuou o atraso estrutural brasileiro frente às colônias hispânicas. Enquanto México e Peru integravam cadeiras científicas e currículos reformados em universidades já consolidadas — formando elites letradas que liderariam movimentos emancipatórios e criariam esferas públicas com forte densidade intelectual —, o Brasil permaneceu preso a um sistema fragmentado, de feição humanista-retórica e dependente de Coimbra para a formação superior plena.

No Brasil por volta de 1800, havia cerca de 150 aulas régias espalhadas por vilas e cidades, menos de 10 mil estudantes (majoritariamente das elites urbanas e agrárias) e nenhuma universidade; quem buscava Direito, Cânones ou Medicina seguia dependente de Coimbra (Cunha, 2007; Schwartzman, 2019). No México, o cenário era outro: algo como cinco universidades e grandes colégios e cerca de 25 mil estudantes, beneficiados pelas reformas borbônicas, que haviam introduzido cadeiras de ciências naturais e medicina. No Peru, três universidades centrais — com destaque para San Marcos (Lima) — reuniam aproximadamente 15 mil estudantes distribuídos entre Filosofia, Teologia, Direito e Ciências Naturais (Cunha, 2007; Schwartzman, 2019).

Essa disparidade, qualitativa e quantitativa, ajuda a explicar por que os processos de emancipação na América Hispânica foram conduzidos por elites intelectuais organizadas — muitas formadas em universidades que difundiam ideias liberais e republicanas —, ao passo que, no Brasil, a independência foi capitaneada por elites agrárias e burocráticas, com base letrada restrita e tradição universitária mínima. Sem instituições capazes de concentrar e irradiar o debate moderno (liberalismo, positivismo), a discussão pública ficou confinada a academias e salões urbanos, retardando a formação de uma intelligentsia nacional. Às vésperas de 1808, o país mantinha uma rede escolar dispersa e elites ainda dependentes de Coimbra — cenário que marcaria o caráter utilitarista e atomizado do ensino superior imperial.

Em paralelo, a reforma de Coimbra (Estatutos de 1772) reorganizava a antiga universidade portuguesa, introduzindo física experimental, química e história natural e aproximando-a das agendas ilustradas europeias. O paradoxo é evidente: abremse “janelas científicas” na metrópole, enquanto a colônia permanece sem universidades. O efeito, para o Brasil, foi reforçar a dependência formativa: moderniza-se a

qualificação de quadros, mas fora do território colonial, perpetuando a assimetria entre quem produz e quem consome ciência (Cunha, 2007; Schwartzman, 2019).

### **1.3 Ensino Superior no Império (1808–1889): centralização estatal, elitismo e lentidão institucional**

A transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, forçou a criação das primeiras instituições de ensino superior no Brasil, não como parte de um projeto emancipador ou de modernização intelectual ampla, mas como resposta utilitária às demandas administrativas e militares do Estado luso-brasileiro. Diante da invasão napoleônica e da reorganização da monarquia portuguesa, a colônia precisou assumir funções de sede administrativa e militar do império.

Nesse contexto, surgiram as academias militares (de Marinha e Militar) e os cursos de Cirurgia e Anatomia — embriões das faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia (1813) —, com caráter técnico e instrumental. Como observa Fávero (1977, p. 21): “Eram serviços públicos, voltados a treinar oficiais, engenheiros e médicos indispensáveis ao Império, sem vocação universitária plena.”

O perfil discente do período era masculino, branco e abastado. Matrículas femininas só começam a ocorrer tardiamente no final do século XIX, e de forma esparsa, sobretudo em medicina. Para populações negras, indígenas e pobres, barreiras econômicas, jurídicas e simbólicas tornavam o acesso quase impossível. Isso ajuda a explicar por que, mesmo com a criação de cursos jurídicos e médicos, o sistema permaneceu socialmente estreito e com baixa capilaridade pública (ver também LUGONES, 2008; GONZALEZ, 1984; CARNEIRO, 2005).

Essas instituições não foram concebidas como centros de pesquisa ou de debate público. Diferente das universidades reformadas de Córdoba (Argentina) ou das instituições mexicanas, não integravam ensino, pesquisa e extensão, orientando-se pela formação de quadros técnicos e burocráticos para sustentar a máquina estatal e um modelo econômico dependente.

Essa orientação funcional consolidou-se com a criação, em 1827, dos cursos jurídicos de Olinda e São Paulo, que se tornaram eixos centrais para a reprodução das elites agrárias e urbanas, formando magistrados, legisladores e diplomatas que



sustentaram o Estado imperial. Como sintetiza Cunha (2007, p. 71): “Os cursos jurídicos foram a espinha dorsal da elite política imperial, mas não serviram como motores de renovação intelectual ou científica.”

Saviani (2021, p. 53) reforça que, mesmo após a Independência, o Brasil manteve um sistema baseado em faculdades isoladas, desarticuladas de projetos de pesquisa, constituindo um modelo atomizado e conservador. Os dados reunidos por Cunha (2007) e Schwartzman (2019) evidenciam a lentidão do crescimento do ensino superior ao longo do século XIX, sempre restrito às elites:

- **1830:** cerca de 1.500 estudantes, concentrados nas faculdades de Medicina (Bahia e Rio de Janeiro), academias militares e cursos jurídicos de Olinda e São Paulo;
- **1850:** aproximadamente 3.500 estudantes, com a criação de faculdades de Engenharia e Filosofia em centros urbanos como Rio de Janeiro, Recife e Salvador;
- **1889 (Proclamação da República):** cerca de 10.000 estudantes em 15 faculdades isoladas (Direito, Medicina, Engenharia, Filosofia e Politécnicas), sem universidades integradas ou centralizadas.

A primazia dos cursos jurídicos consolidou a chamada cultura bacharelesca: prestígio do diploma, retórica como capital político e ocupação de cargos estatais como horizonte de carreira. O traço decisivo, para nosso argumento, é que essa cultura produziu uma esfera pública estreita — mais voltada à legitimação do Estado e das elites do que à crítica social ou à pesquisa sistemática. Essa herança conforma o *ethos* universitário que o século XX tentará reformar, ora por agregação de faculdades (estatuto de 1931), ora por criação de núcleos de pesquisa (USP, 1934).

O contraste com outros países latino-americanos é marcante. De acordo com Fávero (2000) e Rama (2015):

- **Argentina (1880):** cerca de 30.000 estudantes em universidades centralizadas e reformadas, como Córdoba (fundada em 1613 e revitalizada após o movimento estudantil de 1918) e Buenos Aires (1821), ambas já integrando ensino, pesquisa e extensão;
- **México (1880):** aproximadamente 30.000 estudantes em instituições como a Universidade Nacional (atual UNAM) e Guadalajara, com currículos que incorporavam ciências naturais, humanidades e direito sob um modelo unificado;
- **Brasil (1880):**

apenas 10.000 estudantes em faculdades isoladas, sem universidades plenas, mantendo o ensino superior como privilégio de elites agrárias e urbanas.

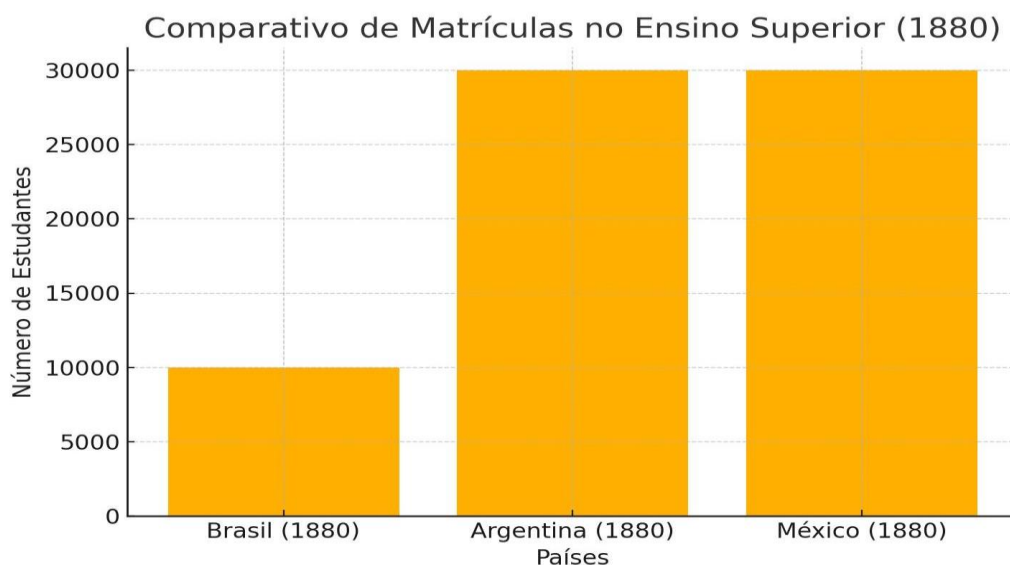


Gráfico 1– Comparações de Matrículas no Ensino

Florestan Fernandes (1979, p. 33) interpreta esse padrão como expressão de uma modernização seletiva e tutelada, marcada pela função conservadora do ensino superior:

“O ensino superior no Brasil do século XIX serviu primordialmente à reprodução das elites e ao fortalecimento do Estado, mas não contribuiu para a democratização intelectual ou para a constituição de uma sociedade civil autônoma. Sua modernização foi seletiva, restrita e subordinada aos interesses da aristocracia rural e das camadas dominantes urbanas.” Essa leitura dialoga com Edgardo Lander (2005), que aponta como as elites latino-americanas absorveram elementos do liberalismo europeu sem romper com estruturas coloniais de poder, perpetuando dependência epistemológica e política. No Brasil, essa dependência expressava-se tanto na centralização estatal quanto na ausência de universidades integradas à produção de conhecimento crítico.

Schwartzman (2019) acrescenta que a persistência das faculdades isoladas — voltadas a carreiras de prestígio, como Direito e Medicina, mas desprovidas de núcleos consistentes de pesquisa científica — reforçou o caráter periférico do ensino superior brasileiro e limitou seu papel como catalisador de ideias liberais e positivistas, que em outros países impulsionaram reformas sociais e políticas.

Ao final do Império, o quadro era inequívoco: o ensino superior brasileiro permanecia elitista, atomizado e defasado em relação aos padrões regionais, servindo mais como instrumento de legitimação das classes dominantes e do aparato estatal do que como base para a constituição de uma esfera pública letrada ou para a promoção de mobilidade social. Essa estrutura, herdada do colonialismo e adaptada ao Estado imperial, moldaria os desafios enfrentados na criação de universidades modernas e democráticas ao longo do século XX.

#### **1.4 As Primeiras Universidades Brasileiras (1920–1946): entre o símbolo**

##### **nacional e a modernização científica**

O Decreto n. 19.851/1931 fixou as bases da organização universitária brasileira: integrou faculdades sob um mesmo ente universitário, reafirmou o regime de cátedras, instituiu concursos para provimento docente, criou congregações e conselhos e previu autonomia didático-científica relativa sob forte tutela ministerial. Em termos práticos, o Estatuto foi decisivo para aglutinar faculdades isoladas sob um guarda-chuva universitário, sem, contudo, romper a seletividade social nem a primazia de carreiras tradicionais (Cunha, 2007; Saviani, 2021).

Da URJ à Universidade do Brasil e à UFRJ. A Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 por agregação de Direito, Medicina e Engenharia, foi renomeada Universidade do Brasil em 1937 — símbolo de “universidade nacional” no Estado Novo — e, em 1965, adotou a sigla UFRJ. As mudanças consolidaram um referente institucional para o sistema, mas não alteraram de imediato o caráter elitista nem a vinculação a carreiras de prestígio (Cunha, 2007; Saviani, 2021).

USP e modernização seletiva. A criação da USP (1934) marcou a primeira inflexão robusta rumo à pesquisa, com departamentos, pós-graduação e a contratação de missões estrangeiras (Lévi-Strauss, Braudel, Bastide, Wataghin). Ainda assim, o avanço científico conviveu com barreiras de acesso e currículos voltados a elites urbanas e camadas médias ascendentes (Schwartzman, 2019).

Paralelamente, a Igreja Católica reforçou sua presença com a PUC-Rio (1941) e a PUC-SP (1946). Mais que respostas pastorais, foram estratégias de presença cultural e acadêmica, buscando conciliar excelência intelectual e valores cristãos como contrapeso à estatização/laicização do ensino superior.

Esse quadro se insere em um esforço mais amplo do Brasil para superar um atraso histórico que, desde o período colonial, marcou o ensino superior como fragmentado e excludente. Ao contrário de Argentina, México e Chile — que consolidaram universidades modernas no século XIX —, o Brasil inaugurou sua primeira universidade formal apenas em 1920, por agregação de faculdades (Direito, Medicina e Engenharia) na então Universidade do Rio de Janeiro, gesto mais simbólico do que transformador, que pouco alterou o viés profissionalizante e elitista do sistema (Cunha, 2007, p. 191).

Duas viradas institucionais moldaram o formato universitário brasileiro ao longo do século XX. A primeira é o Estatuto de 1931 (Reforma Francisco Campos), que integrou faculdades sob um guarda-chuva universitário, instituiu concursos e preservou o regime de cátedras (Cunha, 2007; Saviani, 2021). A segunda é a Reforma Universitária de 1968 (Lei n. 5.540), que substituiu cátedras por departamentos, introduziu o sistema de créditos, impulsionou a pós-graduação e difundiu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva, fortalecendo a pesquisa (Saviani, 2021). Em ambos os casos, a forma institucional não significou democratização: a seletividade social permaneceu elevada e as desigualdades regionais, persistentes. Ainda assim, esses marcos foram decisivos para institucionalizar a pesquisa e criar condições para a emergência de programas de pós-graduação de excelência — terreno no qual a PUC-SP se destacará nas décadas seguintes.

A USP, criada em 1934, representou a primeira ruptura mais consistente com esse padrão. Fruto da recomposição política paulista após 1932, nasceu como projeto de modernização científica e fortalecimento regional, inspirando-se em modelos franceses e alemães, estruturando-se em departamentos e articulando ensino e pesquisa. Para consolidar excelência e prestígio, atraiu intelectuais estrangeiros — como Claude Lévi-Strauss, Fernand Braudel, Roger Bastide e Gleb Wataghin — que foram decisivos para a formação de uma elite intelectual autônoma e crítica. Como sintetiza Schwartzman:

A USP significou a ruptura com o modelo puramente profissionalizante, ao integrar pesquisa e ensino e formar núcleos científicos de ponta, capazes de disputar espaço com instituições internacionais e influenciar a política cultural e científica do país (SCHWARTZMAN, 2019, p. 145).

Ainda assim, a modernização institucional não veio acompanhada de ampla democratização social: tanto a URJ quanto a USP permaneceram voltadas às camadas médias e elites, reforçando desigualdades estruturais. Esse paradoxo confirma a análise de Florestan Fernandes (1989), segundo a qual a modernização do ensino superior brasileiro incorporou formas institucionais modernas sem romper com sua função conservadora de reprodução social. Em comparação regional, o avanço brasileiro foi parcial e tardio: a Reforma de Córdoba (1918) consolidou na Argentina um sistema com cogestão estudantil, laicidade e integração entre ensino e pesquisa (Rama, 2015); no México, a UNAM articulou ciências, humanidades e artes sob forte compromisso público (Didou Aupetit, 2013); no Chile, a Universidade do Chile consolidou redes de pesquisa e extensão de impacto social. Frente a esses modelos, as universidades brasileiras formaram núcleos científicos e elites acadêmicas, mas demoraram a diversificar o público e democratizar o acesso.

Nesse contexto, o gráfico 2, estabelece um quadro comparativo entre as universidades latino americanas e o Brasil.

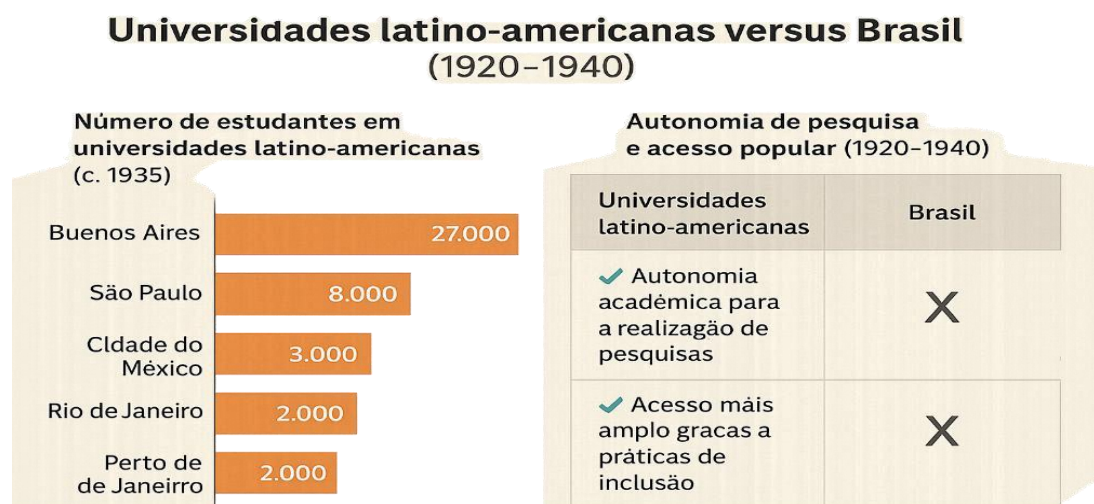


Gráfico 2 – Universidades latino-americanas versus Brasil (1920-1940)

### 1.5 Fortalecimento das universidades confessionais e a PUC-SP como polo de resistência (1964–1980)

É muito difícil o caminho de uma instituição que, inclusive, não tem origem na nossa tradição cultural. As universidades latino-americanas sempre foram da elite e para a elite. É bastante difícil o processo de deselitização e antielitização: havendo concomitantemente um processo de abertura para as camadas mais populares, a coisa torna-se mais difícil. (FERNANDES, 1968, p.164).

Nesse cenário, a Igreja Católica consolidou sua presença no ensino superior por meio das Pontifícias Universidades Católicas, buscando equilibrar formação moral e excelência acadêmica frente à expansão estatal e à crescente mercantilização do setor. A fundação da PUC-Rio (1941) e da PUC-SP (1946) expressa essa estratégia, mas o caso paulistano tem uma particularidade: desde a origem, combinou tradição católica com uma perspectiva humanista e crítica, abrindo-se ao diálogo com a cidade e com movimentos sociais. Como afirma Catani,

Desde sua fundação, a PUC-SP buscou aliar sua tradição católica a uma perspectiva humanista e crítica, estabelecendo-se como espaço de produção intelectual aberta ao diálogo com movimentos sociais e acadêmicos, o que a diferenciaria de muitas instituições confessionais voltadas apenas à formação moralizante (CATANI, 2022, p. 119).

A criação da PUC-SP, em 1946, resultou da articulação de faculdades católicas preexistentes sob a Fundação São Paulo (FUNDASP), vinculada à Arquidiocese. Desde cedo, a universidade combinou formação humanista, extensão e pesquisa emergente, com forte inserção territorial em Perdizes. Nas décadas de 1960 e 1970, ampliou programas de pós-graduação e irradiou vida cultural — com o TUCA como símbolo —, tornando-se referência intelectual e espaço de acolhimento a docentes e estudantes perseguidos (CATANI, 2022).

Na segunda metade do século XX, a instituição viveria o seu processo de democratização, concebido como um projeto de universidade que se aproximava do povo. Precedido pelas orientações do Concílio Vaticano II (1962-1965) que visavam a democratização do poder, o diálogo interdisciplinar, o que inspirou reflexões teológicas sobre a relação da Igreja com os pobres. O tema repercutiu influência na América Latina., sobretudo nas conferências de Medellín (1968) e Puebla (1979).

Nesse contexto, em diálogo direto com a realidade latino-americana nasce a Teologia da Libertação, proveniente de uma análise crítica da pobreza como um pecado estrutural, resultante de estruturas de dominação e dependência,

interpretando a fé cristã. a partir da experiência dos oprimidos e de sua busca por libertação integral (GUTIÉRREZ, 1986).

No afã de descobrir sujeitos os mecanismos geradores da pobreza, a teologia da libertação se viu obrigada a procurar uma racionalidade mais pertinente que aquela que a tradição teológica oferecera pela filosofia. Esta não perdeu suas funções ganhou outras tarefas. As ciências humanas, mais precisamente as sociais, ofereceram um instrumento analítico capaz de descobrir as causas estruturais da opressão e de elaborar modelos alternativos. O interesse por dados de realidade, mediatizados por uma racionalidade científica; acha-se ao serviço da práxis transformadora da fé (BOFF, p. 44, 1980).

A opção pelos pobres se torna um eixo hermenêutico e pastoral que exerceu influência na missão educacional da PUC-SP, que deveria voltar-se para os excluídos e oprimidos em seu projeto de aproximação ao povo, marcando a democratização da universidade e seu processo de abertura.

Nesse cenário, destaca-se a vocação híbrida da instituição que se mostrou decisiva durante a ditadura militar (1964–1985). Enquanto universidades públicas sofriam intervenções, cassações e vigilância ostensiva, a PUC-SP acolheu professores afastados, apoiou o movimento estudantil e manteve arejada a circulação de pensamento crítico, articulando a teologia da libertação com as ciências humanas e sociais. Episódios emblemáticos — como a invasão policial ao campus em 1977, o protagonismo de Dom Paulo Evaristo Arns e a liderança de Nadir Kfoury — consolidaram a imagem da instituição como bastião democrático e lugar de engajamento acadêmico e cívico (CATANI, 2022; CHAUÍ, 2003).

Vale lembrar que a atuação de universidades confessionais no Cone Sul foi historicamente ambivalente, oscilando entre acomodação e resistência. O caso paulistano destaca-se justamente por ter operado, nesse período, como contrapeso público: de um lado, o vínculo eclesial e comunitário; de outro, a defesa de liberdades acadêmicas e de uma esfera pública crítica (CHAUÍ, 2003; SANTOS, 2014).

Esse legado de resistência, no entanto, desembocará na tensão constitutiva das décadas seguintes: preservar missão crítica e compromisso comunitário em meio a pressões de financiamento, gerencialismo e competição mercadológica. É a encruzilhada que, a partir dos anos 1980, levará a PUC-SP a operar no registro da

“universidade conglomerada” sem abdicar — não sem custos — de sua função pública (CHAUÍ, 2003; CATANI, 2022).

Com a redemocratização e a crise econômica dos anos 1980, a PUC-SP reconfigurou-se no registro da “universidade conglomerada” (CHAUÍ, 2003; CATANI, 2022; SANTOS, 2014): preservou a missão humanista e crítica herdada das lutas democráticas; expandiu a oferta mercadológica — cursos noturnos, *lato sensu* e extensão — para garantir sustentabilidade; consolidou programas de pesquisa e pós-graduação de excelência, especialmente em Educação, Ciências Sociais, Direito e Comunicação; e manteve vínculos com movimentos sociais e práticas extensionistas, mesmo sob crescente mercantilização. Como sintetiza Chauí,

A universidade brasileira contemporânea encontra-se dividida entre sua vocação crítica e sua inserção em um mercado educacional competitivo. Essa duplicidade, longe de ser apenas administrativa, define sua identidade: espaço de resistência e, ao mesmo tempo, de adaptação à lógica empresarial (CHAUÍ, 2003, p. 8).

Entre 1980 e 1990, a PUC-SP ampliou o corpo discente em cerca de 25% — de aproximadamente 20 mil para 25 mil estudantes —, com forte crescimento dos cursos noturnos (de menos de 40% para cerca de 60% das matrículas) e expansão dos programas de pós-graduação; movimentos que asseguraram sustentabilidade, mas tensionaram sua identidade crítica e comunitária (CATANI, 2022, p. 125). Essa engenharia de sobrevivência prepara o terreno para as disputas e reestruturações analisadas nas seções seguintes.



## Crescimento de Matrículas e Perfil (1980–1990)

Ano	Estudantes	Perfil
1980	~20.000	Predominância dos cursos diurnos (60%) e maior concentração em áreas humanísticas e científicas (Ciências Sociais, Filosofia, Educação e Teologia).
1985	~22.500	Crescimento expressivo dos cursos noturnos (50%) e forte aumento dos cursos lato sensu.
1990	~25.000	Mais de 60% das matrículas em cursos noturnos; diversificação do perfil discente

Tabela 2 – Crescimento de Matrículas (1980-1990) (Tabela) Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

A universidade preservou mecanismos democráticos internos — como a consulta à comunidade para escolha da reitoria, iniciada sob Nadir Kfoury —, embora a decisão final permanecesse submetida à ratificação da FUNDASP (Fundação São Paulo), mantenedora ligada à Arquidiocese. Esse arranjo evidencia a dupla institucionalidade da PUC-SP: de um lado, comunitária e crítica; de outro, atravessada por lógicas mercantis e eclesiásticas. Como generaliza Boaventura de Sousa Santos ao analisar universidades periféricas no Sul Global,

As universidades do Sul global vivem tensões permanentes entre a mercantilização do ensino e a defesa de sua função pública e crítica. Sua sobrevivência depende, paradoxalmente, da capacidade de operar nesses dois registros (SANTOS, 2014, p. 37).

Entre a resistência democrática e a adaptação mercantil, a PUC-SP tornou-se um exemplo paradigmático dessa tensão estrutural. Sua identidade crítica sobrevive — reconfigurada numa arquitetura institucional que precisa dialogar com o mercado para sustentar núcleos de excelência —, mantendo um papel diferenciado no ensino

superior brasileiro e preparando o terreno para as disputas que se irão aprofundar no contexto neoliberal.

Em suma, a trajetória que vai da catequese à conglomeração ajuda a explicar por que a PUC-SP nasce com marcas ambivalentes: missão comunitária e crítica, de um lado; necessidade de navegar dependências históricas e constrangimentos financeiros, de outro. Essa ambivalência será posta à prova a partir dos anos 1990, quando mercantilização, financeirização e plataformização reconfiguram métricas, portfólios e rotinas. É nessa dobra — entre legados e novas pressões — que o Capítulo 2 acompanhará a universidade, da crise à reinvenção.

## **CAPÍTULO 2 A PUC-SP NO CONTEXTO NEOLIBERAL (1990–2020): CRISE, REESTRUTURAÇÃO E RESISTÊNCIA**

Se, na ditadura, a PUC-SP se afirmara como bastião de resistência democrática e polo de produção crítica, o período 1990–2020 impôs uma redefinição profunda de sua identidade institucional. Entre crises financeiras, reformas administrativas e disputas sobre seu papel social, a universidade passou a conciliar a tradição de vanguarda intelectual com as pressões de um cenário em que a educação foi deslocada do campo dos direitos para o das mercadorias (CHAÍU, 2000; SANTOS, 2014).

No Brasil, a participação do setor privado nas matrículas totais salta de cerca de 60% (1990) para 75–76% (2019–2022), enquanto o ensino a distância ultrapassa 40% das matrículas em 2020 (INEP, 2020; 2022). Não é só expansão numérica: muda o regime de finalidade. Ensino e pesquisa passam a ser balizados por produtos, indicadores e redução de custos, reorientando prioridades e redefinindo o que conta como “qualidade” (CHAUÍ, 2003; SGUISSARDI, 2009).

Nessa ambiência, duas ideias organizam a leitura que segue. A primeira, acerca de como o regime neoliberal reorganiza a universidade, a tornando operacional, enfraquecendo sua função crítica para operar segundo a lógica da produtividade da eficiência empresarial (CHAUÍ, 2000). O neoliberalismo torna o mercado como princípio regulador da racionalidade política, envolvendo a organização social e suas

práticas de governança que se traduzem como política normativa (Foucault 2008). Autores como Pierre Dardot; Cristhian Laval e Wendy Brown sustentam a produção de um ideal empresarial de si pelo neoliberalismo, disseminando os valores de mercado como princípios organizadores da política social e de todas as instituições (BROWN,2007).

Em obras mais recentes, Brown aprofunda o diagnóstico ao mostrar como a racionalidade neoliberal ao esvaziar fins públicos e reduzir a política a gestão, abre espaço para um rebaixamento normativo das instituições: a adesão a métricas e a eficiência passa a valer por si, mesmo quando contraria a missão (BROWN, 2023). Nos sistemas universitários, isso aparece como governança por indicadores, padronização de currículos e despolitização de debates substantivos em nome de “performance”.

A segunda ideia, proposta por Boaventura de Sousa Santos, é a de que, sem resistência, a homogeneização competitiva produz epistemicídio — a destruição de saberes locais e críticos pela imposição de um padrão único de validação (SANTOS, 2014). Lidas em conjunto, essas chaves ajudam a compreender as tensões que atravessam a PUC-SP nas três últimas décadas: entre missão pública e lógicas de mercado; entre ecologia de saberes e padronização; entre participação comunitária e gerencialismo orientado por indicadores.

## **2.1 Crises financeiras e reconfiguração institucional (1990–2010)**

Durante os anos 1990 e 2000, a PUC-SP foi atravessada por sucessivas crises financeiras, resultantes da redução de repasses da Fundação São Paulo (FUNDASP), da concorrência crescente com conglomerados educacionais e do declínio de matrículas em cursos tradicionais. Para enfrentar esse quadro, a universidade adotou medidas de ajuste: reestruturação interna, demissões, revisão de benefícios, contenção de bolsas e expansão de cursos pagos (especialmente lato sensu e noturnos) como estratégia de sustentabilidade.

Esse movimento espelha tendências nacionais. A Lei de Diretrizes e Bases (1996) flexibilizou arranjos institucionais; o sistema de avaliação (formalizado em 2004 com o SINAES) consolidou uma cultura de indicadores (autoavaliação, avaliações externas, ENADE), e políticas de acesso e financiamento estudantil, mais tarde, induziriam a expansão privada (DIAS SOBRINHO, 2002; SGUISSARDI, 2009). No campo organizacional, disseminou-se a gestão por metas, a terceirização de serviços e a adoção de rotinas gerenciais voltadas à eficiência e ao controle de custos (SANTOS, 2014).

Em termos identitários, o impacto foi ambíguo. De um lado, tais ajustes permitiram evitar colapsos financeiros e manter núcleos de excelência (sobretudo na pós-graduação). De outro, produziram tensões internas: parte da comunidade passou a perceber uma distância crescente entre a vocação comunitária e o léxico gerencial que ganhava o cotidiano (CHAUÍ, 2003).

Entre 1990 e 2010, a PUC-SP internaliza a gramática do ajuste e da avaliação por indicadores, sem abandonar sua função pública. Esse pano de fundo prepara o quadro de conflito aberto que emergirá nos anos seguintes, quando a gramática da “eficiência” confronta, de modo direto, a gramática comunitária da deliberação e do cuidado (SANTOS, 2014; BROWN, 2015).

## **2.2 Autoritarismo e resistência comunitária (2012–2016)**

O período 2012–2016 marca o ápice das tensões. Sob a reitoria de Anna Cintra e a supervisão da FUNDASP, medidas como congelamento salarial, corte de benefícios e intervenções na escolha de dirigentes (desconsiderando votações comunitárias) foram acompanhadas por episódios de vigilância e repressão a protestos e greves. Houve interdição de assembleias, processos contra estudantes e docentes e acionamento da Tropa de Choque em manifestações — cenas que atingiram a memória da PUC-SP como refúgio democrático.

Conforme Wendy Brown, a racionalidade neoliberal não é apenas “menos Estado e mais mercado”; ela desdemocratiza as instituições ao rebaixar fins públicos a métricas de desempenho e, quando o consenso gerencial não basta, apoia-se em dispositivos punitivos para garantir a ordem (BROWN, 2015; 2023). Essa tensão foi conceitualizada como neoliberalismo autoritário: desregula a economia enquanto endurece no plano político, recentralizando decisões em diretorias e fundações, governando por exceção, comprimindo participação e criminalizando o dissenso (TANSEL, 2017).

Nas universidades, esse arranjo aparece como governança por indicadores e cultura de auditoria (SHORE; WRIGHT, 2015), combinadas a vigilância e extração de dados (proctoring, learning analytics, plataformas) que instauram um controle algorítmico sobre estudantes e docentes (ZUBOFF, 2019). O efeito é também subjetivo: precarização como técnica de governo (contratos instáveis, metas, intensificação do trabalho) e um padrão de ansiedade, burnout e medo amplamente documentado na literatura sobre a “ferida oculta” do produtivismo acadêmico (GILL, 2010; 2016; MOUNTZ et al., 2015; CONNELL, 2019).

Lido por essa chave, o ciclo 2012–2016 na PUC-SP torna-se legível como uma versão localizada desse endurecimento gerencial: intervenções da mantenedora que desautorizam deliberações comunitárias, judicialização e repressão a protestos, expansão de dispositivos de vigilância e metas que reorganizam tempos e currículos.

O saldo imediato foi quebra de confiança e adoecimento, mas também contramovimentos: greves, assembleias e ocupações que reativaram vínculos comunitários e práticas de cuidado — exatamente o tipo de “contra público universitário” que Connell (2019) associa à defesa de uma universidade orientada por bens comuns e que, em Brown (2023), figura como resposta necessária ao esvaziamento normativo imposto pela razão neoliberal.

A resposta comunitária foi contundente e densamente organizada. Docentes, funcionários e estudantes articularam greves, assembleias e ocupações, reativando redes de solidariedade e práticas de cuidado — acolhimento psicossocial, apoio jurídico, vigílias, caixinhas e cozinhas coletivas.

Para além da defesa reativa de direitos, esses coletivos produziram contrapúblicos capazes de disputar sentidos e procedimentos, insistindo que decisões estratégicas precisam de legitimidade construída em espaços colegiados (Fraser, 1992; Giroux, 2014). Ao transformar sofrimento ético-político em ação solidária, a comunidade converteu dor em denúncia e em produção de vínculo, aproximando-se da ideia de cuidado como prática democrática (Sawaia, 2001; Tronto, 2013; Santos, 2014).

Lido nesse enquadramento, o ciclo 2012–2016 tornou visíveis, ao mesmo tempo, o custo subjetivo e institucional da virada gerencial e a capacidade de recomposição da comunidade. Houve aprendizado organizacional: aprimoramento de procedimentos de escuta, reivindicação de transparência orçamentária, defesa de instâncias paritárias e pactos mínimos de convivência acadêmica — movimentos que repõem a finalidade pública da universidade comunitária e limitam o decisionismo.

Ainda assim, o arranjo que se seguiu buscou apenas estabilizar um convívio possível entre gestão e missão pública; como argumenta Brown, a racionalidade neoliberal tende a reocupar os interstícios institucionais, corroendo valores de participação e publicidade, o que produz um equilíbrio necessariamente instável (Brown, 2015; 2023). É nessa dobra — entre contenção e reencenação do comum — que o capítulo avança.

### **2.3 – Mercantilização, programas federais e conglomerados (2004–2016)**

A partir de meados dos anos 2000, a reconfiguração do setor privado foi acelerada por políticas federais e pela consolidação de mecanismos de avaliação. O SINAES (Lei n. 10.861/2004) instituiu um arranjo que combina autoavaliação, avaliação externa e ENADE, instaurando uma cultura de auditoria e performatividade na educação superior: indicadores passam a balizar portfólios, contratações e progressões, reorientando finalidades institucionais (DIAS SOBRINHO, 2002; SGUISSARDI, 2009; SHORE; BALL, 2003).

O efeito “classificatório” dos rankings e scores mobiliza comportamentos estratégicos — priorização de cursos e produtos “bem avaliados”, padronização de currículos, gestão por metas — em linha com o que a literatura chama de governo por números (EPELAND; SAUDER, 2007). Em paralelo, o PROUNI (a partir de 2005) e a expansão do FIES (sobretudo 2010–2014) socializaram a demanda via bolsas e crédito estudantil, induzindo um ciclo de crescimento das instituições privadas e uma reorganização competitiva do mercado (DIAS SOBRINHO, 2013; SGUISSARDI, 2009).

Nesse ambiente, consolidam-se conglomerados educacionais por fusões e aquisições. Estruturas de “escritório central” padronizam matrizes, ampliam tamanhos de turma, verticalizam serviços (captação, retenção, cobrança, atendimento) e disseminam indicadores internos de desempenho acadêmico e financeiro. A literatura denomina esse movimento de capitalismo acadêmico, no qual organizações universitárias e atores acadêmicos passam a operar segundo lógicas de mercado, busca de receitas e parcerias empresariais (SLAUGHTER; RHOADES, 2004).

Como analisa Sguissardi (2009, p.39) “a mercantilização da educação superior significou não apenas a expansão de vagas, mas a sua conversão em mercadoria, transformando a universidade em empresa e o estudante em cliente.”

No Brasil, análises críticas mostram como essa racionalidade empresarial avança sobre a organização do trabalho docente, reconfigura carreiras e submete



decisões acadêmicas a critérios de rentabilidade e gestão (LEHER, 2010; 2019). A financeirização do ensino superior — abertura de capital, governança corporativa, dívida e metas de margem — traduz a passagem de “formação” a “entrega” e de “educação” a “produto”, com impactos diretos sobre autonomia didático-científica e sobre a distribuição interna de recursos (MCGETTIGAN, 2013; FRASER, 2019).

Ao mesmo tempo, o EaD e os formatos híbridos ganham escala, oferecendo custos unitários menores e expandindo o acesso, mas com efeitos correlatos de padronização de conteúdos e fragmentação do trabalho docente (SGUISSARDI, 2009; MARGINSON, 2022). A digitalização intensifica a dataficação e a governança algorítmica do cotidiano acadêmico — painéis, indicadores de engajamento, sistemas de vigilância de provas —, deslocando o foco da formação para métricas de desempenho e para a gestão de riscos estudantis (WILLIAMSON, 2017; 2020; ZUBOFF, 2019).

A pandemia de 2020 funcionou como evento-acelerador, consolidando infraestruturas e tornando mais porosas as fronteiras entre o pedagógico, o técnico e o comercial (MARGINSON, 2022).

Para as universidades comunitárias, o resultado é uma pressão assimétrica. Sem o financiamento direto das estatais e sem a escala dos grupos lucrativos — mas portando missão pública e vínculo territorial —, instituições como a PUC-SP precisam diversificar receitas (cursos lato sensu, turnos noturnos, serviços), reorganizar portfólios e proteger nichos de excelência na pós-graduação, agora sob a régua de indicadores nacionais e internacionais (CHAUÍ, 2003; SANTOS, 2014; CATANI, 2022).

No plano epistêmico, essa dinâmica dialoga com a colonialidade do saber: padrões internacionais de prestígio, idioma e circulação tendem a hierarquizar epistemes, exigindo das universidades curadoria ativa para não colapsar diversidade e densidade formativa em nome da “eficiência” (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2011; SANTOS, 2014).

Esse arranjo ajuda a explicar a dupla institucionalidade que se tornará mais visível adiante: de um lado, sobrevivência por gestão e mercado; de outro, preservação da função crítica por meio de extensão territorializada, subvenções

cruzadas e colegiados. É o equilíbrio instável que estrutura o período seguinte (CHAUI, 2003; CATANI, 2022; FRASER, 2019).

## **2.4 – Da crise à reinvenção: tensões estruturais (2017–2020)**

Após o conflito aberto de 2012–2016, a PUC-SP entra numa fase de recomposição. O dilema permanece: sustentabilidade versus finalidade pública. De um lado, reforçam-se cursos *latu sensu* e turnos noturnos como colchão financeiro; difunde-se a gestão por metas; encurtam-se temporalidades (módulos, “competências”). A plataformização avança com ambientes virtuais, análise de aprendizagem e vigilância remota em avaliações, além de catálogos digitais que prometem escala e monitoramento fino.

Conforme analisa Marginson (2022, p.18) “a plataformização do ensino superior redefine as relações acadêmicas, transferindo-as para ambientes digitais proprietários, onde o conhecimento passa a ser tratado como serviço comercializável.”

Esse arranjo aprofunda a cultura de auditoria e a atuação orientada por metas: decisões passam a responder a painéis e pontuações, produzindo “comportamentos voltados ao indicador” (BALL, 2003; SHORE; WRIGHT, 2015; ESPELAND; SAUDER, 2007). A transformação do cotidiano acadêmico em dados numéricos — com análise de dados educacionais e fiscalização remota de avaliações — reconfigura o governo da sala de aula por meio de algoritmos, com efeitos sobre a autonomia pedagógica e as relações de confiança (WILLIAMSON, 2017; 2020; ZUBOFF, 2019).

De outro lado, a universidade protege a pós-graduação de referência, sustenta grupos de pesquisa e projetos de extensão ancorados no território, e investe em dispositivos de cuidado (acolhimento psicossocial, permanência, prevenção de violências), procurando reconstruir confiança institucional por meio de transparência e deliberação colegiada (SAWAIA, 2001; SANTOS, 2014). Essas frentes funcionam como contrapeso à lógica de mercado, recolocando a formação como bem público e mantendo vivo um *ethos* comunitário.

No trabalho acadêmico, observam-se a compressão de prazos, a valorização de produtividade bibliométrica e a difusão de formatos de baixo custo (turmas maiores; separação entre quem desenvolve conteúdo e quem faz tutoria), com impactos desiguais entre áreas e perfis de estudantes — tendência ligada à precarização e ao produtivismo identificados pela literatura crítica (DIAS SOBRINHO, 2002; SGUISSARDI, 2009). Ao mesmo tempo, extensão e diálogo com territórios operam como dispositivo de densidade formativa, devolvendo problemas públicos ao centro do currículo e reequilibrando finalidades.

Entre 2017 e 2020, a PUC-SP opera nesse entre-lugar: adere a ferramentas de gestão e tecnologia para permanecer viável, mas investe em pesquisa, extensão e participação para permanecer pública no sentido forte. Trata-se da “dupla institucionalidade” e do “equilíbrio instável” descritos por Chauí e Catani: coexistência tensa entre imperativos de portfólio e missão crítica (CHAUÍ, 2000; CATANI, 2022).

Em síntese, 1990–2020 desenha a trilha típica das universidades comunitárias no Sul Global: expansão de oferta e rotinas gerenciais para sobreviver no mercado, combinadas à proteção de núcleos de formação crítica (pesquisa, extensão, cuidado). O ciclo 2012–2016 expôs o custo subjetivo e institucional dessa travessia; 2017–2020 mostra a tentativa de estabilizar um convívio sempre precário entre indicadores e comunidade.

Fechando este percurso, a leitura de João Décio Passos ajuda a recolocar a PUC-SP no lugar exato de sua tensão constitutiva: instituição de “dupla pertença” — eclesial e pública — que precisa transformar identidade em serviço socialmente reconhecível, sem se reduzir a nicho confessional nem se dissolver no mercado. Em seus escritos sobre ensino superior e magistério da Igreja, Passos insiste em dois critérios que funcionam como bússola para universidades católicas em contextos neoliberais: a meta é a verdade (no sentido forte, ética e pública), e o método é o diálogo (com as ciências, com a sociedade, com outras tradições) (Passos, 2018). Ao deslocar “identidade” para o campo do ethos — um modo de estar, pesquisar, ensinar e cuidar —, ele afasta a tentação de respostas autorreferidas e propõe uma presença universitária que é pública porque dialogal, e dialogal porque intelectualmente responsável.

Esse enquadramento é particularmente fecundo para ler o ciclo 1990–2020. Diante da mercantilização, das métricas e da plataformização, Passos sugere que a fidelidade à missão não se prova pela reafirmação abstrata de princípios, mas pela capacidade de convertê-los em práticas institucionais verificáveis: colegialidade efetiva, transparência decisória, prioridade às áreas de interesse público, extensão territorializada, políticas de permanência e cuidado. Em outras palavras, a identidade se mede pelo aquilo que a universidade faz circular como bem comum: conhecimento crítico, formação integral, serviços e mediações para a vida social (PASSOS, 2018). Lida desse modo, a “dupla institucionalidade” que descrevemos ao longo do capítulo — entre gestão e missão — não é um impasse a ser negado, mas um trabalho de tradução contínua entre ethos e governança.

Nos termos de Passos, isso reclama uma “teologia em público”, capaz de falar a partir da universidade e para a universidade: não apenas uma disciplina confessional, mas um saber que se põe em diálogo com as demais áreas, com problemas do tempo e com sujeitos concretos, colaborando para discernir fins, critérios e limites da tecnificação do cotidiano acadêmico. Essa postura dialogal não romantiza a autonomia; ela a reorienta. Em ambientes saturados por indicadores e scores, dialogar significa submeter metas e plataformas a critérios de justiça, verdade e cuidado — isto é, aferir se a gestão está a serviço da formação e do bem público, e não o contrário (PASSOS, 2018).

Ao mesmo tempo, a ênfase de Passos em “instituições e ethos” — no sentido de que organizações dão forma social a valores e finalidades — reforça que não há missão sem arranjos: é nas regras, nos orçamentos, nos currículos e nos modos de decidir que a finalidade pública se preserva ou se perde (PASSOS, 2023).

Aplicada ao caso da PUC-SP, essa chave permite qualificar o nosso diagnóstico. Os movimentos de 2012–2016 revelaram o custo subjetivo da virada gerencial e, ao mesmo tempo, a vitalidade de um ethos comunitário que se recompõe em redes de solidariedade, espaços colegiados e práticas de cuidado.

O período seguinte mostrou que é possível estabilizar um convívio sempre instável entre sustentabilidade e missão quando o diálogo se torna princípio operativo:

proteger a pós-graduação de referência, cultivar grupos de pesquisa e extensão com ancoragem territorial, instituir políticas de permanência e escuta ativa, criar salvaguardas para o uso de plataformas (critérios pedagógicos, proteção de dados, não precarização do trabalho docente). Nessa gramática, “qualidade” deixa de ser mera performance mensurável e volta a significar densidade formativa, relevância social e pluralidade epistêmica.

Em síntese, Passos nos oferece um roteiro pragmático para o equilíbrio que este capítulo descreveu: assumir a dupla pertença sem ambiguidade; traduzir missão em dispositivos (governança participativa, subvenções cruzadas, curadoria de portfólios, políticas de cuidado); submeter tecnologias e indicadores a fins públicos; e praticar o diálogo como método institucional — com as ciências, com os territórios, com os próprios conflitos.

É nessa combinação que a PUC-SP pode seguir sendo, ao mesmo tempo, viável e pública no sentido forte do termo. Com essa moldura, passamos ao próximo capítulo, onde a pressão externa — cortes, cruzadas ideológicas e campanhas de deslegitimação — tornará ainda mais evidente porque “missão” e “governança” precisam caminhar juntas.

## Capítulo 3 ENTRE A MISSÃO CRÍTICA E A LÓGICA DE MERCADO: PUC-SP E

### OS DILEMAS DA UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI

A trajetória da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), revisitada nos capítulos anteriores, revela uma instituição atravessada por tensões que são, ao mesmo tempo, históricas e contemporâneas: legados coloniais de formação fragmentada e elitista (FERNANDES, 1989; CUNHA, 2007; SCHWARTZMAN, 2019), consolidação de um modo conglomerado de universidade (CATANI, 2022) e, desde os anos 1990, a necessidade de sobreviver num ambiente de mercantilização, financeirização e plataformização sem abdicar de sua função pública e comunitária.

Desde 1946, a PUC-SP ocupou um lugar híbrido — confessional e comunitário, acadêmico e engajado — e, durante a ditadura (1964–1985), afirmou-se como bastião de resistência democrática. Com a reestruturação econômica dos anos 1990 e a racionalidade neoliberal, porém, esse *ethos* passou a ser testado de modo inédito.

#### 3.1 Neoliberalismo e erosão da função pública

Mais que política econômica, o neoliberalismo opera como racionalidade que redefine fins e meios das instituições (DARDOT; LAVAL, 2016; BROWN, 2015; 2019). Ao converter direitos em oportunidades privadas e bens públicos em ativos mercantis, essa racionalidade reconfigura a universidade como “empresa” de capital humano: conhecimentos tornam-se mercadorias, docentes e estudantes são metrificadas, a autonomia intelectual é tolerada quando converte-se em valor de mercado (Brown, 2015).

Em obra recente, Brown (2023) aprofunda o diagnóstico: a lógica concorrencial infiltra-se no próprio sentido de “verdade” e de “público”, esvaziando a universidade

como espaço de deliberação e deslocando-a para a prestação de serviços educacionais. Fraser (2019, p. 24) lê esse deslocamento como parte da crise de legitimação do capitalismo contemporâneo: esferas orientadas por fins públicos — como educação e saúde — passam a operar sob gramáticas de concorrência e desempenho.

No Brasil, a LDB/1996, a difusão de programas de acesso (PROUNI, FIES) e a cultura nacional de avaliação (SINAES) aceleraram a expansão privada e criaram um circuito de mensuração que ordena portfólios, contratações e progressões (DIAS SOBRINHO, 2002; SGUISSARDI, 2009). O resultado é conhecido: crescimento do setor privado para algo em torno de três quartos das matrículas, padronização de currículos, valorização de indicadores e pressão por redução de custos — um quadro em que o sentido de “qualidade” desliza da formação integral para o desempenho em métricas.

### **3.2 Plataformização, métricas e governo algorítmico do cotidiano**

A década de 2000 viu consolidar-se a financeirização do ensino superior privado (fusões, aquisições, abertura de capital) e, com ela, estruturas de comando central que padronizam matrizes, ampliam turmas, fragmentam o trabalho docente e verticalizam serviços acadêmicos e administrativos. Em paralelo, avança a plataformização: ambientes virtuais de aprendizagem, integração de dados acadêmicos, vigilância remota em avaliações, catálogos digitais e painéis de acompanhamento de “engajamento” passaram a governar tempos, avaliações e fluxos de trabalho.

Esse movimento promete escala, previsibilidade e redução de custos, mas instala o que Williamson (2017; 2020) descreve como dataficação da educação: decisões pedagógicas mediadas por modelos de risco e pontuações; e aproxima a universidade daquilo que Zuboff (2019) chama de capitalismo de vigilância, em que a captura de dados comportamentais se torna fonte de valor. Para as comunitárias, a tensão é aguda: como usar tecnologias em favor do acesso e da qualidade sem subordinar a formação à lógica do indicador? A resposta exige curadoria técnica e

política — critérios pedagógicos claros, proteção de dados, não precarização do trabalho docente e transparência sobre usos e limites de plataformas.

### **3.3 Sofrimento ético-político: a face subjetiva da crise**

As transformações institucionais descritas nos itens anteriores atravessam corpos e vínculos. Em chave psicossocial, Sawaia define sofrimento ético-político como a dor que emerge quando condições sociais e organizacionais “ferem princípios de dignidade e justiça”, convertendo contradições estruturais em angústia e impotência vivida (SAWAIA, 2001, p. 105).

Não se trata de um mal-estar privado, mas de um sintoma social: onde faltam condições de reconhecimento, participação e justiça, proliferam medo, vergonha, autoacusação. Em termos políticos, descreve o mecanismo que desloca conflitos públicos para o foro íntimo: ao neoliberalizar instituições produz-se o sujeitoempresarial (DARDOT; LAVAL, 2016; BROWN; 2015) o sofrimento, então, é privatizado: em vez de objeto de deliberação coletiva, torna-se gestão individual de sintomas.

Esse deslocamento se articula à cultura de avaliação. Ao transformar indicadores em fins, a universidade passa a exigir de docentes, técnicos e estudantes autocontrole permanente, responsividade a metas e disponibilidade total. Han chama essa figura de “sujeito do desempenho”: “o sujeito do desempenho explora a si mesmo até o esgotamento” (HAN, 2015, p. 30).

A cobrança deixa de vir apenas de fora; instala-se por dentro, como voz que impele a render mais, publicar mais, responder mais rápido. A esse quadro soma-se a dataficação do cotidiano: plataformas de aprendizagem, vigilância remota em avaliações e painéis de “engajamento” modulam tempos e decisões pedagógicas (WILLIAMSON, 2017; 2020), aproximando a educação de um regime de monitoramento comportamental (ZUBOFF, 2019). O resultado, como argumenta Fraser (2019), é uma crise de cuidado: a vida cotidiana nas instituições passa a demandar mais cuidado exatamente quando o tempo e os recursos para cuidar são comprimidos.



No plano corporal, Le Breton observa que, em ambientes de pressão contínua, a medicalização tende a funcionar como prótese: psicofármacos estabilizam o corpo para que ele siga performando, ao preço de anestesiar conflitos (LE BRETON, 2003). Berardi chama isso de economia afetiva da exaustão: “a depressão é o avesso subjetivo de uma economia baseada na aceleração e na competição” (BERARDI, 2005, p. 43). Na psicodinâmica do trabalho, Dejours mostra que o sofrimento pode tanto paralisar quanto se converter em luta por reconhecimento, quando há espaços coletivos de fala e elaboração (DEJOURS, 1999). Aqui, o ponto normativo é decisivo: sem espaços institucionais de elaboração, o sofrimento tende a ser silenciado e individualizado; com eles, pode tornar-se crítica e ação.

Esse sofrimento não é homogêneo. Como argumenta Lugones (2008), a colonialidade de gênero organiza acesso, expectativas e sanções; no cotidiano universitário, mulheres — sobretudo negras — tendem a assumir trabalho de cuidado não reconhecido, sofrer vigilância maior em situações de protesto e enfrentar barreiras adicionais para reconhecimento acadêmico.

Gonzalez (1984) e Carneiro (2005) mostram como racismo e sexismo estruturam as trajetórias no ensino superior: desigualdades de permanência, distribuição desigual de encargos administrativos e menor acesso a redes de prestígio. Lido com Sawaia (2001), o quadro sugere que o sofrimento ético-político se intensifica quando opressões de gênero, raça e classe se combinam a métricas e controles — e se atenua quando políticas de cuidado e de justiça institucional reconhecem essas interseccionalidades.

No caso da PUC-SP, especialmente no ciclo 2012–2016, a combinação de reestruturações administrativas, metas, intervenções na governança e vigilância em espaços pedagógicos e políticos produziu um clima de ansiedade, insônia, medo de sanções e adoecimento. A literatura ajuda a interpretar: não eram fragilidades individuais, mas efeitos de dispositivos (gestão por indicadores, compressão temporal, insegurança institucional). Como sintetiza Giroux, “o que está em disputa é o sentido da instituição: formação de cidadãos ou treinamento para o mercado. Quando prevalece o segundo, espaços de fala encolhem, e o sofrimento se privatiza”. (GIROUX, 2014, p. 58).

Ainda assim, a comunidade reagiu. Greves, assembleias, ocupações e redes de solidariedade abriram brechas para repolitizar a dor. bell hooks sublinha que cuidado e comunidade são práticas políticas: “ensinar é um ato de esperança” (HOOKS, 1994, p. 212) — e, em contextos adversos, também um ato de cuidado. Em diálogo com Passos, esse cuidado precisa deixar de ser apenas gesto pessoal para tornar-se dispositivo institucional: colegiados que escutam e decidem com transparência; permanência estudantil como política; acolhimento psicossocial robusto e de fácil acesso; prevenção e mediação de violências com protocolos claros; curadoria pedagógica que contenha a captura algorítmica e preserve a autonomia docente (PASSOS, 2018; 2023).

Do ponto de vista prático, isso implica duplo movimento. Primeiro, desprivatizar o sofrimento: reconhecer oficialmente que ansiedade, exaustão e medo são efeitos de arranjos institucionais, não apenas problemas pessoais. Segundo institucionalizar o cuidado: orçamento, equipes e tempos protegidos; indicadores de qualidade que incluam bem-estar e justiça (e não apenas produtividade); governança que recompense práticas de cuidado e extensão.

Como lembra Santos, sem resistência e ecologia de saberes, a homogeneização “opera epistemicídio” (SANTOS, 2014, p. 47) — e com ele, um eticídio, o desgaste de valores e vínculos que sustentam a vida universitária.

Em síntese, o sofrimento ético-político na PUC-SP entre 2012 e 2016 foi um analisador institucional: ele expôs como métricas, plataformas e intervenções na governança reconfiguraram tempos, relações e corpos; e mostrou que há saídas quando a comunidade consegue transformar dor em critério de gestão — isto é, quando missão pública e cuidado deixam de ser retórica e passam a organizar orçamento, regras e currículos.

Essa é a base sobre a qual, no capítulo seguinte, as vinhetas autoetnográficas serão lidas: não como confissão, mas como evidência situada de estruturas que precisam ser nomeadas e transformadas.

### **3.4 Universidades confessionais como esferas públicas insurgentes**

Em continuidade direta ao item anterior, no qual vimos que o sofrimento éticopolítico emerge quando métricas, plataformas e intervenções corroem vínculos e

dignidade, a pergunta passa a ser: o que pode uma universidade comunitária fazer para repolitizar a dor e convertê-la em critério de gestão? É aqui que a contribuição de João Décio Passos ilumina um caminho. Para Passos, uma universidade católica só preserva sentido público quando traduz sua identidade em ethos verificável: colegialidade efetiva (com deliberação real e transparente), prioridade a áreas de interesse público, extensão ancorada no território, políticas de permanência e de cuidado, e um diálogo estruturante — com as ciências, com a sociedade e com outras tradições — como método institucional (PASSOS, 2018; 2023). Não se trata de proclamar valores, mas de produzir “provas públicas” da missão, mensuráveis e auditáveis pela comunidade.

Lidas com Santos (2014), essas diretrizes pedem uma ecologia de saberes como política institucional: pluralizar cânones, idiomas e critérios de validação; reconhecer saberes locais, indígenas, afro-diáspóricos e feministas; abrir currículos e pesquisa para problemas públicos concretos e para parcerias horizontais com territórios. A ecologia não é ornamento; é antídoto contra a homogeneização que alimenta sofrimento e exclusões. Em chave de Nancy Fraser (2019), isso significa reequilibrar a “economia política do cuidado” dentro da universidade: se o neoliberalismo privatiza riscos e dores, uma universidade comunitária precisa socializar o cuidado como bem institucional — orçamento, equipes, tempos e indicadores voltados ao bem-estar e à justiça interna.

Em diálogo com Giroux (2014), tal orientação permite que universidades comunitárias atuem como “esferas públicas insurgentes”: não redutos confessionais nem miniaturas de corporações educacionais, mas instituições críticas que devolvem conhecimento à sociedade, protegem direitos e ampliam a democracia em tempos de desdemocratização (BROWN, 2019). Isso supõe zonas de autonomia frente à captura mercantil e algorítmica: critérios de qualidade que não se reduzam a produtividade, curadoria pedagógica contra padronizações empobrecedoras do EaD, e governança que recompense extensão e cuidado — exatamente as práticas que, no item 3.3, mostraram capacidade de transformar sofrimento em ação coletiva.

Concretamente, o “ethos verificável” se materializa em dispositivos: (a) colegiados com representação equilibrada e publicização de atas, critérios e conflitos; (b) uma Matriz de Subvenções Cruzadas que proteja áreas estratégicas de baixa

rentabilidade e assegure bolsas e permanência; (c) indicadores de qualidade que incluam bem-estar estudantil e docente, justiça institucional e impacto territorial (e não apenas bibliometria); (d) protocolos de prevenção e mediação de violências com equipes independentes e prazos claros; (e) extensão crítica como requisito curricular, articulando ensino-pesquisa-ação no território; (f) governança das plataformas: comissões mistas para avaliar LMS, vigilância remota e “analytics”, garantindo proporcionalidade, transparência e autonomia docente. Esses instrumentos respondem diretamente às fontes de sofrimento mapeadas em 3.3: em vez de privatizar a dor, institucionalizam o cuidado e devolvem densidade pública à vida acadêmica.

No horizonte teórico, Passos reforça que a identidade católica, longe de essencialismo, é princípio de diálogo (“teologia pública”) e compromisso com o bem comum; seu teste é sempre externo: o que a universidade entrega ao mundo em termos de justiça, hospitalidade e conhecimento útil à vida coletiva (PASSOS, 2018; 2023). Com Santos (2014), isso significa proteger uma diversidade epistêmica que sustente a crítica; com Brown (2019; 2023), significa resistir à conversão da universidade em mera empresa e do estudante em puro portador de capital humano; com Fraser (2019), recolocar o cuidado no centro da arquitetura institucional; com Giroux (2014), cultivar a universidade como trincheira democrática.

Nessa chave, a PUC-SP tem condições de converter a tensão mapeada no capítulo 2 — entre sustentabilidade e missão — em diferencial público: não competir por preço e escala com conglomerados, mas por qualidade formativa, impacto social e justiça institucional. E, sobretudo, alinhar gestão, orçamento e avaliação ao que foi demonstrado em 3.3: onde há colegialidade, extensão viva e políticas de cuidado, o sofrimento deixa de ser sintoma silencioso e torna-se critério de decisão. Esse é o coração de uma esfera pública insurgente no século XXI.

### **3.5 Escolhas e desenho institucional para sustentar a finalidade pública<sup>77</sup>**

Mais do que “cenários”, o que está em jogo são escolhas de finalidade e o desenho institucional que as torna verificáveis. Diante das pressões de mercado e de plataformas, a PUC-SP dificilmente escapará de um modelo misto de financiamento e

oferta. A questão é com que travas e prioridades esse modelo será operado para não dissolver a missão pública (BROWN, 2015; 2023; SANTOS, 2014; FRASER, 2019).

A primeira escolha é o que conta como qualidade. Em vez de reduzir qualidade a produtividade medida por números, a universidade precisa defini-la como densidade formativa, ecologia de saberes e impacto social: currículos que combinem pesquisa, extensão e reflexão crítica; reconhecimento de saberes locais, indígenas, afro-diaspóricos e feministas; e devolutivas públicas dos conhecimentos produzidos (SANTOS, 2014; GIROUX, 2014). Essa definição deve aparecer no orçamento e nos critérios de avaliação, sob pena de virar retórica.

A segunda escolha é como financiar sem renunciar à missão. Diversificar receitas é legítimo — cursos noturnos, formações continuadas, ofertas digitais com curadoria — desde que exista uma matriz explícita de subvenções cruzadas: os excedentes das áreas rentáveis protegem campos de alta relevância social e baixa rentabilidade, bolsas e políticas de permanência. É a tradução orçamentária de uma economia política do cuidado dentro da instituição (FRASER, 2019), que contraria a tendência neoliberal de privatizar riscos e dores (BROWN, 2015; 2023).

A terceira escolha é governar a tecnologia. Plataformas, vigilância remota e “analytics” não podem ditar o projeto pedagógico. Cabe instituir comissões mistas (docentes, estudantes, técnico-administrativos) para avaliar ferramentas segundo proporcionalidade, transparência e autonomia docente, com política de dados clara (finalidade, guarda, acesso) e limites ao monitoramento que afetem confiança e liberdade acadêmica (WILLIAMSON, 2017; 2020; ZUBOFF, 2019). Tecnologia é meio, não fim.

A quarta escolha é institucionalizar o cuidado. O sofrimento ético-político mapeado em 3.3 não pode ser tratado como fenômeno individual a ser medicado, mas como indicador de gestão: acolhimento psicossocial, permanência estudantil, prevenção de violências e mediações de conflito precisam de equipes, prazos, procedimentos e orçamento, com prestação de contas periódica (SAWAIA, 2001; hooks, 1994). Cuidar é política, não adereço.

Por fim, é preciso alinhar governança e missão. Isso significa colegialidade efetiva, publicidade de critérios e orçamentos, pactos trienais entre gestão e comunidade, e indicadores públicos que incluam não só produção acadêmica, mas

também bem-estar, justiça institucional (acesso, permanência, diversidade, enfrentamento de assédios) e impacto territorial. Em termos de João Décio Passos, trata-se de produzir “provas públicas” da missão — um ethos verificável que legitime a singularidade da universidade católica no espaço público (PASSOS, 2018; 2023).

Com esse desenho, a PUC-SP não escolhe entre “ser empresa” ou “ser reduto”; habita a tensão como estratégia: sustenta-se sem renunciar ao que a torna necessária — formação densa, pluralidade epistêmica, compromisso com o bem comum. É essa costura — entre missão e governança — que permite transformar sofrimento em critério de decisão e tecnologia em aliada do projeto formativo (BROWN, 2023; SANTOS, 2014; GIROUX, 2014; FRASER, 2019; PASSOS, 2018; 2023).

### **3.6 Missão e governança, juntas**

Este capítulo mostrou que a PUC-SP só preserva sua finalidade pública se transformar missão em dispositivo institucional. A racionalidade concorrencial tende a corroer valores comuns e reconfigurar a universidade como empresa (BROWN, 2015; 2019; 2023); a crise de legitimidade desloca custos para indivíduos e áreas “não rentáveis” (FRASER, 2019); a dataficação e a vigilância pressionam a autonomia pedagógica (WILLIAMSON, 2017; 2020; ZUBOFF, 2019). Em sentido contrário, uma universidade comunitária precisa afirmar ecologia de saberes e compromisso com o bem comum (SANTOS, 2014) por meio de um ethos verificável — colegialidade real, transparência e diálogo — que legitime sua diferença no espaço público (PASSOS, 2018; 2023).

Na prática, isso implica: (a) matriz explícita de subvenções cruzadas, protegendo áreas estratégicas de baixa rentabilidade e políticas de permanência; (b) governança participativa com publicidade de critérios e orçamentos, pactuada em horizontes plurianuais; (c) política de tecnologia e dados que subordine plataformas ao projeto pedagógico, com limites ao monitoramento e salvaguarda da autonomia docente; (d) cuidado como política — acolhimento psicossocial, prevenção de violências e mediações — com equipes, procedimentos e metas; (e) currículos e

avaliação orientados por densidade formativa, pluralidade epistêmica e impacto social. São as provas públicas de uma missão que não se esgota no discurso.

Perante esse quadro, faltava explicitar como olhar e com que instrumentos transformar tensões institucionais em conhecimento público. É justamente o que fará o Capítulo 4: apresentar os caminhos de pesquisa que sustentam a análise — a opção pela autoetnografia feminista articulada às epistemologias situadas (HARAWAY, 1988; HARDING, 1998) e ao conceito de sofrimento ético-político (SAWAIA, 2001) —, bem como o protocolo de rigor (posicionalidade, descrição densa, triangulação e salvaguardas éticas) e o roteiro analítico que organiza a interpretação (vinheta → contexto → dispositivo → efeito). Em outras palavras, o próximo capítulo desloca o foco da macroestrutura para o modo de ver: explicita as escolhas teórico-metodológicas que permitem converter experiências de vigilância, adoecimento e cuidado em evidência situada, e está em argumento público capaz de orientar decisões institucionais.

## **CAPÍTULO 4 CAMINHOS DE PESQUISA: AUTOETNOGRAFIA FEMINISTA,**

### **SOFRIMENTO ÉTICO-POLÍTICO E VOZES ENCARNADAS**

Os três primeiros capítulos reconstruíram o arco histórico-institucional que vai das marcas coloniais do ensino superior brasileiro à consolidação da PUC-SP como universidade conglomerada sob pressões de mercado. Aqui, mudo a lente: passo do que aconteceu para o como ver e como dizer — isto é, quais fundamentos teóricometodológicos permitem transformar experiências de vigilância, adoecimento e cuidado em conhecimento situado e argumento público.

#### **4.1 O que é autoetnografia feminista**

A autoetnografia, no sentido forte, é uma escrita da experiência que torna visíveis os fios entre vida e cultura, eu e instituição, afetos e estruturas. Ellis e Bochner a descrevem como uma prática que “articula aspectos culturais e individuais da experiência, revelando como o eu e o social se constroem mutuamente” (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 739). Em sua vertente feminista, ela recusa a dicotomia razão/corpo e reivindica o direito epistêmico do vivido: narrar não é confessar; é analisar. Como sintetiza Holman Jones, a escrita encarnada é também intervenção política, porque “faz da experiência uma forma de pensamento público” (HOLMAN JONES, 2016,p.228).

Essa posição dialoga com bell hooks, para quem “conhecimentos desvinculados do corpo e da experiência tendem a servir mais à dominação do que à libertação” (HOOKS, 1994, p. 59). Nas ciências, tal crítica se volta contra o mito da neutralidade: Donna Haraway chamou de “visão de lugar nenhum” a pretensão de um saber que



apaga o corpo que conhece e, ao fazê-lo, naturaliza relações de poder. Em resposta, propõe o conhecimento situado: todo saber é posicionado, parcial e responsável (HARAWAY, 1988, p. 581). Sandra Harding, por sua vez, argumenta que partir dos “pontos de vista” subalternizados (standpoints) melhora a objetividade, porque amplia o campo de variáveis visíveis e explicita assimetrias (HARDING, 1998).

No contexto desta dissertação, a autoetnografia feminista é o método que permite ler experiências de 2012–2016 na PUC-SP como sensores de estrutura: o medo deixa de ser fragilidade individual para aparecer como efeito de dispositivos de gestão; a exaustão, como sintoma de regimes de tempo e produtividade; as redes de cuidado, como política comunitária — não como bondade privada.

#### **4.2 Epistemologias situadas: posição, voz e responsabilidade**

Tratar o corpo como lugar de conhecimento não é relativismo; é responsabilização e método. Donna Haraway propõe substituir a “visão de lugar nenhum” por uma objetividade situada, em que quem fala declara seu ângulo e torna o percurso cognitivo auditável (HARAWAY, 1988). Assim, o valor do conhecimento vem da localização, da crítica e da transparência sobre condições de produção.

Desse modo, Sandra Harding (1998, p.64) argumenta que o conhecimento situado não deve ser entendido como um obstáculo à objetividade, mas como sua própria condição de possibilidade, uma vez que a explicitação do lugar de fala constitui a base para uma ciência mais rigorosa.

Patricia Hill Collins desloca o foco para a estrutura social que organiza experiência e autoridade. Sua noção de matriz de dominação mostra como raça, gênero e classe condicionam o que pode ser visto, dito e legitimado — e por que projetos de conhecimento precisam incorporar pontos de vista e corresponsabilidade coletiva (COLLINS, 2000).

María Lugones explicita o vínculo colonial dessa ordenação: o sistema moderno/colonial de gênero hierarquiza corpos e lugares de fala, redefinindo o que conta como racional e civilizado, e estruturando o acesso à educação e à autoridade

epistêmica (LUGONES, 2008). A universidade herdou, assim, filtros históricos que marcam quem fala “de dentro” e quem é mantido à margem.

Gloria Anzaldúa acrescenta a gramática da fronteira — o entre-lugar de quem negocia códigos, línguas e pertencimentos. Trabalhar “desde a fronteira” é assumir o hibridismo como método e transformar a mediação cultural em critério de verdade situada (ANZALDÚA, 2007).

Nesse quadro, entra Miranda Fricker com a ideia de injustiça epistêmica: formas de injustiça que atingem as pessoas enquanto conhecedoras. Duas são centrais. A injustiça testemunhal ocorre quando preconceitos (de gênero, raça, classe, idade, religião etc.) depreciam a credibilidade de quem fala; a palavra chega “com desconto”, gerando silenciamento ou desconfiança sistemática. A injustiça hermenêutica aparece quando faltam, no repertório coletivo, categorias para nomear certas experiências — as pessoas vivem o dano, mas não dispõem de linguagem pública para reconhecê-lo e torná-lo inteligível (FRICKER, 2007).

Aplicadas à pesquisa e à vida institucional, essas noções operam como critérios práticos: (a) no plano micro, pedem virtudes epistêmicas nos ouvintes — ajustes reflexivos de credibilidade, atenção a vieses, disposição para ouvir versões minoradas; (b) no plano meso e macro, demandam reparos hermenêuticos institucionais — criação e revisão de categorias (por exemplo, assédio moral e sexual, racismo institucional, sofrimento ético-político), de protocolos e de espaços de escuta capazes de converter experiências dispersas em conhecimento público (FRICKER, 2007).

Assumo, assim, uma dupla posição: (1) posicionalidade — mulher, pesquisadora, participante de assembleias e greves; (2) responsabilidade — explicitar procedimentos, escolhas e limites (amostras, recortes, triangulações) para que o leitor possa auditar a interpretação. Isso articula a responsabilidade situada de Haraway, a matriz de dominação de Collins, a colonialidade de gênero de Lugones, a política da fronteira de Anzaldúa e os reparos de justiça epistêmica de Fricker como padrões de rigor para esta investigação.

### 4.3 Ética da pesquisa: risco, cuidado e a “política da queixa”

Investigar conflitos por dentro envolve riscos e assimetrias para pesquisadora e interlocutores. Sara Ahmed lembra que reclamar — registrar denúncias, expor assimetrias, insistir em procedimentos — é um trabalho político e emocional que frequentemente esbarra em paredes institucionais: “a instituição aprende a absorver queixas como ruídos a serem administrados; protege-se, não à queixa” (AHMED, 2021).

Em outras palavras, mecanismos formais podem funcionar de modo nãooperativo: proclamam compromisso, mas não produzem o efeito que nomeiam. Nessa ambiência, a própria pesquisadora pode ser marcada como “incômoda” (a *estraga-prazeres* da política) e sofrer represálias, o que exige uma ética de pesquisa que una proteção e responsabilização.

Esse enquadramento dialoga com a ética do cuidado (GILLIGAN, 1982; TRONTO, 1993; MOL, 2008): não se trata de neutralidade, e sim de cuidar bem dos outros e de si em contextos de vulnerabilidade. Tronto (1993) propõe quatro dimensões que podemos traduzir para a pesquisa em conflito: atenção (ver o dano e suas condições), responsabilidade (assumir tarefas de proteção e reparo), competência (fazer bem o cuidado, inclusive metodologicamente) e responsividade (ouvir os afetados e ajustar procedimentos). Mol (2008) reforça: cuidado é uma prática situada, feita de arranjos diários e escolhas prudentes, não um princípio abstrato.

Daqui decorre um protocolo de cuidado, que orienta esta pesquisa:

- Supressão de nomes e traços identificadores; pseudônimos para pessoas e lugares; anonimização de documentos quando não públicos; minimização de dados sensíveis.
- Separação clara entre cenas públicas (atas, ofícios, normas, reportagens) e situações privadas (comunicações interpessoais, depoimentos sob confiança).

- Consentimento como processo: quando houve interação direta, registram-se consentimentos informados (incluindo direito de retirar trechos), com devolutivas de sínteses a interlocutores quando apropriado.
- Arquivamento seguro de materiais (controle de acesso, registro de versão, diário de campo com trilha de decisões) e prevenção de retaliação (evitar detalhes que facilitem reidentificação; calibrar temporalidade de divulgação).
- Cuidado de si (debriefing, redes de apoio, pausas) para reduzir fadiga moral e retraumatização.

Como síntese operacional, três salvaguardas atravessam todo o capítulo:

- (1) Não exposição: evitar qualquer dado que permita identificação involuntária;
- (2) Necessidade pública: incluir apenas o que é analiticamente indispensável;
- (3) Consentimento e reciprocidade: onde houver interlocução, assegurar consentimento e oferecer devolutivas.

Essas escolhas éticas não enfraquecem a análise; ao contrário, a fortalecem, porque tornam o percurso auditável e coerente com a matéria de que trata — sofrimento, conflito e desigualdade epistêmica (AHMED, 2021; FRICKER, 2007).

#### **4.4 Sofrimento ético-político e a política dos afetos**

Denomino sofrimento ético-político a dor que irrompe quando condições sociais violam princípios de dignidade e justiça; não é mero mal-estar individual, mas denúncia das estruturas que o produzem (SAWAIA, 2001, p. 105). Em universidades atravessadas por metas, cortes e vigilância, essa dor ganha formas reconhecíveis: ansiedade, insônia, medo de sanções, sensação de injustiça.

Autores/as ajudam a compor essa cartografia. Le Breton descreve a anestesia cultural: fármacos e rotinas tornam-se modos de calar o grito do corpo para mantê-lo funcional (LE BRETON, 2003, p. 112). Berardi fala na “fábrica da infelicidade”, em que ansiolíticos e antidepressivos operam como próteses químicas de sobrevivência em ambientes acelerados (BERARDI, 2005, p. 43). Han observa que, sob a lógica do desempenho, o sujeito internaliza a cobrança e se autoexplora até o esgotamento:

“não se percebe explorado; percebe-se insuficiente” (HAN, 2015, p. 30). Nancy Fraser acrescenta que o neoliberalismo privatiza o sofrimento, deslocando para o indivíduo a gestão de sintomas que são estruturais (FRASER, 2019).

Podemos somar Lauren Berlant (2011) e a noção de otimismo cruel: a adesão a promessas (mérito, empregabilidade, “excelência”) que sustentam o desejo ao mesmo tempo em que minam as condições de vida. Em chave próxima, Eva Illouz (2007) mostra como o capitalismo emocional reorganiza sensibilidades e vínculos, convertendo sofrimento em falha de autogestão. Judith Butler (2009) lembra que a precariedade é distribuída desigualmente, e que práticas de luto e assembleia são formas políticas de reinscrever a vulnerabilidade no espaço público.

No terreno epistêmico, Miranda Fricker (2007) ajuda a identificar duas lesões frequentes quando o tema é sofrimento e queixa: a injustiça testemunhal (a palavra de certos sujeitos chega “com desconto” por preconceitos de gênero, raça, idade, cargo) e a injustiça hermenêutica (falta linguagem pública para nomear experiências — *assédio moral, racismo institucional, sofrimento ético-político* —, o que impede reconhecimento e reparo). Sem reparos hermenêuticos (categorias, protocolos, espaços de escuta), a dor permanece individuada e patologizada.

No caso analisado (2012–2016), rotinas de controle e incerteza se converteram em sintomas e, muitas vezes, em medicalização. O contrafluxo apareceu quando a dor ganhou linguagem e companhia: rodas de escuta, assembleias, redes de apoio, ações de permanência e políticas de cuidado. Em termos institucionais, isso aponta para dispositivos: acolhimento psicossocial, prevenção de violências, mediações pedagógicas, permanência estudantil e transparência decisória. Como lembra bell hooks, uma pedagogia do engajamento busca “transformar a sala de aula em um local de liberdade” (HOOKS, 1994), o que, por analogia, vale para a universidade: cuidado como política, não apenas como afeto.

#### **4.5 Corpus, fontes e procedimentos**

Fontes.

- (a) Diários e memórias (2012–2020): assembleias, ocupações, processos administrativos, cenas de aula, registros sensoriais;
- (b) Documentos institucionais: atas de conselhos, ofícios, notas da mantenedora, relatórios de avaliação, normativas; imprensa e comunicados públicos; (c) Depoimentos de pares (docentes, técnicos, estudantes) sobre vigilância, sanções, cuidado e resistência.

CrITÉRIOS de seleção. Amostragem intencional orientada à variação máxima (tipos de evento, posições institucionais, áreas de conhecimento), atenção a pontos de inflexão (2012–2016) e a materiais trianguláveis (quando a cena encontra espelho em documento ou série pública).

Procedimento analítico. Iteração abductiva entre dados e teoria, em quatro passos:

1. Vinheta (cena curta, densa, sensorial) →
2. Contexto (normas, decisões, séries públicas) →
3. Dispositivo (que mecanismo opera? meta, plataforma, avaliação, protocolo disciplinar) →
4. Efeito (no corpo, no vínculo, na organização).

Codificação mista: códigos in vivo (das vinhetas), categorias teóricas (neoliberalização, governança algorítmica, epistemicídio, injustiça epistêmica), memos analíticos e mapa de relações (cena–dispositivo–efeito). A leitura é temporalizada (antes/durante/depois) para marcar mudanças institucionais.

#### **4.6 Critérios de rigor e auditabilidade**

Adoto os quatro critérios de Guba e Lincoln (1989), traduzidos ao desenho:

- Credibilidade: triangulação entre diários, documentos e depoimentos; cotejo com literatura; devolutivas parciais a interlocutores; busca ativa de contra-exemplos.
- Transferibilidade: descrição densa de cenas e contextos, permitindo julgar a aplicabilidade em situações análogas.

- Dependabilidade: trilha de auditoria (datas, versões, decisões analíticas) preservada em caderno metodológico.
- Confirmabilidade: explicitação de posicionalidade e escolhas interpretativas; distinção entre descrição e inferência.

Como reforço, sigo Richardson e St. Pierre (2018): a escrita como método exige clareza, coerência e responsabilidade pública; a forma é parte do rigor. E incorporo duas virtudes epistêmicas inspiradas em Fricker (2007): (a) justiça de credibilidade (vigilância sobre vieses na atribuição de confiança); (b) reparo hermenêutico (criar e revisar categorias para tornar experiências inteligíveis).

#### **4.7 Limites e como os trato**

Implicação: estar por dentro amplia acesso, mas pode enviesar a leitura. Mitigo com triangulação, checagem externa de trechos analíticos e registro sistemático de dúvidas e revisões.

Memória: risco de viés retrospectivo. Lido com datagem de entradas, comparação com agendas/atas e prudência na interpretação temporal.

Risco de retraumatização: adoto entrevistas cuidadosas, possibilidade de pausa/retirada de trechos e encaminhamento a redes de suporte quando necessário.

Não generalização estatística: ofereço analiticidade — mecanismos, relações e categorias transferíveis —, não médias populacionais.

#### **4.8 Do método às cenas**

Este capítulo situou a autoetnografia feminista como decisão epistemológica, ética e política: declarar posição, cuidar de pessoas e dados, transformar dor em evidência pública e tornar o percurso auditável.

No Capítulo 5, essas escolhas se materializam em vinhetas (2012–2016) organizadas pelo roteiro vinheta → contexto → dispositivo → efeito. Veremos, em cenas, como metas, protocolos disciplinares e plataformas atravessam vidas; como se

produz sofrimento ético-político e como o cuidado e a solidariedade reabrem, teimosamente, o sentido público da universidade.

## **CAPÍTULO 5 – TRISTES PSICOTRÓPICOS: VINHETAS DE SOFRIMENTO ÉTICO-**

### **POLÍTICO E RESISTÊNCIA NA PUC-SP**

A escrita que segue parte do corpo. Não do corpo abstrato, mas do corpo que treme quando lê o próprio nome num ofício; do corpo que vigia, que se mantém desperto por comprimidos, que encontra, em rodas de escuta, um fio de volta ao comum. A aposta metodológica que sustenta estas páginas foi enunciada no capítulo anterior: conhecimentos situados (Haraway, 1988), matriz de dominação (Collins, 2000), colonialidade de gênero (Lugones, 2008), fronteiras que cortam e criam (Anzaldúa, 2005) e a vigilância contra injustiças epistêmicas (Fricker, 2007). Aqui, essa moldura deixa de ser apenas conceito e vira experiência narrada: cenas que mostram como racionalidades neoliberais e práticas autoritárias atravessam vidas e, ainda assim, encontram resistência.



## 5.1 A carta timbrada

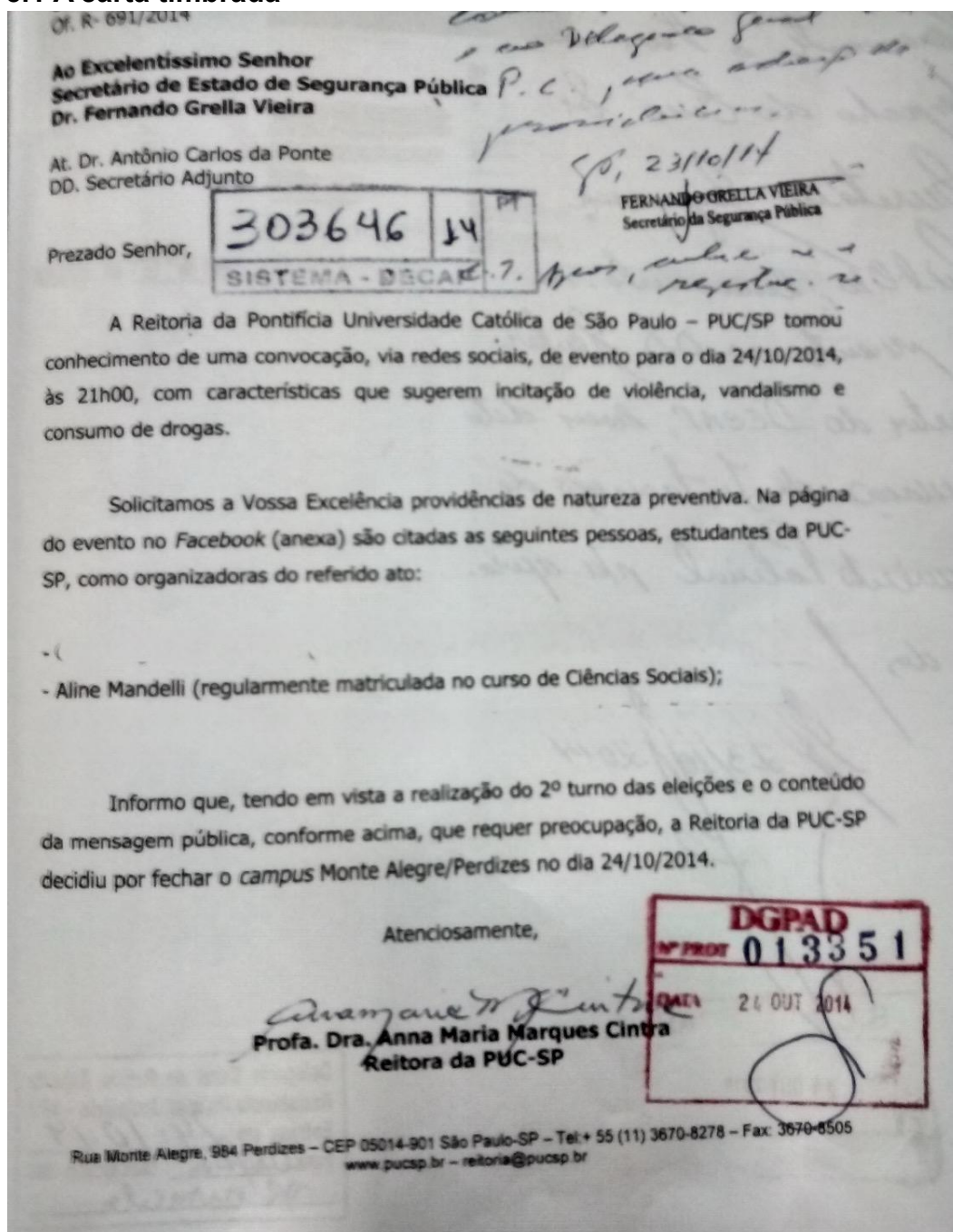


Figura 2 – Foto do ofício expedido pela reitora Anna Maria Marques Cintra para Secretária Pública de Segurança.

“Recordo com nitidez o dia em que meu nome apareceu em um ofício encaminhado à Secretaria de Segurança Pública, listando-me, junto a outros estudantes, como responsável por um evento estudantil satírico, supostamente ‘suspeito’. Era 2014. Ao ler aquele papel timbrado, senti o frio subir pela espinha e o ar rarefeito. Algo havia se rompido: a universidade que eu chamava de casa agora me

*enquadrava como ameaça. Havia concertinas sobre os muros, mochilas revistadas, corredores silenciosos e olhares que pesavam.”*

A ruptura do pacto de consulta em 2012 e as medidas subsequentes (“Al Cintra”) instalaram uma forma de governar por desconfiança. Wendy Brown lembra que, sob a racionalidade concorrencial, as instituições são reconfiguradas: “a universidade [...] é reconstruída como empresa, onde o conhecimento é mercadoria, professores e estudantes são ‘capital humano’” (BROWN, 2015 p. 37). Antes, ela já alertara sobre como a educação superior foi reconfigurada de acordo com interesses do mercado, os bens públicos são esvaziados por uma lógica de eficiência e competitividade (BROWN, 2007; 2013). Na escala do campus, isso reverbera em políticas de segurança, memorandos disciplinadores e acionamento de instâncias externas.

O que poderia ter sido tratado como desacordo político vira caso policial. Para Sawaia, a dor que emerge daí é sofrimento ético-político: “um sofrimento que denuncia a ordem que o produz” (SAWAIA, 2001, p. 105). Ao privatizá-la—como se fosse “coisa de gente sensível” —, perde-se a chance de discutir as causas públicas. E se produzem silenciamentos típicos da injustiça epistêmica: quando certos falantes têm sua credibilidade diminuída ou sequer dispõem de categorias compartilhadas para nomear a violência sofrida (FRICKER, 2007).

## **5.2 Tristes psicotrópicos**

*“Corpos ativos por comprimidos, dias de vigilância e noites de insônia. O remédio virava a pequena prótese de sobrevivência para seguir estudando, dando aula, resistindo.”<sup>3</sup>*

---

<sup>3</sup> As imagens apresentadas nas vinhetas foram editadas digitalmente para preservar a confidencialidade dos estudantes envolvidos no inquérito policial

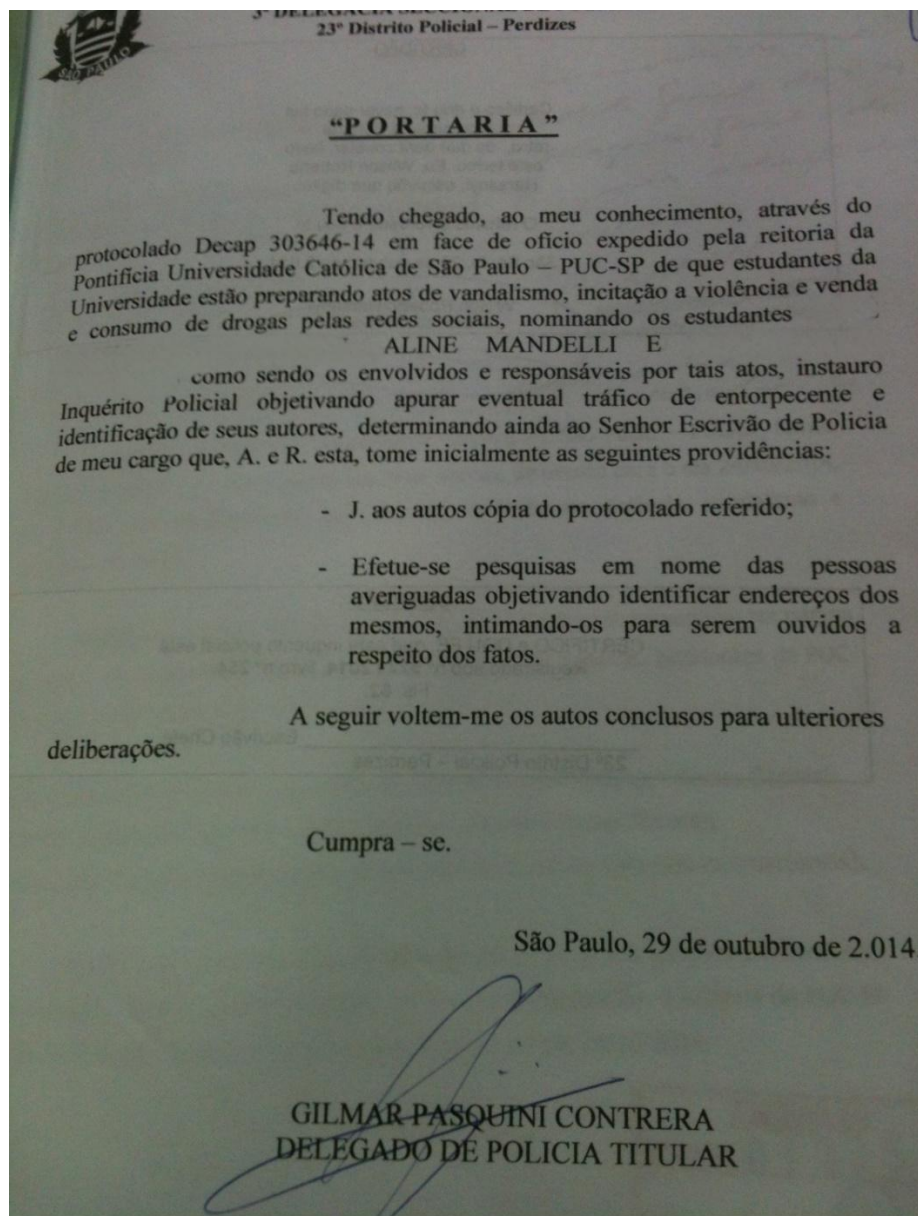


Figura 3- Foto do inquérito policial.

O caso-gatilho de 2014—investigação injusta de estudantes a partir de uma festa—condensou um clima de suspeição. Tragtenberg já advertira: “a repressão nas universidades brasileiras reflete uma gestão autoritária que alinha práticas internas aos interesses hegemônicos do mercado e do controle social” (TRAGTENBERG, 2002, p. 183). Quando metas, memorandos e câmeras se tornam língua corrente, o conflito político é recodificado como desvio individual; e o desvio individual vira sintoma clínico.

Daí a anestesia cultural: fármacos e rotinas que “calam o grito do corpo e o mantêm funcional” (LE BRETON, 2003, p. 112). Berardi chama esse circuito de “fábrica da infelicidade”, em que ansiolíticos e antidepressivos operam “como próteses químicas que permitem continuar produzindo, mesmo quando a vida já não pulsa com sentido” (BERARDI, 2005, p. 43). Han observa que, sob a lógica do desempenho, “não se percebe explorado; percebe-se insuficiente” (HAN, 2015, p. 30). E Fraser explica o efeito político: a dor é privatizada, devolvida ao indivíduo como problema a ser autogerido (FRASER, 2019). Na pele, isso tem a textura de frasco na mochila, alerta no celular, batimento acelerado.

Essas marcas não atingem todos por igual. A matriz de dominação (COLLINS, 2000) e a colonialidade de gênero (LUGONES, 2008) lembram que raça, gênero e classe modulam quem é mais vigiado, quem tem sua palavra rebaixada, quem paga o custo doméstico de estudar e militar. Nas bordas—entre casa, trabalho e campus—, o sujeito fronteiro (ANZALDÚA, 2005) aprende a falar em várias línguas e a negociar pertencimentos; mas isso cobra preço.

### **5.3 “Al Cintra”: nomeações, muros e memória**

*“A nomeação de 2012 soou como um golpe na memória democrática da universidade. A partir dali assembleias sob tensão, o TUCA vigiado, e as histórias de 1977—cavalos nos corredores, cerco policial—voltavam como espectros que caminhavam de novo.”*

Abramides registra que a nomeação “não só desconsiderou a vontade da comunidade acadêmica, mas também consolidou uma guinada autoritária” (ABRAMIDES, 2013, p. 290). Chauí lembra que a universidade é instituição social: molda e é moldada pelas lutas (CHAUÍ, 2003). Quando o contrato comunitário é rasgado, a regra muda sem acordo e o pertencimento fende. Sara Ahmed descreve o que acontece com quem ousa reclamar:

“Reclamar é trabalho; reclamar é um trabalho que geralmente encontra paredes. A instituição tende a proteger a si mesma, não à queixa. Quando a

queixa é apresentada, o foco pode deslocar-se do problema para quem o nomeia, transformando o reclamante em problema” (AHMED, 2021, s/p).

Entre barreiras e ofícios, a assembleia passa a ser vigiada; e a vigilância, normalizada. Aqui, a injustiça epistêmica (FRICKER, 2007) encontra seu par: a queixa é deslegitimada em sua fonte e, assim, os fatos deixam de existir como problema público.

#### **5.4 Do eu ao nós: quando a dor encontra linguagem**

*“À medida que os ofícios chegavam e os boatos cresciam, fomos juntando peças: rodas de escuta, vigílias, apoio jurídico, cartas públicas. Ouvir colegas dizendo ‘eu também’ devolvia ar aos pulmões; o eu cansado virava nós.”*

A autoetnografia feminista não é fuga para o íntimo. Ellis e Bochner definem-na como escrita que “articula aspectos culturais e individuais da experiência” (ELLIS; BOCHNER, 2000, p. 739). Holman Jones reforça que narrar, nesse registro, é gesto político: desafia epistemologias que expulsaram vozes corporificadas (HOLMAN JONES, 2016). Spry nos chama à reflexividade crítica, para reconhecer posições e privilégios (SPRY, 2001, p. 710). E Ellis condensa o método: “as narrativas individuais são janelas para as estruturas sociais” (ELLIS, 2004, p. 156).

Quando a dor encontra linguagem compartilhada, ela se desprivatiza e vira ação coletiva. A roda de fala reinstala a comunidade como condição de possibilidade do conhecimento: amplia o repertório hermenêutico (FRICKER, 2007), devolve credibilidade a falantes desautorizados, costura arquivos e contra-arquivos. Em termos institucionais, essa virada recoloca a pauta: acolhimento psicossocial, permanência estudantil, prevenção de violências, mediações pedagógicas. Para hooks, a pedagogia do engajamento transforma a sala de aula—e, por analogia, a universidade—em “território de cura e luta” (HOOKS, 1994, p. 212).

## 5.5 Missão em provas públicas

*“Entre ofícios, reuniões e vigílias, voltávamos sempre à pergunta: como provar, em atos, a missão pública? Não em slogans, mas em arranjos de governo, orçamento, currículo, cuidado e extensão.”*

João Décio Passos propõe que universidades católicas preservem sentido público quando traduzem identidade em ethos verificável: colegialidade real, transparência, prioridade a áreas de interesse público, extensão ancorada no território, políticas de permanência e cuidado, e diálogo como método institucional (PASSOS, 2018; 2023). Em diálogo com Santos (2014), isso supõe uma ecologia de saberes: pluralizar cânones e critérios, para que padrões internacionais de prestígio não esmaguem a diversidade epistêmica.

Na prática, isso pede subvenções cruzadas para proteger campos não rentáveis e socialmente indispensáveis; colegiados com poder efetivo; critérios públicos para adoção tecnológica (evitando que avaliação vire vigilância); orçamento com linhas permanentes para cuidado e permanência; e extensão crítica que devolva a universidade aos territórios e traga os territórios para dentro do currículo. Quando isso acontece, missão e governança se reencontram; e a finalidade pública deixa de ser proclamação e se torna prova pública.

## 5.8 Vinheta 2 — TUCA e a assembleia vigiada

*“Entrar no TUCA deixou de ser apenas atravessar uma porta. Havia revistas aleatórias, filmagens intermitentes, exigências de autorização para uma roda de debate. As histórias de 1977—cavalos nos corredores, cerco policial—voltavam como sombras longas.”*

Abramides (2013, p. 290) lê a nomeação de 2012 como guinada autoritária; Chauí (2000) lembra que a universidade não é espelho neutro. Quando tentamos reclamar, tropeçamos naquilo que Ahmed (2021) chama de política da queixa: o desvio do foco do problema para quem o nomeia, até transformar o reclamante em problema.

Exigir lista de presença, filmar assembleia, filtrar a palavra—tudo isso é governar por suspeição.

O efeito é corrosivo: quebra-se o chão de confiança. E, sob a matriz de dominação (COLLINS, 2000), não é a mesma confiança para todas as pessoas: mulheres, pessoas negras e periféricas são mais facilmente marcadas como “arruaceiras”, “exageradas”, “sem credibilidade” —um caso claro de injustiça testemunhal (FRICKER, 2007).

## **5.6 Fecho do bloco e passagem para as cenas ampliadas**

As vinhetas acima mostraram como decisões de governo, protocolos de controle e disputas simbólicas se escrevem em corpos e laços—e como, nas frestas, emergem práticas de cuidado e resistência. O gesto autoetnográfico feminista foi o fio que uniu experiência e estrutura: ao declarar posição, tornar visíveis os dispositivos e nomear efeitos, a dor vira evidência pública auditável (Haraway, 1988; Ellis, 2004).

Na sequência deste mesmo capítulo, exponho as cenas ampliadas, seguindo o roteiro vinheta → contexto → dispositivo → efeito e ancorando-as em documentos (ofícios, atas, notícias). O objetivo é mostrar, passo a passo, como sofrimento éticopolítico e cuidado institucional são produzidos—e como a PUC-SP pode, justamente aí, refazer sua finalidade pública.



## 5.7 Vinheta 1 — O ofício e a festa: “tristes psicotrópicos”

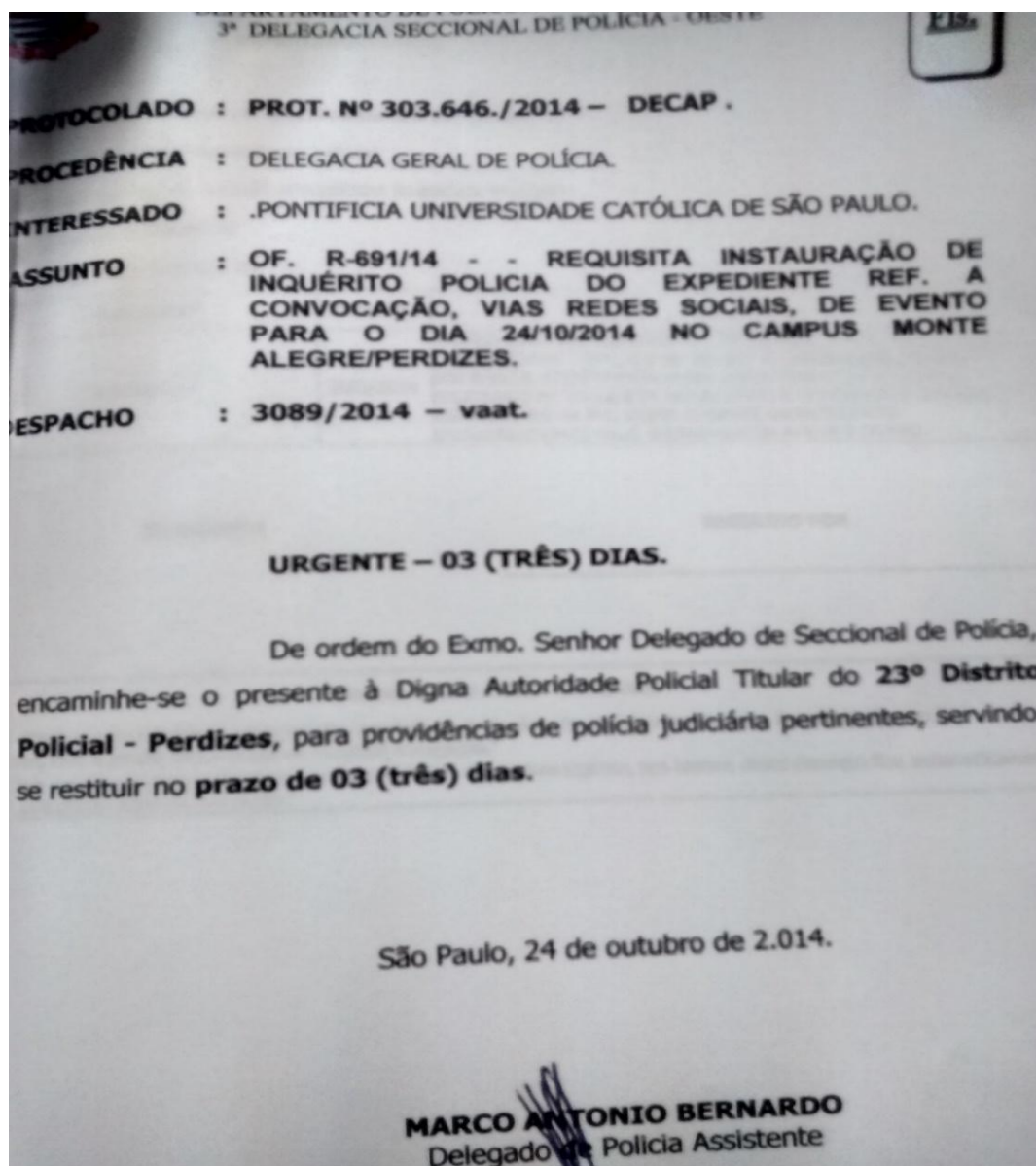


Figura 4— Foto do inquérito policial.

*“Recordo o dia em que meu nome apareceu em um ofício à Secretaria de Segurança Pública, listando-me, com outros estudantes, como responsável por um evento satírico. Ao ler o papel timbrado, o ar rareou. A universidade que eu chamava de casa agora me enquadrava como ameaça. Havia concertinas sobre os muros, mochilas revistadas, corredores silenciosos e olhares que pesavam.”*

A quebra do pacto de consulta em 2012 e o endurecimento subsequente reinstalaram gramáticas de suspeição. Brown (2019, p. 37) descreve a universidade



gerida por métricas e riscos reputacionais; Tragtenberg (2002, p. 183) associa esse regime a controles internos sintonizados com o “lado de fora” do mercado e da ordem. Encaminhamentos à SSP, listas nominais, “protocolos” para festas: a política vira polícia. O resultado imediato foi medo e autocensura. Para Sawaia (2001, p. 105), trata-se de sofrimento que denuncia seu próprio arranjo produtor, para Fricker (2007), também de um bloqueio hermenêutico: faltam categorias legitimadas para nomear o abuso institucional sem ser desqualificada como “exagero”.

### 5.9 Vinheta 3 — O processo e os nomes próprios

*“Ver o próprio nome num processo administrativo é uma experiência física: a nuca esquenta, a mão sua, a fala demora a sair. Ao fim do dia, o comprimido. Ao fim da semana, mais um.”*

A cultura de metas, relatórios e prazos reordena comportamentos. Brown (2015) mostra como a racionalidade concorrencial governa por indicadores; Sawaia (2001) nomeia o custo afetivo-político; Le Breton (2003, p. 112) descreve a anestesia que silencia o corpo; Berardi (2005, p. 43) fala das próteses químicas; Han (2015, p. 30) descreve a autoexploração de quem se sente sempre aquém.

O circuito fecha assim: conflito político → infração administrativa → sintoma clínico. A dor, privatizada, parece pedir prescrição, não deliberação pública. A reação comunitária—assembleias, cartas, assessoria jurídica, rodas de escuta—reabre o espaço comum, produz provas e devolve nome às coisas.

### 5.10 Vinheta 4 — Cuidado, extensão e “provas públicas” de missão

*“Quando a vigília virou roda de escuta, o campus respirou de novo. Gente que nunca se falara se sentou no mesmo círculo. Vieram psicólogas, professoras, colegas do território. Em vez de apagar o incêndio, começamos a pensar o prédio.”*

Passos (2018; 2023) sugere um caminho: traduzir identidade em ethos verificável—colegialidade que decide, transparência que vincula, proteção ativa de

áreas de interesse público, cuidado e permanência como políticas (não favores), extensão enraizada no território e diálogo como método. Com Santos (2014), isso implica ecologia de saberes; com hooks (1994, p. 212), uma pedagogia que cura enquanto luta.

Quando isso vira regra e orçamento, missão e governança se reencontram. E a universidade pode, enfim, dizer: aqui estão nossas provas públicas.

### **5.11 Do vivido ao comum**

Estas páginas não pedem piedade; pedem critério. Mostram que o sofrimento não é falha individual, mas sinal político; que a medicalização, sozinha, só silencia; que cuidado é política—equipes, protocolos, orçamento—e não apenas afeto. Mostram, sobretudo, que a PUC-SP tem reservas morais e intelectuais para refazer vínculos quando transforma missão em dispositivos: colegiados que decidem, regras claras, proteção de áreas estratégicas, diálogo com territórios, curadoria tecnológica que não confunda avaliação com vigilância.

Com essas vinhetas, o vivido volta a ser comum. É nesse comum que a universidade comunitária encontra sua força: ao recusar a redução a firma, ao proteger a pluralidade de saberes, ao organizar, para além das palavras, provas públicas de sua finalidade.

A fim de organizar o percurso até aqui apresentado, sistematizamos as vinhetas em um movimento que articula contexto, dispositivo institucional, efeitos e contracondutas. O objetivo não é reduzir a experiência a categorias fixas, mas tornar visível como, em cada cena, o sofrimento ético-político se articula à resistência.

As vinhetas autoetnográficas apresentadas neste capítulo não devem ser lidas apenas como fragmentos narrativos, mas como unidades analíticas que permitem compreender, em detalhe, como dispositivos institucionais se inscrevem na experiência vivida. Cada cena foi tratada segundo um protocolo: situar o contexto em que emerge, identificar o dispositivo acionado, analisar seus efeitos no corpo e no coletivo, e observar as contracondutas que surgem como resposta.

Essa sistematização cumpre duas funções: de um lado, explicita o rigor metodológico da autoetnografia feminista, mostrando que narrar o vivido não significa abandonar a análise, mas aproximar estrutura e experiência. De outro, permite evidenciar que o sofrimento ético-político não é dado individual, mas expressão de um campo social atravessado por vigilância, medicalização, criminalização e disputas em torno da função pública da universidade.

O conjunto de vinhetas pode ser organizado em cinco cenas principais:

A primeira delas foi a investigação policial de uma festa estudantil realizada em 2014, quando a reitoria acionou a Secretaria de Segurança Pública sob a justificativa de suposto “tráfico de drogas”. O dispositivo institucional foi o acionamento da força policial e a abertura de processos administrativos, que produziram medo, estigmatização e vigilância permanente sobre os estudantes envolvidos. A contraconduta emergiu na forma de assembleias, redes de solidariedade e denúncia pública, transformando a experiência de criminalização em catalisador de organização coletiva.

A segunda cena trouxe as assembleias vigiadas no TUCA e nos corredores da Faculdade de Ciências Sociais, onde a presença ostensiva de seguranças e câmeras configurava um ambiente de intimidação. O dispositivo de vigilância visava coibir a deliberação estudantil, produzindo ansiedade, autocensura e sensação de insegurança. Ainda assim, a resistência se fez presente nos registros documentais, nos cartazes, nos cantos e nas formas simbólicas de demarcar a legitimidade da reunião, revelando que mesmo sob vigilância a coletividade encontrava meios de sustentar sua voz.

As greves e ocupações ocorridas entre 2012 e 2016 formaram a terceira vinheta, marcada pelo embate direto com a gestão universitária durante as crises orçamentárias. A reitoria respondeu com processos administrativos contra lideranças estudantis e bloqueios físicos de espaços, dispositivos que precarizaram e desgastaram ainda mais os corpos envolvidos. No entanto, as ocupações se tornaram espaços de produção política e de cuidado: as salas tomadas eram também lugares de descanso, de partilha de alimentos e de apoio jurídico, instaurando uma pedagogia da resistência que não separava luta e cuidado.

Outra dimensão recorrente foi a medicalização do sofrimento, expressa na vinheta sobre o uso de psicotrópicos. A ansiedade e a exaustão geradas pelo ambiente de vigilância e precarização foram naturalizadas institucionalmente como problemas individuais, a serem resolvidos por meio de medicamentos. O dispositivo da medicalização deslocava a atenção das estruturas para os corpos isolados, promovendo anestesia política. Contra isso, emergiram conversas coletivas, rodas de apoio e partilhas que reinscreviam a saúde mental como questão comum e não como falha individual.

Por fim, as experiências de extensão crítica mostraram que a universidade não se reduz ao espaço de controle, mas também se abre para práticas de vínculo comunitário. Mesmo pouco reconhecidas institucionalmente e dependentes de iniciativas voluntaristas, essas ações se configuraram como dispositivos de resistência. Ao levar estudantes para o território e ao legitimar práticas de cuidado, a extensão se afirmou como contraconduta à lógica da mercantilização e como reafirmação da função pública da universidade.

Essa sistematização evidencia que cada vinheta não é apenas relato, mas unidade de análise que conecta cena, dispositivo e efeito. Em todas elas, o sofrimento aparece como experiência encarnada do peso institucional, mas também como oportunidade de resistência. É nesse duplo movimento — entre dor e invenção — que se revela o equilíbrio instável que sustenta a função crítica da PUC-SP, sempre vulnerável, mas permanentemente reinventada nos interstícios da vida universitária.

**Quadro-síntese das Vinhetas**

<b>Vinheta</b>	<b>Contexto</b>	<b>Dispositivo Institucional</b>	<b>Efeito Sofrimento Ético-Político</b>	<b>/Contracondutas / Resistência</b>

Investigação policial de festa estudantil (2014)	Festa organizada por estudantes, tratada como caso de polícia	Reitoria acionada Secretaria de Segurança Pública; abertura de processo administrativo	Estigmatização, medo, vigilância, adoecimento subjetivo	Assembleias, solidariedade estudantil, denúncia pública
Assembleias vigiadas	Reuniões no TUCA e corredores da PUC-SP	Presença de seguranças e câmeras	Ansiedade, autocensura, sensação de insegurança	Registros, cartazes, cantos de resistência
Greves e ocupações	Crises orçamentárias e	Processos contra líderes;	Desgaste físico, ameaças,	Ocupações, assembleias,
(2012–2016)	mobilização estudantil	bloqueio de espaços	precarização	práticas de cuidado coletivo (alimentação, apoio jurídico, descanso)
Medicalização com psicotrópicos	Ansiedade e exaustão entre estudantes	Serviços de saúde insuficientes; remédio como solução individual	Sufrimento individualizado; anestesia política	Rodas de conversa, apoio entre colegas, politização da saúde mental
Extensão crítica e cuidado	Projetos de extensão coletivos território	Pouco reconhecimento institucional; voluntarismo	Sobrecarga, invisibilidade acadêmica	Vínculo social, práticas de acolhimento, legitimação da extensão como missão

Figura 8 – Quadro Síntese das Vinhetas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminamos com a mesma pergunta que abriu a dissertação — e que, na verdade, atravessa todas as suas páginas: como a PUC-SP sustenta sua função pública e crítica num tempo em que tudo a empurra para ser apenas mais uma empresa de serviços educacionais?

Na introdução, prometi três movimentos: reconstituir a história que nos trouxe até aqui; interrogar a racionalidade que, desde os anos 1990, remodela a universidade; e inscrever a experiência vivida como conhecimento legítimo. É isso que os capítulos fizeram: retomaram a longa duração — da catequese à conglomeração —, examinaram a virada gerencial e digital, e deram corpo às consequências: ansiedade, vigilância, adoecimento, mas também cuidado, roda, assembleia, resistência.

O percurso histórico mostrou que não partimos do zero. Chegamos ao século XX carregando marcas de origem: elitismo, dependência de cânones externos, fragmentação institucional. A PUC-SP nasce e cresce nesse terreno ambivalente e, quando a mercantilização acelera, transforma-se num arranjo híbrido para sobreviver. A imagem de Wendy Brown permanece como lente: “a universidade [...] é reconstruída como empresa, onde o conhecimento é mercadoria, professores e estudantes são ‘capital humano’” (2015, p. 37). Mas a história que contamos não é de capitulação completa; é de uma disputa cotidiana entre essa força e o que a comunidade ancora como sentido público.

Foi por isso que escolhi a autoetnografia feminista. Porque, sem corpo, essa história ficaria muda. Sawaia deu nome à ferida — “um sofrimento que denuncia a ordem que o produz” (2001, p. 105) — e as vinhetas mostraram como essa denúncia aparece: no ofício timbrado que criminaliza estudantes, na assembleia vigiada, no comprimido que ajuda a suportar a noite. Ao mesmo tempo, as cenas lembraram que o sofrimento não é o ponto final. Quando a dor encontra linguagem e companhia, vira política: “a pedagogia do engajamento transforma a sala de aula — e a universidade — em espaço de cura e luta” (hooks, 1994, p. 212). E a escrita, como diz Ellis, pode

ser o método que aproxima estrutura e pele: “as narrativas individuais são janelas para as estruturas sociais” (2004, p. 156).

As perguntas que orientaram a pesquisa — sobre formas do sofrimento, intersecções de gênero e raça, contrapesos institucionais, condições de governança e currículo — receberam respostas situadas. Vimos que a vigilância não pesa igual sobre todos; que a “anestesia” por psicotrópicos carrega um custo político; que extensão ancorada no território, permanência estudantil, acolhimento psicossocial e mediações colegiadas não são extras benevolentes, mas infraestrutura de democracia no cotidiano. E vimos, com Boaventura de Sousa Santos, que proteger a ecologia de saberes é proteger a própria razão de ser da universidade: pluralizar cânones, critérios e vozes para que a métrica não esmague o mundo.

Talvez a contribuição mais concreta esteja no modo como traduzimos missão em provas públicas — a formulação de João Décio Passos que atravessa estas páginas. Missão que não aparece em orçamento, em regra, em colegiado, em política de cuidado e em decisão curricular vira proclama; missão organizada, ao contrário, recoloca a PUC-SP como bem público verificável. O nome que demos a isso — equilíbrio instável — não é concessão resignada; é reconhecimento honesto de que, entre portfólios e princípios, não há paz duradoura, há trabalho: pactos, transparência, subvenções cruzadas, limites à vigilância tecnológica, proteção ativa de áreas estratégicas mesmo quando não “se pagam”.

Esse equilíbrio instável foi também a imagem que emergiu da escrita autoetnográfica. O corpo perseguido e vigiado não é apenas lugar de dor; é também sensor de estruturas. O medo que atravessa assembleias e processos administrativos, o cansaço da precarização, a ansiedade que se expressa em comprimidos são sinais de uma racionalidade que penetra a vida. Mas nas mesmas cenas pulsa a recusa: o abraço que acolhe, a solidariedade que se espalha, a assembleia que insiste em deliberar, a extensão que se enraíza no território. É nesse intervalo entre o controle e a resistência que a universidade continua a respirar.

Este trabalho, claro, tem limites: fala de um tempo (2012–2020), de um lugar (PUC-SP), de uma posição (mulher, estudante, pesquisadora). Não oferece médias; oferece mecanismos, cenas, relações. Se, ainda assim, algo aqui ressoa para outras universidades comunitárias e periféricas, é porque as pressões se parecem — e as

frestas também. A agenda que se abre é simples e exigente: escutar mais vozes — trabalhadores terceirizados, estudantes do ensino a distância —, comparar experiências com outras PUCs e universidades latino-americanas, medir o impacto de políticas de cuidado e de currículos costurados à extensão.

Fico, por fim, com uma imagem. Entre os tristes psicotrópicos e as provas públicas, há um intervalo onde a universidade pode respirar. Ele aparece quando um colegiado decide com base em critérios claros; quando uma turma sai do PowerPoint e entra no território; quando o orçamento reserva, sem remorso, uma linha para permanência e outra para cuidado; quando uma tecnologia é adotada com limites éticos, e não como panaceia; quando a dor deixa de ser falha individual e volta a ser comum. É nesse intervalo que a PUC-SP continua a existir como lugar de pensamento vivo, formação densa e compromisso democrático.

Nada disso está garantido. Mas se esta dissertação tem uma aposta, ela é esta: missão e governança precisam caminhar juntas. Dizer não basta; é preciso organizar. Quando a comunidade se dá regras justas, quando abre contas e razões, quando sustenta o plural e cuida dos seus, a PUC-SP não é lembrança de um passado heroico — é presente em reconstrução.

E talvez seja esse o gesto mais profundo de *Tristes Psicotrópicos*: mostrar que, mesmo em meio ao desencanto, a universidade insiste em respirar. E que, enquanto respira, ainda pode ensinar o país a juntar crítica e cuidado, rigor e solidariedade, conhecimento e vida.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. Depoimento: decomposição da universidade brasileira: a situação da PUC-SP. *Temporalis*, Brasília, ano 13, n.25, p. 287 -295, jun. 2013.

AHMED, Sara. *Complaint!* Durham: Duke University Press, 2021.

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: the new mestiza*. 2. ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 2005.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: MEC/INL, 1971.

BALL, Stephen J. *The teacher's soul and the terrors of performativity*. *Journal of Education Policy*, v. 18, n. 2, p. 215–228, 2003.

BECK, Ulrich. *Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade*. São Paulo: Editora 34, 1992.

BERARDI, Franco “Bifo”. *A fábrica da infelicidade -Trabalho cognitivo e crise da new economy*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BERLANT, Lauren. *Cruel optimism*. Durham; London: Duke University Press, 2011.

BOFF, Leonardo. *Teologia do cativo e da libertação*. São Paulo: Círculo do Livro, [s.d.].

BROWN, Wendy. *Undoing the demos: neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books, 2015.

BROWN, Wendy. *Les habits neufs de la politique mondiale: néolibéralisme et néoconservatisme*. Paris: Le Praires Ordinaires, 2007.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente*. São Paulo: Politeia, 2019.

BROWN, Wendy. *Nihilistic times: thinking with Max Weber*. London/New York: Verso, 2023.

BRUNNER, José Joaquín. *La Educación superior en América Latina*. Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica:, 1990.

BUTLER, Judith. *Frames of war: when is life grievable?* London; New York: Verso, 2009.

BUTLER, Judith. *Quem tem medo do gênero?* Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; MICHELOTTO, Regina Maria. *As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento*. Série-Estudos, Campo Grande, n. 30, p. 267-281, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/170>

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1995.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação* set./out./nov./dez.2003.

COLLINS, Patricia Hill. *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. 2. ed. New York: Routledge, 2000.

CONNELL, Raewyn. The Good University: What Universities Actually Do and Why It's Time for Radical Change. *Journal of Applied Learning & Teaching*, v. 3, n. 2, p. 24-42, 2019. Disponível em: <https://journals.sfu.ca/jalt/index.php/jalt/article/view/311/271>. Acesso em: 22 jun. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica: o ensino superior na República Populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1999.

DIAS SOBRINHO, José. *Universidade e Avaliação: Entre a ética e o mercado superior*. Florianópolis: Insular, 2002.

DIDOU-AUPETIT, Sylvie. *Cooperação internacional e educação superior indígena na América Latina: constituição de um campo de ação*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, Cidade do México, v. 4, n. 11, p. 3-21, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/101>. Acesso em: 29 maio 2025

ELLIS, Carolyn. *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.

ELLIS, Carolyn; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 733–768.

ESPELAND, Wendy Nelson; SAUDER, Michael. Rankings and reactivity: how public measures recreate social worlds. *American Journal of Sociology*, v. 113, n. 1, p. 1–40, 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes. *A universidade brasileira em busca de sua identidade*. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17–36, 2006.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

- FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1979.
- FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978/1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FRASER, Nancy. *O velho está morrendo e o novo não pode nascer: de Gramsci à crise do neoliberalismo*. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.
- FRASER, Nancy. *Os limites da justiça: desigualdades, reconhecimento e redistribuição*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- FREIRE, PAULO. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- FRICKER, Miranda. *Epistemic injustice: power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: .* São Paulo: Cortez, 1999.
- GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1994.
- GILL, Rosalind. *Breaking the silence: the hidden injuries of neo-liberal academia*. Feministische Studien, v. 34, n. 1, p. 39–55, 2016. DOI: 10.1515/fs-2016-0105.
- GILL, Rosalind. *Breaking the silence: the hidden injuries of the neoliberal university*. In: RYAN-FLOOD, Róisín; GILL, Rosalind (org.). *Secrecy and Silence in the Research Process: Feminist Reflections*. Abingdon; New York: Routledge, 2010. p. 228–244. ISBN 978-0-415-45214-4.
- GILLIGAN, C. *Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GIROUX, Henry. *Neoliberalism's war or higher education*. Chicago: Haymarket Books, 2004.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, ANPOCS, 1984, p. 223-244. Disponível em: <https://patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/GONZAL1.pdf>. Acesso em: 10 de fev. de 2025.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage, 1989.

GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teologia da Libertação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2015.

HARAWAY, Donna. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, v. 14, n. 3, p. 575–599, 1988.

HARAWAY, Donna. *A cyborg manifesto: science, technology and socialista feminism in the late twentieth century*. In: Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature. New York: Routledge, 1991.

HARDING, Sandra. *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca: Cornell University Press, 1991.

HARDING, Sandra. *Is science multicultural? Postcolonialisms, feminisms, and epistemologies*. Bloomington: Indiana University Press, 1998.

HARDING, Sandra. *The science question in feminism*. Ithaca: Cornell University Press, 1987.

HOLMAN JONES, Stacy. *Autoethnography as method*. 2. ed. London/New York: Routledge, 2016.

HOLMAN JONES, Stacy. Living bodies of thought: the “critical” in critical autoethnography. *Qualitative Inquiry*, v. 22, n. 4, p. 228–237, 2016.

HOLMAN JONES, Stacy; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn (org.). *Handbook of autoethnography*. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 1995.

HOOKS, bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

ILLOUZ, E. *Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo*. Madrid: Katz Editores, 2007.

LACLAU, Ernesto. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2005.

LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107–131.

LE BRETON, David. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Campinas: Papirus, 2003.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil (1549–1760)*. Lisboa: Portugal, 1948.

LUGONES, María. Heterosexualism and the colonial/modern gender system. *Hypatia*, v. 22, n. 1, p. 186–209, 2008.

MARGINSON, Simon. What is global higher education?. *Oxford Review of Education*, 48:4, 492-517, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2061438>

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MELO, Thalita dos Santos Banzatti de et al. Ratio Studiorum: uma revisão bibliográfica. *Revista Humanidades em Perspectivas*, v. 2, n. 5, p. 134–150, jul./dez. 2020.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo, 2011.

MIGNOLO, Walter. *The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2011.

MOUNTZ, Alison. For Slow Scholarship: A Feminist Politics of Resistance through Collective Action in the Neoliberal University. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, v. 14, n. 4, p. 1235-1259, 2015. Disponível em: <https://acmejournal.org/index.php/acme/article/view/1058> Acesso em: 22 jun. 2025.

MOL, A. *The logic of care: health and the problem of patient choice*. London: Routledge., 2008.

PASSOS, João Décio. *As reformas da igreja católica: posturas e processos de uma mudança em curso*. Petrópolis: Vozes, 2018.

PASSOS, João Décio. *Carisma e ação da universidade comunitária: experiências da PUC-SP*. São Paulo: EDUC, 2008.

PASSOS, João Décio. Ensino superior e magistério da Igreja: a meta da verdade e o método do diálogo. *Theologica Xaveriana*, Bogotá, v. 68, n. 185, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx68-185.esmi>

PASSOS, João Décio. Teorias contemporâneas da religião: instituições e ethos. *Reflexão*, Campinas, v. 48, e236987, 2023.

PASSOS, João Décio. *Obstáculos à sinodalidade: entre a preservação e a renovação*. São Paulo: Paulinas, 2023.

QUINTINO, Marilene Rodrigues. *Nadir Gouvêa Kfoury: a reitoria, a universidade e a democracia puquiana (1976 – 1984)*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). *Colección Sur Sur*, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.227-278.

RAMA, Claudio Vitale. La problemática del financiamiento de la educación superior en la crisis económica de América Latina: un análisis desde la economía de la educación — de los nuevos desafíos a viejos problemas. Cuadernos de Universidades, n. 7. México: UDUAL, 2018. ISBN 978-6078066322.

RICHARDSON, Laurel; ST. PIERRE, Elizabeth Adams. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). *The Sage handbook of qualitative research*. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2018. p. 818–838.

SAWAIA, Bader Burihan (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAWAIA, Bader Burihan. Sofrimento ético-político e a potência de agir. In: SAWAIA, Bader Burihan (org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 97–118.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHWARTZMAN, Simon. *Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil*. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 2019.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

SERRÃO, Joaquim Veríssimo. *História de Portugal: o século XVIII*. Lisboa: Editorial Verbo, 1980.

SGUISSARDI, Valdemar. *Educação superior no Brasil: democratização ou massificação?* São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. *Modelos e métricas na universidade: desafios contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2015.

SHORE, Cris; WRIGHT, Susan. Audit culture revisited: rankings, ratings, and the reassembling of society. *Current Anthropology*, v. 56, n. 3, p. 421-444, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1086/681534>.



SPRY, Tami. Performing autoethnography: an embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, v. 7, n. 6, p. 706–732, 2001.

TRAGTENBERG, Mauricio. *A universidade na encruzilhada: dos mitos do passado às incógnitas do futuro*. Campinas: Papirus, 2002.

TRONTO, Joan C. *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. New York: Routledge, 1993.

VAINFAS, Ronaldo. *Trópico dos pecados: moral, sexualidade e Inquisição no Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

WILLIAMSON, Ben. *Big data in education: the digital future of learning, policy and practice*. London: SAGE, 2017.

WILLIAMSON, Ben. *Education technology and the new logic of datafication*. London: Routledge, 2020.

ZUBOFF, Shoshana. *The age of surveillance capitalism: the fight for a human future at the new frontier of power*. New York: PublicAffairs, 2019.