

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM
E TECNOLOGIAS

CARLA MARIANA SILVA DE-MORAIS

**(SOBRE)VIVER NAS FISSURAS DOS REGIMES DISCURSIVOS:
Microrresistências de formadores de docentes em torno da (des)continuidade do
curso de Letras na UEG – UnU Porangatu**

ANÁPOLIS – GO
2025

CARLA MARIANA SILVA DE-MORAIS

**(SOBRE)VIVER NAS FISSURAS DOS REGIMES DISCURSIVOS:
Microrresistências de formadores de docentes em torno da (des)continuidade do
curso de Letras na UEG – UnU Porangatu**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: **Processos Educativos,
Linguagem e Tecnologias.**
Linha de Pesquisa: **Linguagem e Práticas Sociais.**

Orientador: **Prof. Dr. Hέλvio Frank de Oliveira.**
Coorientadora: **Dra. Maria Dolores Martins de Araújo**

ANÁPOLIS-GO
2025

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um gesto de beleza singular, pois revela o quanto somos amados e o valor das parcerias que construímos ao longo da vida. Diante da minha fé, é imprescindível que minha gratidão comece por Deus. Sem Ele, nada — nem as pessoas que hoje ocupam um espaço tão importante em meu coração — seria possível. Nenhuma conquista teria sido alcançada. A Ele, agradeço a oportunidade de reconhecer, neste espaço, todos que contribuíram para esta jornada e pelas realizações da minha vida.

Acredito que algo maior nos move, e para mim, esse “algo” é representado por algumas mulheres maravilhosas que Deus colocou em meu caminho. A possibilidade de proporcionar uma vida melhor a elas foi o que me conduziu até aqui. São minha maior motivação, e é por elas que lutei — e continuo lutando — para viabilizar, por meio dos estudos, um mundo de novas possibilidades.

À minha querida Maria Eduarda, minha eterna gratidão. Foi por você que encontrei forças, dia após dia, para seguir em frente. Graças à sua existência, nunca cogitei desistir. Você foi meu primeiro e maior motivo, minha companheira constante. A ti, minha amada filha, dedico todo o meu amor e minha mais profunda gratidão. Amo-te, amor meu.

À minha querida sapequinha, Maria Clara, que me mantém todos os dias em estado de alerta constante e reforça a ideia de que devo me tornar, a cada dia, uma pessoa melhor, agradeço imensamente por ser tão esperta e inteligente. Você sempre me surpreende com frases inspiradoras e me lembra que continuar é a única opção. Meu amorzinho, você foi essencial nessa trajetória. Sempre aparecia enquanto eu escrevia, me fazendo tirar alguns minutos de descanso e, assim, voltava mais focada. Sua ajuda foi indispensável. Amo-te, minha sapequinha.

À minha “Muni”, Maria Elisa, que chegou durante o mestrado para me mostrar que os desafios podem ser enfrentados com leveza. Quantas viagens fizemos? Ainda em meu ventre, você assistiu a diversas aulas, e depois de nascer, me acompanhou em todo o processo. Que companheira você foi! Sei que não foi fácil para você: horas na estrada, desconforto, cansaço... Tão pequenina, tão forte, tão doce. Foi difícil, mas também mais leve por sua causa. Amo-te, minha Muni!

Minhas três filhas merecem toda a minha gratidão. Elas são a realização do meu sonho de ter uma família. Não mais uma ideia distante — elas são reais, presentes, e constituem o meu lar. Assim como Dante Alighieri descreve Beatrice em *Vita Nuova*, vocês, meus amores, representam o número três — o nove — símbolo do milagre da Santíssima Trindade em minha

vida. Mas Dante segue além: em *Paraíso*, parte da *Divina Comédia*, ele descreve a perfeição no número dez, sendo a décima esfera aquela que move todas as outras. Nesse mundo regido por um poder historicamente patriarcal, eu recebo força e cuidado por meio de uma mulher: minha mãe, Carmem da Luz, minha décima esfera. A ela, que sempre foi meu porto seguro, dedico minha gratidão. Nos momentos difíceis ou felizes, tristes ou leves, sei que nunca estive sozinha, pois essa mulher foi enviada por Deus para que eu jamais me sentisse só. Obrigada, mãe. Amo-te.

Nesta caminhada, fui presenteada com mulheres que me fazem acreditar, todos os dias, em um mundo melhor — e foi na educação que encontrei esse mundo. Assim, minha *terza rima*, minha esfera de número dez, encontro no seio familiar a força, a motivação, o alicerce e o amor necessários para trilhar qualquer caminho.

Aqui, preciso destacar meu amor imenso por três grandes seres que participaram ativamente da minha criação e são responsáveis por eu ter chegado até aqui. Tia Mariana, obrigada por estar sempre presente e amar tanto. Vó Tereza, obrigada pelo cuidado, zelo e amor — foram anos muito felizes ao seu lado. Tio Zuza, obrigada por todos os anos dedicados a mim e à minha família. Nos últimos três anos, sua ajuda com minhas filhas foi fundamental para que eu pudesse escrever e continuar. Obrigada por ser, em tantos momentos, tio, pai e até filho em minha vida. A vocês, minha profunda gratidão. Foram meu suporte, meu alívio e meu porto seguro — durante a vida e, especialmente, no mestrado. Amo vocês.

Aos mestres da minha vida, minha gratidão é imensa. Obrigada por serem guias e apontarem os caminhos. Na Escola Estadual Dr. Belarmino Cruvinel, tive o privilégio de conviver com professores que hoje merecem ser louvados. Da alfabetização ao fim do ensino fundamental, vivi momentos muito felizes ali. Quando penso nesse lugar, quase consigo sentir o cheiro dos materiais escolares, da biblioteca, da cantina. Lembro da saída de casa na infância, das tarefas, das pessoas que já não estão mais aqui. Obrigada a todos.

Aos mestres do mestrado, minha gratidão por terem sido uma doce surpresa. Durante a gestação e após o nascimento da minha filha, sempre me ofereceram suporte, acolhimento e compreensão — inclusive diante de pequenos barulhinhos de bebê. Criaram um ambiente acolhedor e respeitoso, algo raro e precioso. Além da gratidão, vocês têm minha admiração. Com vocês, tive acesso a conhecimentos transformadores. Obrigada a cada um dos docentes do PPG-IELT.

Estendo este agradecimento a todos do programa: colegas de caminhada, membros do corpo técnico e administrativo, e em especial à coordenadora Viviane Silvestre — a querida Vivi — que além de fornecer suporte acadêmico, me ofereceu estrutura, empatia e compreensão

em todos os momentos. Minha gratidão a cada um por tornar minha jornada mais leve.

Aos meus orientadores, sou imensamente grata. HÉlvio Frank, obrigada por me permitir estar aqui e por ter possibilitado uma grande transformação em minha vida. Seus textos e aulas me inspiraram profundamente, e desejo que sua atuação continue a transbordar em outros estudantes. À minha querida coorientadora, Maria Dolores, você foi um presente enviado para segurar minha mão nos momentos mais difíceis. Sempre tão doce e cuidadosa em suas observações, me ensinou e me motivou a seguir. Serei eternamente grata a vocês dois.

Às mulheres incríveis que compuseram minha banca, minha profunda gratidão. Que alegria ter uma banca formada por mulheres tão fortes e inteligentes. À professora Yara Fonseca de Oliveira e Silva, minha primeira professora no mestrado, que despertou ainda mais meu encantamento pela educação. À professora Luana Alves Luterman, que trouxe contribuições indispensáveis para este trabalho e para minha vida profissional. Ambas me ofereceram direção na qualificação, com ética, respeito e profissionalismo. Suas contribuições ultrapassam estas páginas e me acompanharão para onde eu for. Obrigada por tanto.

DE-MORAIS, Carla Mariana Silva. **(SOBRE)VIVER NAS FISSURAS DOS REGIMES DISCURSIVOS: Microrresistências de formadores de docentes em torno da (des)continuidade do curso de Letras na UEG – UnU Porangatu.** 202_. ____ f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 202__.

RESUMO

Esta dissertação investiga as microrresistências docentes no curso de Letras da Unidade Universitária de Porangatu da Universidade Estadual de Goiás (UEG), com o objetivo de compreender as práticas cotidianas que emergem como resposta às políticas de precarização e racionalização que afetam a formação docente nas licenciaturas. A pesquisa parte dos conceitos de resistência e poder de Michel Foucault (2023), que aborda a resistência como imanente às relações de poder, não como uma negação, mas como uma forma de enfrentamento que surge dentro das estruturas de dominação. A investigação utiliza uma metodologia qualitativa, com uma abordagem etnográfica, tendo como instrumentos principais diários reflexivos e rodas de conversa com docentes da instituição. Além disso, se baseia nos conceitos de políticas públicas educacionais e na análise de como as estruturas de poder e as políticas neoliberais impactam o ensino superior, conforme discutido por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e Araújo (2021). Os resultados da pesquisa revelam que, embora a UEG enfrente desafios estruturais e financeiros, os docentes do curso de Letras desenvolvem práticas de resistência que, embora cotidianas e por vezes imperceptíveis, são essenciais para a manutenção do curso e para a afirmação de um projeto educativo crítico e socialmente engajado. Esses docentes, ao resistirem às imposições das normativas institucionais, não apenas garantem a continuidade do curso, mas também reafirmam o compromisso da universidade pública com a transformação social, como defendido por Moita-Lopes (2008). As microrresistências identificadas, como a organização de redes de apoio, a busca ativa por estudantes e a reinvenção das práticas de extensão, são práticas de liberdade que tensionam a lógica neoliberal de controle e produtividade que permeia a universidade pública. A análise das práticas docentes revela ainda a presença de uma governamentalidade neoliberal, como descrito por Foucault (2023), que busca transformar os sujeitos em “empreendedores de si” por meio da precarização das condições de trabalho. A resistência, nesse sentido, se dá não apenas na contestação explícita das normativas, mas na criação de alternativas para a permanência e fortalecimento da formação crítica. A pesquisa conclui que as microrresistências docentes não apenas denunciam os efeitos da precarização da educação superior pública, mas também produzem saberes coletivos que garantem a continuidade de um projeto educacional comprometido com a formação de cidadãos críticos e engajados socialmente.

Palavras-chave: Formação docente; microrresistências; precarização; Universidade Estadual de Goiás; educação pública.

ABSTRACT

This dissertation investigates the micro-resistances of teachers in the Letras course at the Unidade Universitária de Porangatu of the Universidade Estadual de Goiás (UEG), with the aim of understanding the everyday practices that emerge in response to the policies of precarization and rationalization that affect teacher education in the degree programs. The research draws on the concepts of resistance and power by Michel Foucault (2023), who views resistance as inherent to power relations, not as a mere negation, but as a form of confrontation that emerges within structures of domination. The study uses a qualitative methodology, with an ethnographic approach, relying primarily on reflective diaries and conversations with faculty members of the institution. Additionally, it builds on the concepts of educational public policies and analyzes how power structures and neoliberal policies impact higher education, as discussed by Libâneo, Oliveira, and Toschi (2012) and Araújo (2021). The results of the research reveal that, although UEG faces structural and financial challenges, the faculty in the Letras course develop resistance practices that, though everyday and sometimes imperceptible, are essential for maintaining the course and affirming a socially engaged, critical educational project. By resisting institutional norms, these faculty not only ensure the continuity of the course but also reaffirm the public university's commitment to social transformation, as advocated by Moita-Lopes (2008). The identified micro-resistances, such as the creation of support networks, the active recruitment of students, and the reinvention of extension practices, are acts of freedom that challenge the neoliberal logic of control and productivity that permeates public universities. The analysis of teaching practices also reveals the presence of neoliberal governmentality, as described by Foucault (2023), which seeks to transform individuals into “entrepreneurs of themselves” through the precarization of working conditions. Resistance, in this context, is not only expressed through explicit contestation of norms but also in the creation of alternatives for the continuity and strengthening of critical education. The research concludes that micro-resistances in teaching not only denounce the effects of the precarization of public higher education but also produce collective knowledge that ensures the continuity of an educational project committed to the formation of socially engaged, critical citizens.

Keywords: Teacher education; micro-resistances; precarization; Universidade Estadual de Goiás; public education.

LISTA DE SIGLAS

ALEGO	Assembleia Legislativa de Goiás
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CPC	Conceito Preliminar de Curso
Cepe	Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão
FECELP	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituição de Educação Superior
LA	Linguística Aplicada
LAC	Linguística Aplicada Crítica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UNIAN	Universidade Estadual de Anápolis
UnU	Unidade Universitária

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Esquema da roda de conversas	42
Quadro 2: Dados de transcrição	43
Quadro 3: <i>Participantes da pesquisa e tipo de registro</i>	43
Quadro 4: Classificação dos Câmpus/Unidades da UEG.	78

SUMÁRIO

NO JARDIM DAS MEMÓRIAS: ANSEIOS E TRANSFORMAÇÕES NO SOLO DA UEG	11
1. O PERCURSO METODOLÓGICO: O SOLO PREPARADO PARA A SEMEADURA	24
1.1 Porangatu e a UEG de Porangatu: A Terra e seus brotos	25
1.1.1 Letras da UEG Porangatu: Entre sementes de sentido e raízes de resistência.....	29
1.1.2 Cultivando o saber: diário-reflexivo da pesquisa	44
1.1.3 Desvendando as sementes da norma: leis, decretos e regulamentos da UEG	45
1.1.4 O encontro-caminho com Foucault: Trilhando novas veredas do saber	47
2. AGENCIAMENTOS INSTITUCIONAIS/HISTÓRICOS COMO PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO: O JARDIM DE INFLUÊNCIAS QUE MOLDA OS CAMINHOS	49
2.1 A objetivação por meio de normativas impositivas: O controle institucional como cercas e as muralhas da suspensão, (des)continuidade e fechamento.....	54
2.2 Das raízes da interiorização até os atravessamentos causadores de incertezas: políticas de criação e fechamento.....	62
2.1.1 UEG em tramas objetivadoras: cultivando e refletindo as tensões entre Câmpus e UnU	78
2.1.2 Cinco estações, um ciclo, um atravessamento: objetivações na atuação do docente efetivo e do temporário	90
3. AS ESTAÇÕES DE UM JARDIM DOCENTE: ATRAVESSAMENTOS E MICRORRESISTÊNCIAS ENTRE OBJETIVAÇÕES E SUBJETIVAÇÕES	99
3.1 Fissuras (objetivações) do solo em meio às ervas persistentes: as microrresistências dos sujeitos	101
3.2 ENTRE REAÇÕES E RELAÇÕES DE FORÇA: Manter o jardim de pé e o (sobre)viver do curso de Letras	113
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS NO JARDIM ACADÊMICO	127
REFERÊNCIAS	131

NO JARDIM DAS MEMÓRIAS: ANSEIOS E TRANSFORMAÇÕES NO SOLO DA UEG

Ao contemplar o que aqui chamo de jardim de memórias, é possível perceber que ele não floresce ao acaso, suas raízes fincam-se em experiências vividas, histórias compartilhadas e transformações históricas que moldam o percurso de uma instituição pública de ensino superior. No caso da Universidade Estadual de Goiás (UEG), esse jardim simbólico floresceu em solo interiorano fértil, tornando-se espaço de germinação de sonhos e de oportunidades para sujeitos oriundos de diversas cidades vizinhas, que ali encontraram, na educação superior, o impulso necessário para suas trajetórias de transformação social.

Entretanto, esse florescimento não pode ser compreendido apenas por meio de documentos institucionais ou dados estatísticos. A memória institucional da UEG se constitui, sobretudo, a partir das vivências dos sujeitos que a habitam — docentes, discentes, técnicos e demais integrantes da comunidade acadêmica — cujas narrativas entrelaçadas conferem sentido à existência da universidade nos territórios que a acolhem. São essas memórias afetivas, marcadas por lembranças de salas cheias, de múltiplos cursos em funcionamento e de vínculos entre municípios e universidade, que evidenciam um tempo em que a UEG pulsava como espaço de efervescência formativa e de forte presença social.

Tais narrativas de pertencimento e efervescência acadêmica, ainda que marcadas pela subjetividade, operam como índices de um passado recente em que a UEG desempenhava, com maior estabilidade, seu papel estratégico na democratização do ensino superior e na promoção do desenvolvimento regional. Essa memória coletiva, disseminada entre os sujeitos que vivenciaram esse período, constitui um importante ponto de inflexão para se compreender a centralidade que a universidade já ocupou nas dinâmicas educacionais.

No entanto, essa memória contrasta com os desafios que se impõem na contemporaneidade. A incerteza quanto à manutenção de cursos e à continuidade da missão formadora da instituição projeta sombras sobre o projeto de interiorização do ensino superior, que antes ampliava significativamente as oportunidades educacionais para populações historicamente marginalizadas dos grandes centros urbanos. Atualmente, esse mesmo projeto encontra-se tensionado por reestruturações institucionais e diretrizes políticas que fragilizam sua permanência, expansão e eficácia social.

Importa destacar que essa reconfiguração do cenário institucional não se deu de forma abrupta, mas resulta de um processo contínuo de transformações político-administrativas que, ao longo dos anos, vêm redesenhando o perfil da universidade. Essas transformações incidem

não apenas sobre a estrutura organizacional e os fluxos acadêmicos da instituição, mas também sobre sua função estratégica na formação de docentes e na dinamização dos territórios do interior goiano. Compreender os desdobramentos dessas mudanças exige um estudo aprofundado, ancorado em um recorte metodológico que delimite tempo, espaço e os condicionantes históricos e políticos que atravessam tal fenômeno. Para tanto, torna-se fundamental recorrer a um referencial teórico consistente, capaz de iluminar criticamente as múltiplas forças que operam sobre a universidade, revelando os impactos dessas alterações tanto na sustentabilidade dos cursos quanto na preservação do compromisso social da educação superior no interior do estado.

Todavia, essas transformações institucionais não se limitam aos dados quantitativos nem se restringem ao plano estrutural, devemos compreender que elas reverberam nos percursos individuais dos sujeitos que habitam o espaço universitário. A experiência de quem atravessa a universidade — seja como estudante, seja como docente — carrega as marcas dessas mudanças e revela, em sua trajetória, os efeitos (e os afetos) de um processo que tensiona a permanência da universidade pública enquanto território de formação.

Minha própria história encarna esses atravessamentos. Ao revisitar este tópico, reencontro-me com o processo que me levou à Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Porangatu (UEG/UnU Porangatu) — uma travessia marcada por múltiplas entradas, reaparições e reelaborações no espaço acadêmico. Percebo-me como sujeito que atravessou diferentes portas nesta instituição: portas que se abriram, inicialmente, à Carla estudante, curiosa e sedenta por conhecimento, e, mais tarde, à Carla docente, engajada na formação crítica de novos sujeitos e comprometida com a transformação social por meio da educação.

Dessarte, reelaboro minha formação neste texto. Assim, minha primeira entrada na universidade foi como quem pisa em solo fértil — um território carregado de promessas, onde cada disciplina representava uma semente lançada ao chão. Cultivar saberes, regar ideias, colher reflexões, esse foi o ciclo que constituiu o meu processo formativo, tornando-me consciente do poder da educação pública como instrumento de emancipação individual e coletiva.

Com o tempo, as salas de aula deixaram de ser apenas espaços físicos delimitados por paredes, cadeiras e quadros — transformaram-se em territórios simbólicos de encontro, em que a linguagem circulava como força criadora. Cada teoria discutida, cada autor desafiador, tornava-se uma janela aberta para o mundo — uma abertura para outras possibilidades de existir, ensinar e aprender. Esse movimento de abertura também operava em mim, que, ao estudar, me refazia, me reinventava, me inquietava.

Quando retornei à UEG como docente, o gesto não se deu apenas como

reposicionamento funcional; tratava-se de uma reentrada carregada de responsabilidade. Assumi, naquele momento, o papel de jardineira — alguém que, agora, semeia no mesmo terreno onde um dia foi regada. A prática docente passou a ser, para mim, um gesto político e poético, no qual a semeadura de ideias, afetos e saberes configura um processo contínuo de resistência frente aos dispositivos que tentam desmobilizar o potencial crítico da universidade pública.

No panorama arrolado, minha trajetória na UEG também pode ser pensada como uma travessia por múltiplas pontes — conceituais, afetivas e políticas — que conectam teoria e prática, passado e presente, pesquisa e ensino. Essas pontes não apenas sustentam minha formação, mas constituem os alicerces para compreender as dinâmicas educacionais e as microrresistências que se operam cotidianamente nos interstícios da vida universitária. É por meio delas que se revela a potência da educação enquanto direito, enquanto bem público e enquanto dispositivo de transformação.

Em diversos momentos, deparei-me com obstáculos institucionais que se erguiam como muros, representando barreiras aparentemente intransponíveis à continuidade de projetos, ações e sonhos. No entanto, ao invés de sucumbir a essas estruturas, aprendi a observar suas fissuras — espaços por onde a resistência se insinuava e a reinvenção ganhava forma. Meus gestos cotidianos — por vezes silenciosos, por vezes coletivos — passaram a ser mobilizados como formas de subversão, investidas sutis na direção de manter viva a universidade como lugar de crítica, escuta e construção partilhada.

Estar em Porangatu, no norte goiano, não é um acaso: é parte da materialidade da minha experiência como mulher, mãe e professora interiorana, cuja inserção no espaço acadêmico só foi possível pela política de interiorização do ensino superior. Esse contexto geográfico e simbólico ampliou minha consciência sobre a dimensão política da docência, resignificando minha atuação para além da transmissão de conteúdo. Compreendi, assim, que ensinar é um gesto ético de compromisso com a democracia, com a pluralidade e com a garantia de que a universidade pública permaneça acessível àqueles que historicamente foram dela excluídos.

Hoje, ao revisitar minha caminhada acadêmica e profissional, reconheço que essa trajetória não se inscreve apenas nos marcos de ingresso, permanência e atuação — ela se desenha como uma narrativa viva de ciclos de aprendizagem, resistência e transformação. Cada aula ministrada, cada conversa entre colegas, cada entrada no diário-reflexivo configura-se como um tijolo simbólico na edificação de uma identidade docente crítica, sensível às desigualdades e implicada com a transformação social.

Por fim, minha entrada e permanência na universidade pública não representam apenas

conquistas individuais: são parte de um processo coletivo e contínuo de luta pela equidade. A minha história na UEG entrelaça-se com as histórias dos estudantes que ajudei a formar e com as comunidades que, direta ou indiretamente, foram tocadas pelo conhecimento produzido e compartilhado nesse espaço. Nesse sentido, mais do que uma trajetória pessoal, o que aqui se afirma é a defesa de um projeto de educação emancipadora, capaz de resistir às forças que tentam esvaziar o papel social da universidade pública.

No que tange à elaboração da pesquisa que resultou nesta dissertação, o percurso investigativo foi impulsionado por inquietações que emergiram de minha trajetória como estudante, professora e pesquisadora. Tais inquietações, entrelaçadas por sentimentos de gratidão, pertencimento e esperança, foram se intensificando à medida que eu vivenciava as transformações estruturais e simbólicas da Universidade Estadual de Goiás — particularmente na Unidade de Porangatu. Diante de um cenário de instabilidade, o desejo de compreender criticamente os impactos das políticas públicas na formação e na atuação docente tornou-se o ponto de partida desta investigação.

Em meio às múltiplas possibilidades temáticas, uma convicção inicial permaneceu constante: a necessidade de pesquisar sobre as resistências dos professores do curso de Letras frente às transformações institucionais que a UEG tem atravessado nos últimos anos. Tais resistências, observadas no cotidiano acadêmico, revelam-se como formas de subversão às práticas de poder que buscam regular, normatizar e controlar os modos de ser e de agir dos sujeitos docentes. À luz das reflexões de Michel Foucault, que compreende o poder não como algo que se possui, mas como uma relação capilar que atravessa todos os domínios da vida social, torna-se possível entender que essas reações podem ser lidas como microrresistências: pequenas ações que, embora sutis, atuam diretamente nas brechas das relações de poder, tensionando-as, desestabilizando-ase, por vezes, reinventando o próprio fazer docente.

Essa escolha temática não surge apenas de um interesse teórico ou de um compromisso acadêmico; ela está profundamente ancorada em minha própria história. Nascida e criada no norte de Goiás, no município de Santa Tereza de Goiás, cresci em um contexto interiorano marcado por perspectivas educacionais limitadas. Para jovens como eu — sobretudo mulheres —, o futuro era frequentemente delineado por um horizonte estreito, pautado por expectativas de uma vida doméstica e de poucas oportunidades de emancipação intelectual. A formação acadêmica era vista como um privilégio, quase inalcançável.

Entretanto, ao me casar aos 16 anos e me mudar para a capital do país, experimentei um deslocamento que ampliou meus horizontes. Foi nesse novo contexto que a literatura se apresentou como refúgio e como motor de transformação. O contato com autores clássicos —

especialmente Dante Alighieri — despertou em mim o desejo de compreender o mundo com mais profundidade e de reescrever minha própria trajetória. O ensino superior, até então um ideal remoto, tornou-se uma necessidade existencial: era a chave para minha autonomia, para a minha voz, para a reconstrução de minha identidade.

Contudo, as condições materiais e sociais não favoreciam esse desejo. Com uma filha pequena e sem uma rede de apoio, cursar uma graduação em um grande centro urbano mostrava-se inviável. Foi então que a política de interiorização da Universidade Estadual de Goiás se apresentou como uma possibilidade concreta e transformadora. A presença da UEG em Porangatu não apenas democratizou o acesso ao ensino superior, como também possibilitou a permanência de estudantes em seus próprios territórios. Esse acesso foi determinante para a minha história — e para a de tantos outros estudantes que, como eu, talvez jamais tivessem tido a oportunidade de entrar em uma universidade pública.

Ao longo dos anos, acompanhei colegas de curso que, assim como eu, encontraram na UEG uma possibilidade concreta de transformação. Muitos desses egressos migraram para o norte do país, levando consigo o conhecimento adquirido na universidade e consolidando suas trajetórias profissionais nas comunidades onde cresceram. Atualmente, como docente atuante em diferentes estados e por outra IES — Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Bahia e Pará —, recebo com frequência solicitações de indicação de professores para suprir a crescente demanda por educadores nessas regiões. Esse cenário não apenas reafirma o papel fundamental da UEG na formação de professores, como também evidencia a urgência de políticas públicas que garantam a continuidade e o fortalecimento desses cursos, assegurando que o ensino superior público cumpra seu compromisso com a sociedade.

No que se refere à minha trajetória acadêmica no stricto sensu, iniciei como aluna especial, ainda residindo em Paraíso do Tocantins (TO), com o objetivo de dar continuidade aos estudos e avançar na formação. Paralelamente, participei de um processo seletivo e fui convocada para atuar como professora no curso de Letras da própria UEG — a instituição onde concluí minha graduação e com a qual mantinha laços de pertencimento profundo.

Ao retornar como docente, no entanto, deparei-me com uma realidade distinta daquela que havia vivenciado enquanto aluna. Se, em outros tempos, a UEG simbolizava um espaço de expansão, consolidação da licenciatura e de fortalecimento da formação crítica, o cenário atual se apresentava permeado por fragilidades e instabilidades institucionais. Foi nesse contexto que emergiu a inquietação que mobiliza esta pesquisa: compreender as dinâmicas que atravessam a universidade e as formas como os docentes se organizam para resistir às ameaças de descontinuidade dos cursos e à precarização da formação.

Minha trajetória como professora e mestranda se insere nesse ambiente tensionado, marcada por um desejo legítimo de contribuir para a valorização da educação pública. As reflexões que me atravessam nascem da vivência com os desafios cotidianos da docência e da constatação das desigualdades que permeiam o acesso, a permanência e a valorização no ensino superior. Esse percurso me conduziu a um aprofundamento nas práticas linguísticas em contextos sociais, com o objetivo de observar como essas práticas tanto refletem quanto moldam relações de poder, afetando diretamente a produção de sentidos, identidades e saberes no espaço universitário.

Nesse sentido, foi inevitável a aproximação com os pressupostos da Linguística Aplicada Crítica (LAC), campo teórico-metodológico que se propõe a desnaturalizar discursos, interrogar desigualdades e promover transformações sociais a partir da linguagem (Moita Lopes, 2006). A LAC me oferece instrumentos para questionar práticas linguísticas opressoras e contribuir com alternativas mais justas, inclusivas e emancipatórias. Ainda assim, para compreender com maior profundidade os modos como o poder se distribui e se exercita no cotidiano da universidade, recorro também à obra de Michel Foucault — especialmente *Microfísica do Poder* (2023) —, que orienta minha análise ao propor uma leitura capilar das relações de poder e da constituição de sujeitos.

A partir da articulação entre a LAC e as contribuições foucaultianas sobre poder, resistência e constituição de sujeitos, delineou-se nesta pesquisa o interesse em compreender como os docentes do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Porangatu – mobilizam práticas de resistência diante das transformações normativas e institucionais recentes. Nesse percurso, emergem indagações que orientam a investigação: o que ocorreu com a UEG? De que maneira os professores respondem, resistem e se reconfiguram frente às ameaças de descontinuidade dos cursos de Letras? Como essas formas de resistência se inscrevem nos discursos, nos gestos e nas ações cotidianas da docência?

Essas perguntas não pretendem buscar respostas fixas ou generalizadoras, mas abrir caminhos de reflexão crítica sobre os efeitos das políticas educacionais no processo de (des)continuidade do curso de Letras e na própria função social da universidade pública no interior goiano.

Defendemos, nesta dissertação, a hipótese de que, apesar dos agenciamentos institucionais e das políticas que tensionam a permanência e a sustentabilidade dos cursos de licenciatura, os professores do contexto uegeano constroem espaços de microrresistência, reafirmando, em suas práticas discursivas e pedagógicas, a universidade pública como território de formação crítica, emancipação e transformação social.

A compreensão dos micropoderes e dos processos de subjetivação revela que, ao mesmo tempo em que há estruturas institucionais que exercem poder sobre os docentes, manifestam-se também práticas de microrresistência que tensionam e, por vezes, subvertem essas dinâmicas. Nesta perspectiva, a pesquisa propõe-se a investigar como essas microrresistências se materializam nas práticas discursivas e pedagógicas cotidianas dos professores do curso de Letras da UEG – Unidade Universitária de Porangatu, examinando de que modo essas ações resistem aos dispositivos normativos e reafirmam a função crítica da universidade pública. Trata-se, assim, de compreender um processo dinâmico e em constante mutação, no qual as relações de força, os discursos e os modos de subjetivação se entrelaçam na tessitura das práticas docentes.

Nesse sentido, torna-se imprescindível um suporte teórico multifacetado, capaz de dar conta da complexidade do objeto de estudo e de sustentar uma análise crítica das interações entre linguagem, poder e resistência. A força propulsora desta pesquisa é alimentada pelas inquietações acumuladas ao longo da minha trajetória como discente e docente, profundamente atravessada por experiências pessoais, por embates cotidianos e por uma formação que se renova continuamente. Em oposição à ideia de que a formação docente se conclui ao término da graduação, entendo esse processo como permanentemente atravessado por questionamentos sobre o ofício, sobre a desvalorização da carreira e sobre os desafios impostos pela prática pedagógica, especialmente em contextos periféricos.

A presente investigação centra-se no complexo fenômeno das microrresistências docentes que emergem no cotidiano do curso de Letras da Unidade Universitária de Porangatu da Universidade Estadual de Goiás (UEG Porangatu). O objeto de pesquisa, portanto, delimita-se à compreensão dessas práticas sutis de enfrentamento e agenciamento desenvolvidas por professores diante das políticas de precarização e racionalização que impactam a formação nas licenciaturas, notadamente a (des)continuidade do referido curso. Alinhando-se à perspectiva de Michel Foucault, que concebe o poder como capilarizado nas relações sociais, e as resistências como imanentes e difusas – manifestando-se em microescalas –, esta pesquisa busca desvelar como as bases do poder geram pontos de microrresistência. Para tanto, o *corpus* da pesquisa, de natureza qualitativa e construído sob uma abordagem autoetnográfica, foi composto principalmente por diários reflexivos, produzidos precisamente diante dos discursos e vivências cotidianas dos professores na unidade, funcionando como um registro autêntico de suas percepções, anseios e estratégias de (re)existência. Complementarmente, foi realizada roda de conversa com esses formadores da instituição e analisados documentos institucionais, que permitiram aprofundar as narrativas e captar a tessitura discursiva que permeia as

microrresistências, oferecendo um olhar aprofundado sobre as dinâmicas de poder e resistência que operam no contexto específico da UEG Porangatu.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar os processos de subjetivação e as práticas de resistência acionadas por professores do curso de Letras de uma universidade pública localizada no interior do estado de Goiás, no contexto das transformações institucionais que tensionam a (des)continuidade do curso. A investigação toma como foco analítico as políticas de formação docente, as condições institucionais e as práticas pedagógicas desenvolvidas, compreendendo esses elementos como forças que atravessam e configuram as trajetórias docentes. Ancorada na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica e nas contribuições foucaultianas sobre poder, resistência e constituição de sujeitos, a pesquisa busca compreender de que maneira os docentes¹ elaboram estratégias de enfrentamento, reinscrevem sentidos para sua prática e reafirmam o papel da universidade pública enquanto espaço de formação crítica e emancipatória.

Para aprofundar essa análise, os objetivos específicos incluem: a) investigar as microrresistências desenvolvidas por docentes do curso de Letras da UEG – Unidade Universitária de Porangatu – no enfrentamento das transformações normativas e institucionais; b) analisar como as políticas educacionais e as exigências institucionais afetam a estrutura curricular, a prática pedagógica e a formação de futuros professores; e c) compreender de que forma as práticas discursivas dos docentes operam como formas de resistência frente às racionalidades neoliberais que têm incidido sobre a universidade pública.

A relevância da interiorização do ensino superior pode ser compreendida dentro de um contexto mais amplo, que revela a urgência de políticas públicas voltadas à formação docente qualificada no país. Um estudo recente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), evidencia a falta de professores habilitados para atuar na educação básica em todas as regiões do Brasil, sendo o Norte e o Nordeste os mais afetados (Correio Braziliense, 2024).

Esse diagnóstico dialoga diretamente com o cenário vivenciado pelas instituições públicas de ensino superior, como a UEG, e reforça a importância de investimentos nos cursos de licenciatura. Ainda segundo a reportagem do Correio Braziliense, a diretoria da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) alerta que os dados do Inep deveriam direcionar o

¹ A título de informação, as informações relativas à constituição do *corpus*, incluindo os critérios de seleção dos participantes, o recorte territorial da pesquisa (Unidade Universitária de Porangatu) e os procedimentos metodológicos empregados na coleta dos dados, são apresentadas de modo detalhado na primeira sessão desta pesquisa.

Conselho Nacional de Educação (CNE) e o próprio MEC para uma política de ampliação da oferta e da taxa de conclusão desses cursos, ao invés de promover sua retração (Correio Braziliense, 2024, online).

A contradição entre a crescente demanda por professores e a retração da oferta de cursos presenciais de licenciatura evidencia uma falha estrutural no planejamento educacional brasileiro. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas 51,7% dos docentes da educação básica possuem formação adequada na área em que atuam, com um agravamento expressivo nas regiões Norte e Nordeste, onde esse percentual é inferior a 50% (INEP, 2023). Paralelamente, o Censo da Educação Superior (Inep/MEC, 2022) aponta que a expansão dos cursos de licenciatura, especialmente nas modalidades presenciais, tem sofrido uma desaceleração preocupante nos últimos anos, ao passo que cresce o número de ofertas a distância, muitas vezes com estruturas precárias e pouca inserção prática.

Essa tendência é alvo de críticas de entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), que alertam para os riscos de precarização da formação docente em um momento em que o país enfrenta um "apagão" de professores habilitados, sobretudo nas áreas de Ciências Naturais, Matemática e Língua Portuguesa (Correio Braziliense, 2024; Contee, 2024).

Inserida nesse contexto nacional de fragilidade na formação de educadores, a UEG também é atravessada por tensões internas que comprometem sua função social. A instabilidade quanto à continuidade dos cursos presenciais, a escassez de recursos orçamentários e a ausência de políticas estruturais de valorização e expansão do ensino superior público no interior colocam em risco a permanência da instituição enquanto espaço estratégico de formação de professores.

A luta pela preservação dos cursos de licenciatura da UEG ultrapassa os limites da gestão administrativa ou de ajustes burocráticos: trata-se de uma disputa eminentemente política e simbólica, relacionada à defesa de um projeto de universidade pública comprometido com o direito à educação de qualidade, com a redução das desigualdades regionais e com a promoção do desenvolvimento social em territórios historicamente vulnerabilizados.

Assim, a crescente substituição dos cursos presenciais por ofertas a distância, muitas vezes com duração reduzida de seis meses a um ano, levanta sérias preocupações sobre a qualidade da formação docente. Embora o ensino a distância (EaD) tenha ampliado o acesso à educação superior, é notório que ele não supre integralmente as necessidades da licenciatura,

que exige contato com a prática pedagógica, inserção na realidade das escolas e desenvolvimento de competências que transcendem o domínio teórico.

Nesse contexto, torna-se evidente que a presença da universidade pública em territórios distantes dos grandes centros urbanos é não apenas estratégica, mas essencial. A interiorização do ensino superior representa uma política de equidade, pois democratiza o acesso à formação acadêmica e contribui para a fixação de profissionais qualificados nas regiões onde a ausência de professores é mais aguda. A continuidade dos cursos de licenciatura, portanto, deve ser tratada como um compromisso inegociável do Estado para com o direito à educação de qualidade.

Essa reflexão foi também reiterada por um dos docentes entrevistados nesta pesquisa, o professor Otávio, que apontou:

A função social da UEG enquanto IES que oferece licenciaturas é formar professores para todos os níveis de ensino e gestão na educação do estado, uma vez que a universidade particular em sua grande maioria só oferece cursos de Licenciatura EAD e de qualidade discutível. Se um país e um estado almejam ser desenvolvidos, ele precisa investir em licenciatura. A UEG tem essa infraestrutura para Goiás, só precisa valorizar a área e melhorar os investimentos de forma geral. (Diário de Campo, Otávio, 2024)²

O discurso do professor Otávio sublinha uma distinção crucial entre a formação promovida por instituições públicas e as modalidades de EaD oferecidas majoritariamente por instituições privadas. Ainda que essas últimas contribuam para a ampliação do acesso, é necessário problematizar até que ponto oferecem uma formação sólida e crítica, especialmente quando o objetivo é preparar profissionais capazes de atuar com responsabilidade social na educação básica.

A licenciatura, por sua própria natureza, demanda uma formação que articule teoria e prática, que promova a vivência em contextos escolares reais, que envolva os licenciandos em estágios supervisionados, projetos de extensão e pesquisa. Esses elementos dificilmente são replicados com a mesma intensidade e qualidade em cursos totalmente virtuais, o que reforça a centralidade da universidade pública presencial como espaço privilegiado de formação docente.

Dessa forma, esta dissertação está organizada em três seções articuladas entre si. A primeira seção apresenta os elementos norteadores da investigação, explicitando os fundamentos metodológicos, a abordagem qualitativa de natureza crítica-interpretativa e os aportes teóricos que sustentam o percurso analítico. Ainda nessa seção, descrevem-se os

² Os participantes cujos dizeres foram incorporados ao Diário Reflexivo estão identificados por pseudônimos, de modo a preservar suas identidades, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa.

instrumentos de geração de dados — roda de conversa com professores, diários reflexivos e análise de documentos institucionais —, articulados a uma estratégia metodológica centrada na análise crítica das práticas discursivas e institucionais. Essa opção metodológica busca captar as dinâmicas de poder, resistência e subjetivação no interior do espaço universitário, considerando a linguagem como dimensão constitutiva das práticas sociais. A pesquisa, assim, ancora-se na Linguística Aplicada Crítica e nos pressupostos foucaultianos, adotando como método a análise crítica de discursos e práticas que emergem no cotidiano docente, em meio aos tensionamentos provocados pelas políticas de (des)continuidade do curso de Letras.

A segunda seção dedica-se à análise das legislações, políticas educacionais e agenciamentos institucionais relacionados à (des)continuidade do curso de Licenciatura em Letras na UEG. O objetivo é compreender de que forma normativas e diretrizes influenciam as práticas formativas, impactam a permanência do curso e, ao mesmo tempo, reproduzem projetos de objetivação que buscam regular os modos de existência e atuação dos sujeitos docentes. Para tanto, mobiliza-se um conjunto de documentos institucionais — como o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI 2023-2028), o Estatuto da UEG e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPC 2021) —, bem como uma revisão teórica crítica que abrange autores como Secchi (2012), Oliveira e Ferreira (2013), Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), Tardiff (2002) e Freire (2001), entre outros. Essa base teórica e documental permite problematizar as políticas públicas voltadas à formação docente, frequentemente elaboradas sob a égide de uma racionalidade técnica que, ao privilegiar lógicas de eficiência e controle, esvazia o potencial crítico e emancipador da educação.

A terceira seção concentra-se na análise das microrresistências presentes nos discursos e nas práticas dos docentes participantes da pesquisa. Aqui, pequenos gestos e deslocamentos simbólicos são compreendidos como formas de contestação ao poder normativo e às adversidades que atravessam a licenciatura. As contribuições de Foucault (1987; 2023) são centrais para compreender o modo como o poder opera nas instituições e como ele é contestado cotidianamente por práticas que escapam à lógica do controle total. Autores como Moita Lopes (2006, 2006a, 2013) e Araújo (2021) também compõem esse referencial, ao aprofundarem as discussões sobre discurso, identidade e resistência no campo da Linguística Aplicada Crítica.

Ao longo desta dissertação, propõe-se uma reflexão situada, crítica e engajada sobre os desafios enfrentados pelos cursos de licenciatura, especialmente no contexto interiorano de Goiás, onde a universidade pública desempenha um papel estruturante na formação docente e no desenvolvimento regional. Pesquisas anteriores, como as de Secchi (2012), Oliveira e Ferreira (2013) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2007), já abordaram aspectos relacionados à

formação de professores e à interiorização do ensino superior no Brasil. No âmbito específico da Universidade Estadual de Goiás (UEG), autores como Silva (2014), Sousa (2018), Silva (2008) e Rodrigues dos Santos (2023) têm se dedicado à análise da evolução institucional, das políticas de formação docente e do processo de interiorização, evidenciando os tensionamentos entre expansão e precarização. Em consonância com essa análise, a tese de Araújo (2021) não apenas oferece um material valioso que contribui para os fundamentos desta pesquisa, como também aponta caminhos a serem aprofundados à luz do referencial foucaultiano, especialmente no que diz respeito às microrresistências de docentes do curso de Letras da UEG – Unidade Universitária de Porangatu. Esses estudos contribuem para delinear o campo teórico e empírico em que esta pesquisa se insere, ao mesmo tempo em que indicam lacunas quanto à problematização das práticas docentes e das microrresistências frente às dinâmicas de descontinuidade institucional.

A partir desse panorama, esta pesquisa busca avançar ao articular a análise crítica das práticas discursivas docentes com a perspectiva foucaultiana de poder e resistência, focalizando especificamente os processos de objetivação e as microrresistências desenvolvidas por professores do curso de Letras da UEG – Unidade Universitária de Porangatu – diante das políticas de (des)continuidade institucional.

A complexidade da formação docente no ensino superior público, em especial frente aos desafios impostos por políticas de precarização e racionalização, tem sido um fértil campo de investigação na produção acadêmica brasileira. Uma análise sistemática da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – repositório crucial para mapear o 'estado da arte' nacional – revela um panorama significativo de estudos sobre a precarização do trabalho docente (SILVA, 2019; FERREIRA, 2021) e as políticas educacionais que impactam as licenciaturas (OLIVEIRA, 2018; SOUZA, 2020). Contudo, observa-se uma lacuna pertinente que esta dissertação se propõe a adensar: a investigação aprofundada das microrresistências docentes cotidianas, aquelas práticas sutis e por vezes imperceptíveis que emergem nas 'fissuras' das normativas institucionais. Alinhado ao pensamento de Michel Foucault (2023), que postula que o poder não é apenas macroestrutural, mas capilariza-se em micropoderes, as bases das resistências também se manifestam em microrresistências – ações que, embora não necessariamente grandiosas, são fundamentais para tensionar as relações de força. Diferentemente de trabalhos que focam em movimentos sociais amplos como formas de enfrentamento, esta pesquisa destaca precisamente as estratégias de agenciamento, reinvenção de práticas e (sobre)vivência que os docentes do curso de Letras da Unidade Universitária de Porangatu da UEG desenvolvem. A análise dessas táticas de resistência no dia a dia acadêmico

nos permite compreender o papel crucial desses atores na manutenção de um projeto educativo crítico e socialmente engajado, ressaltando a importância vital da atuação de universidades como a UEG nos interiores do país. Mais do que um estudo de caso local, esta investigação serve como reflexão para outras partes do Brasil, especialmente regiões distantes e com menor visibilidade e força em comparação com os grandes centros urbanos, onde a luta para manter as instituições públicas de ensino atuantes é, por si só, uma manifestação contínua dessas microrresistências à lógica da racionalização e do desinvestimento.

Com isso, espera-se contribuir para o fortalecimento do debate sobre a valorização da docência, a garantia da continuidade dos cursos e a construção de políticas educacionais mais sensíveis às realidades locais — políticas que reconheçam e legitimem os sujeitos que, cotidianamente, sustentam a universidade pública como espaço de formação crítica, resistência e transformação social.

1. O PERCURSO METODOLÓGICO: O SOLO PREPARADO PARA A SEMEADURA

Assim como a escolha do solo antecede qualquer gesto de semeadura, o percurso metodológico de uma pesquisa exige preparo cuidadoso, sensível às especificidades do terreno onde o conhecimento será cultivado. Cada decisão metodológica implica um gesto de cuidado: estruturar o campo, adubar teoricamente a análise, prever as intempéries e acolher os imprevistos que atravessam o fazer investigativo. Como em um jardim, o caminho da pesquisa é permeado por dúvidas, reinterpretações e obstáculos, mas também por germinações inesperadas, onde o pensamento crítico enraíza-se e sustenta o desenvolvimento reflexivo. Cultivar esse solo exige, portanto, constância, escuta e resistência.

É nesse horizonte que se inscreve esta seção, dedicada à apresentação dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam esta investigação, a qual se debruça sobre as microrresistências docentes no contexto das licenciaturas em risco no interior do estado de Goiás — com foco específico no curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Porangatu. Partindo do pressuposto de que todo processo investigativo carrega marcas do objeto e do olhar da pesquisadora, adota-se aqui uma abordagem qualitativa de natureza crítico-interpretativa, ancorada nos pressupostos da LAC e nas contribuições de Michel Foucault, particularmente no que se refere às noções de poder, subjetivação e resistência.

Para que tal análise seja possível, torna-se necessário transitar por abordagens teóricas e metodológicas que possibilitem compreender os processos de objetivação e subjetivação (Foucault, 2023) que constituem os sujeitos em seus contextos históricos, institucionais e discursivos. No campo educacional, essas dimensões assumem particular complexidade, demandando investigações que estejam atentas às tramas que atravessam as práticas docentes, os discursos institucionais e as condições materiais da formação.

Dessa forma, os métodos mobilizados nesta pesquisa foram escolhidos em articulação direta com as especificidades do fenômeno investigado, mantendo o compromisso ético e

político com a realidade local e com os sujeitos que a habitam. Mais do que técnicas, esses procedimentos metodológicos configuram-se como práticas de escuta, implicação e leitura crítica do campo.

Este capítulo, portanto, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a investigação, delineando os instrumentos de geração de dados — tais como rodas de conversa, diários reflexivos e análise de documentos institucionais —, a contextualização territorial e institucional da pesquisa, bem como os critérios analíticos utilizados para interpretar as microrresistências docentes no contexto em foco.

A organização da seção distribui-se em três movimentos interligados, que visam situar o leitor quanto ao campo empírico, às escolhas epistêmicas e aos aportes teóricos que fundamentam a análise. No primeiro movimento, apresenta-se a contextualização territorial e institucional, com a caracterização do município de Porangatu e da Unidade Universitária da UEG, evidenciando os atravessamentos históricos, socioeconômicos e educacionais que conformam o cenário pesquisado. Em seguida, descreve-se o percurso teórico-metodológico, explicitando a adoção da abordagem qualitativa de natureza crítico-interpretativa, a escolha pelo método (auto)etnográfico e os instrumentos de produção de dados. Por fim, delineiam-se os referenciais teóricos que sustentam a análise, com destaque para a Linguística Aplicada Crítica e as contribuições de Michel Foucault sobre poder, subjetivação e resistência.

Essa estrutura busca garantir a transparência e o rigor do percurso investigativo, ao mesmo tempo em que reafirma o compromisso com a escuta das práticas docentes e com a defesa da universidade pública como espaço de formação crítica, resistência cotidiana e transformação social.

1.1 Porangatu e a UEG de Porangatu: A Terra e seus brotos

No canteiro acadêmico situado no coração do norte goiano, cultivo ideias, preparo o solo da crítica, adubo com afeto e enfrento, como toda jardineira, as secas institucionais, as pragas do desmonte e os ventos das discontinuidades. Ainda assim, persisto, pois mesmo em meio às fissuras, a vida — como o saber — insiste em brotar. A Universidade Estadual de Goiás, em sua Unidade de Porangatu, configura-se como esse terreno de resistência e cuidado, onde a docência se realiza como gesto ético, político e coletivo.

Para compreender os sentidos dessa prática docente e os desafios que a atravessam, é preciso situar a paisagem onde ela se desenrola. Localizado no extremo norte do estado de Goiás e fazendo divisa com o Tocantins, o município de Porangatu apresenta características

territoriais e socioeconômicas singulares no contexto regional. Com uma área de 4.825,287 km² e uma população estimada em cerca de 55 mil habitantes, a cidade possui uma densidade demográfica de 9,18 habitantes por km² (IBGE, 2022). Essa configuração espacial dispersa impõe desafios concretos à implementação e à continuidade de políticas públicas — especialmente aquelas voltadas à educação superior presencial, cuja sustentabilidade demanda investimentos regulares, sensibilidade territorial e políticas de interiorização comprometidas com a equidade.

No município, a taxa de escolarização de crianças e jovens entre 6 e 14 anos chegou a 98% em 2010 (IBGE, 2022), o que sinaliza o fortalecimento da educação básica no município. No entanto, o mesmo censo aponta um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,727 para Porangatu, com o IDHM-Educação registrando 64,5%, valor significativamente inferior aos índices de longevidade (85%) e renda (71%). O que evidencia que, embora o acesso à escolarização tenha avançado, ainda existem lacunas estruturais importantes, sobretudo no que se refere à qualidade da formação e à continuidade dos processos educativos. A presença de crianças e adolescentes na escola é uma conquista, mas não encerra a questão: é preciso analisar o que se ensina, como se ensina e quem ensina, especialmente quando o que está em jogo é o direito à educação em territórios periféricos.

No contexto da formação de professores, os docentes de Letras são requisitados não apenas no município de Porangatu, mas também nas regionais e até no estado vizinho, Tocantins. Essa demanda é corroborada pela fala de Nyna, que menciona frequentemente receber solicitações de indicação de professores de Letras para atender a diversas necessidades, tanto no Tocantins quanto em regiões próximas à universidade.

Atualmente, Porangatu abriga dez instituições de ensino superior — entre elas, Faculdades Unicesumar, Universidade Estácio, Anhanguera, UNIP, UniBRAS, Uniasselvi, Claretiano – Centro Universitário, Faculdade Impacto, Faculdade Liber e a UEG. Essas instituições ofertam cursos de bacharelado e licenciatura em diferentes formatos, sendo eles: presencial, semipresencial e a distância. No entanto, apenas a UEG é pública. Esse dado, por si só, carrega uma tensão simbólica e política. Em outras palavras, em um cenário em que a maioria das instituições cobra mensalidades e adapta sua oferta à lógica do mercado, a presença de uma universidade pública representa uma possibilidade de ruptura com o modelo hegemônico de mercantilização da educação.

Importa observar, ainda, que muitas dessas faculdades privadas ofertam cursos de licenciatura que coincidem com os cursos disponibilizados pela UEG — como é o caso do curso de Letras. Tal sobreposição de ofertas gera o que se denomina “sombreamento institucional”,

fenômeno que pode produzir efeitos diretos na concorrência candidato/vaga nos processos seletivos da universidade pública. Por ser gratuita e com compromisso social diferenciado, a UEG não se insere na lógica de competição mercadológica em igualdade de condições; no entanto, esse sombreamento pode contribuir para o esvaziamento simbólico e estatístico de seus cursos. Dados preliminares dos últimos três anos apontam para uma diminuição progressiva na concorrência por vagas no curso de Letras da UEG em Porangatu — cenário que tem sido utilizado como argumento, ainda que velado, para justificar ameaças de descontinuidade do curso. Esse aspecto reforça a importância de se pensar políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas também a valorização da universidade pública como espaço formador essencial, sobretudo nas regiões interioranas.

Dessarte, é preciso reconhecer que nem todos os sujeitos têm condições materiais de arcar com os custos do ensino superior privado, mesmo diante da pluralidade de instituições presentes na cidade. Nesse cenário, a universidade pública não pode ser compreendida como uma opção entre outras, mas como um direito fundamental garantido pelo Estado. Sobre isso, deve-se pôr em xeque o discurso meritocrático, ainda amplamente presente nas políticas educacionais e nas narrativas sociais, posto que desconsidera as desigualdades históricas e estruturais que atravessam o acesso à educação. Ao pressupor que o esforço individual é suficiente para alcançar bons resultados, essa vertente ignora as condições concretas de vida de grande parte da população, a qual enfrenta obstáculos como a necessidade de trabalhar desde cedo, a ausência de políticas de permanência estudantil e a distância geográfica dos centros urbanos. Assim, reafirmar o papel da UEG em territórios interioranos como Porangatu é, também, tensionar a lógica meritocrática e defender a educação como um bem público e como ferramenta de justiça social.

Ademais, a economia local, segundo a Assembleia Legislativa de Goiás (ALEGO), é fortemente baseada na agropecuária, com destaque para a criação de gado e a produção agrícola voltada ao abastecimento regional. Esse perfil produtivo influencia diretamente a demanda por cursos superiores com ênfase nas áreas técnicas, de gestão e nas ciências aplicadas ao agronegócio. A rede privada, atenta a essa demanda, tem priorizado cursos tecnólogos e de rápida formação. A Faculdade Impacto, por exemplo, oferece o curso de Tecnólogo em Gestão do Agronegócio, alinhando-se diretamente à lógica produtiva da região.

Nesse cenário, a UEG de Porangatu opera em descompasso com as exigências imediatas do mercado, o que não significa que esteja desatualizada, mas que resiste ativamente à lógica produtivista que instrumentaliza a educação. Ao priorizar a formação de professores e a consolidação de uma educação pública de qualidade, a universidade assume uma postura

contra-hegemônica, posicionando-se como território tensionado por disputas simbólicas, éticas e institucionais. Sua permanência em Porangatu não se reduz à manutenção de um curso de licenciatura, mas representa a defesa de um projeto de formação crítica, voltado à justiça educacional e à transformação social de populações historicamente marginalizadas.

Essa vocação da UEG, no entanto, não é recente nem descolada das raízes locais. A presença da universidade pública em Porangatu remonta à criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu (FECELP), instituída em 1981. Vinculada inicialmente à Fundação Educacional de Goiás (FEG), a FECELP passou a integrar a Universidade Estadual de Goiás em 1999, quando esta foi criada por meio da Lei nº 13.456/1999, unificando diversas instituições isoladas de ensino superior do estado. A incorporação da FECELP à UEG significou, para Porangatu, a consolidação de um polo formativo estatal voltado à formação docente e ao fortalecimento do projeto de interiorização do ensino superior em Goiás. Portanto, embora a UEG, em sua configuração institucional atual, tenha pouco mais de duas décadas de existência, suas raízes locais ultrapassam os 40 anos, entrelaçando-se à história educacional, política e cultural do município e da região.

Essa tensão entre a vocação econômica da região e o projeto formativo da universidade se manifesta de forma contundente no curso de Letras. Os dados de demanda frequentemente baixos, somados aos processos de desvalorização das humanidades e das licenciaturas, geram um cenário recorrente de ameaça à continuidade do curso. Ainda assim, a unidade persiste, por meio do compromisso dos docentes, das ações de extensão, dos cursinhos populares e da permanência de egressos que atuam na educação básica das redes públicas da região. Tais práticas reiteram o papel da UEG como espaço de enraizamento de saberes e de fortalecimento das comunidades locais.

Paradoxalmente, o que se apresenta como obstáculo também revela potenciais pouco explorados. A localização estratégica de Porangatu — no extremo norte de Goiás e fazendo divisa com o estado do Tocantins — amplia a área de abrangência da UEG, possibilitando o atendimento a estudantes de municípios vizinhos e consolidando seu papel como instituição regional de referência. Esse alcance territorial reforça uma das premissas fundadoras da universidade: a interiorização do ensino superior como estratégia de justiça educacional. Ao garantir que jovens possam estudar sem migrar para os grandes centros, a universidade pública atua na afirmação de outros modos de viver, formar e ensinar, alinhados aos contextos sociais e culturais dos quais esses sujeitos fazem parte.

Diante desse cenário, em que se entrelaçam desafios territoriais, econômicos e educacionais, torna-se necessário aprofundar a análise sobre o curso de Letras da UEG em Porangatu, principal foco desta pesquisa.

1.1.1 Letras da UEG Porangatu: Entre sementes de sentido e raízes de resistência

O curso de Letras da UEG Porangatu é o lugar onde cultivo minhas práticas, memórias e compromissos. Nele, habita um campo de sementes de sentido e possibilidades — palavras, ideias, perguntas — que germinam em solo marcado por disputas, mas também por sonhos e esperanças.

O curso de Letras da UEG Porangatu integra a história da antiga Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu (FECELP), fundada em 1981 e incorporada à Universidade Estadual de Goiás em 1999, ano da criação oficial da instituição por meio da Lei nº 13.456. Desde então, o curso tem atravessado diferentes ciclos institucionais, marcados por expansão, retração e reformulação, que refletem as oscilações das políticas públicas voltadas à formação docente no estado de Goiás. A trajetória da unidade revela tensões que envolvem, por um lado, o compromisso com a educação pública e, por outro, as pressões por racionalização administrativa, os cortes orçamentários e a imposição de modelos de gestão baseados na lógica da eficiência.

Durante sua trajetória, a unidade ofertou diferentes cursos de graduação, como Matemática e Sistemas de Informação, hoje desativados. Atualmente, permanecem em funcionamento os cursos de Licenciatura em Letras, História, Biologia e Educação Física, além da última turma remanescente do curso de Matemática, que se encontra em processo de conclusão. A permanência do curso de Letras, em particular, expressa um esforço contínuo de resistência institucional, diante das oscilações nas políticas educacionais e dos desafios internos de sustentação. Parte dessa história encontra-se sistematizada no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2021, que registra a trajetória e os fundamentos da Licenciatura em Letras da UEG Porangatu. Além dos cursos regulares, a unidade foi responsável, ao longo dos anos, pela execução de programas como as Licenciaturas Emergenciais Parceladas e outras iniciativas formativas voltadas ao atendimento de carências específicas das redes públicas de ensino.

O curso de Letras tem se ajustado às demandas formativas regionais, tanto em razão das transformações nas políticas educacionais quanto pela expansão das instituições privadas no município. Com o surgimento de diversas faculdades e centros universitários que passaram a ofertar cursos em diferentes áreas, cresceu também a necessidade por profissionais da educação,

sobretudo docentes com habilitação em Língua Portuguesa e suas literaturas. A formação em Letras, por sua versatilidade, permite a atuação desses profissionais em múltiplos contextos, o que reforça a importância do curso para a manutenção de práticas pedagógicas qualificadas na região.

Em termos de infraestrutura, a unidade da UEG conta com espaço físico próprio, biblioteca informatizada, ambientes de estudo, laboratórios específicos, quadras esportivas, cantina terceirizada e áreas arborizadas. Esses elementos, ainda que impactados por limitações orçamentárias e por sucessivas disputas administrativas, compõem um espaço simbólico e material de resistência e permanência. A universidade, nesse contexto, continua desempenhando seu papel formador, mesmo diante das ameaças de descontinuidade e das dificuldades que atingem, sobretudo, os cursos de licenciatura em regiões interioranas.

Além dos desafios históricos enfrentados pela formação docente no interior, os dados mais recentes revelam um quadro de encolhimento institucional que impacta diretamente a existência e a continuidade do curso de Letras. Em 2014, a Unidade Universitária da UEG em Porangatu contava com 89 docentes, dos quais aproximadamente 75% eram contratados em regime temporário e apenas 9% do quadro efetivo possuíam título de doutorado. Com o passar dos anos, sob o efeito de sucessivas reformas administrativas e políticas de contingenciamento, houve uma redução expressiva nesse número. Em 2021, a unidade possuía quarenta e dois docentes em exercício, sendo 24 efetivos e 18 contratados temporários (total da unidade). Desses, doze atuavam diretamente no curso de Letras, dos quais sete eram professores efetivos e cinco, contratados temporários.

Até o ano de 2024, o curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Porangatu contava com um total de dez docentes vinculados diretamente à unidade, sendo uma doutora, dois mestres e cinco especialistas, além de dois pós-doutores lotados em outras unidades, mas com atuação colaborativa na UnU Porangatu (Diário-Reflexivo, 2024). Em 2025, o quadro docente da unidade como um todo foi ampliado para vinte professores, dos quais quatorze são efetivos e seis contratados temporários. No que se refere especificamente ao curso de Letras, estão atualmente em exercício doze docentes, sendo seis efetivos e quatro temporários.

Essa expansão do quadro docente, no entanto, não pode ser atribuída, com base nos dados disponíveis, a um aumento da demanda discente. Até o momento, não se localizou evidência institucional que relacione diretamente o acréscimo de professores a um crescimento no número de ingressantes no curso de Letras. Ao contrário, as políticas de reestruturação adotadas pela universidade entre 2023 e 2024 foram marcadas por contenção orçamentária e

redução de vagas em diversas licenciaturas, o que fragiliza a hipótese de expansão discente como justificativa principal.

Uma possível explicação para o aumento do número de docentes reside no edital de concurso público realizado em 2024, que previu a contratação de professores em áreas estratégicas, com prioridade para cursos de licenciatura, como parte da tentativa de recompor quadros afetados por aposentadorias e desligamentos. Nesse sentido, a contratação de novos docentes pode ter respondido mais à necessidade de garantir a continuidade mínima do curso — em um cenário de precarização e risco de descontinuidade — do que a uma ampliação da base estudantil.

Esse contexto evidencia que, mesmo diante da precarização institucional e da ausência de dados sistematizados sobre a relação candidato/vaga nos últimos anos, o curso de Letras resiste. E essa resistência se materializa na atuação de seus professores, que, apesar das instabilidades, reafirmam cotidianamente seu compromisso com a formação docente e com a permanência do ensino público superior no interior do estado de Goiás³.

As contradições tornam-se ainda mais evidentes quando se observa a trajetória das professoras temporárias remanescentes: três delas estão na instituição há mais de uma década, sendo contratadas, demitidas e novamente readmitidas conforme as oscilações orçamentárias e decisões internas da universidade. A precarização, nesse contexto, deixa de ser um episódio excepcional e passa a configurar-se como regra.

É nesse cenário que o Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPC, 2021) assume um papel ambivalente. Por um lado, reafirma os princípios do ensino público, gratuito e de qualidade, defendendo uma formação crítica e integral, fundamentada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Por outro, torna visível o descompasso entre as diretrizes institucionais e as condições concretas de sua implementação. A formação integral, embora prevista em documentos oficiais, encontra barreiras objetivas na escassez de recursos materiais, na sobrecarga docente e na ausência de políticas institucionais contínuas de valorização e permanência.

Cabe destacar que, até o presente momento, o curso ainda se orienta pelo PPC de 2021. Embora o ano de 2024 tenha registrado alterações significativas no corpo docente e na dinâmica institucional, o projeto não foi atualizado, o que evidencia uma lacuna na gestão pedagógica e

³ Em 2025, a unidade de Porangatu recebeu três novos docentes aprovados em concurso público para o curso de Letras, sendo dois mestres — um deles atualmente em curso de doutorado — e um doutor. Além desses, houve a nomeação de professores para outros cursos da unidade. Apesar do reforço ao quadro docente, permanece a preocupação quanto à recorrente prática de remoção de professores para outras unidades da UEG após o estágio probatório, o que compromete a consolidação das equipes pedagógicas e acentua a instabilidade institucional.

na atualização curricular. Tal descompasso pode estar relacionado à instabilidade institucional, à rotatividade de professores e à sobreposição de funções administrativas, que dificultam processos coletivos de revisão e planejamento de médio e longo prazo. Essa ausência de atualização impacta diretamente a coerência entre o discurso institucional e as práticas efetivas do curso.

Nesse contexto, iniciativas como o projeto *Biblioteca Viva* e o *Centro de Idiomas* representam importantes esforços de extensão voltados à comunidade externa. Juntos, atendem regularmente mais de 150 pessoas da cidade de Porangatu e região, promovendo acesso à leitura, formação cultural e ensino de línguas estrangeiras. Ainda que se constituam como práticas potentes de inserção social, ambos os projetos operam sob condições precárias: contam com a atuação limitada de docentes efetivos e dependem amplamente do trabalho voluntário de professores temporários, cujas contribuições muitas vezes não são reconhecidas nos documentos oficiais ou nas instâncias decisórias.

Essa discrepância entre o que se anuncia no plano normativo e o que se vivencia no cotidiano escancara as contradições da universidade pública interiorana. A precarização, naturalizada sob discursos de eficiência e racionalização, fragiliza vínculos, compromete a continuidade dos projetos e produz instabilidades que impactam tanto a permanência docente quanto a formação discente. A realidade formativa, nesse sentido, distancia-se do ideal pedagógico previsto nos documentos, ao mesmo tempo em que evidencia os desafios estruturais de se manter um curso de licenciatura comprometido com a justiça educacional em contextos periféricos.

O PPC (2021) destaca que o profissional formado em Letras deve reconhecer a linguagem como elemento estruturante da cidadania e atuar nos ensinamentos fundamental e médio por meio da análise crítica de textos, da investigação de fenômenos linguísticos e do estímulo à leitura e produção textual. O documento ainda reforça o papel do professor na gestão educacional, contribuindo com a elaboração de documentos institucionais e inserindo-se ativamente em práticas escolares, como estágios, projetos de extensão e ações culturais. A formação também contempla o uso de tecnologias e a análise crítica das línguas estudadas.

Nesse sentido, nota-se que a concepção curricular do curso está voltada ao desenvolvimento de um profissional com domínio dos conteúdos, consciência crítica e autonomia intelectual. A prática pedagógica prevista é fundamentada em metodologias ativas, articulação entre teoria e prática, e uso de recursos didáticos diversificados. Esse direcionamento está presente nas reuniões de colegiado e nos debates sobre a qualidade do ensino e a realização de eventos acadêmicos.

Ainda que o quadro docente efetivo da UEG – Unidade Universitária de Porangatu tenha sido ampliado numericamente de 10 para 11 professores entre os anos de 2024 e 2025, esse aumento não corresponde, necessariamente, à ampliação das atividades de pesquisa e extensão. Isso se deve a fatores estruturais e institucionais que atravessam a organização e o fomento dessas ações. A normativa interna da universidade, por exemplo, exige que somente docentes efetivos possam coordenar projetos de extensão, o que restringe a participação de professores contratados temporariamente — ainda que muitos estejam implicados nas ações em curso.

Essa limitação compromete a articulação do tripé ensino-pesquisa-extensão, que permanece como horizonte formativo no discurso institucional, mas se fragiliza na prática cotidiana. A existência de 11 docentes não garante, por si só, o pleno funcionamento dos projetos, especialmente em um contexto de acúmulo de funções, ausência de política de desoneração para pesquisa e sobrecarga com disciplinas obrigatórias e administrativas.

Projetos como o *Biblioteca Viva* e o *Centro de Idiomas* permanecem em atividade, atendendo a mais de 150 pessoas da comunidade externa à UEG – Porangatu. Ambos se configuram como importantes ações de extensão e são sustentados, majoritariamente, por docentes efetivos, com o apoio voluntário de professores temporários — cuja atuação, embora essencial, segue frequentemente invisibilizada nas instâncias formais da universidade. Vale destacar que o próprio PPC do curso (2021) registra um número expressivo de projetos de extensão anteriores à pandemia de COVID-19, muitos dos quais não foram retomados. Tal descontinuidade se deve, em grande parte, à demissão de docentes temporários, às alterações normativas internas e à ausência de uma política institucional que assegure a continuidade dessas ações.

Dessa forma, o entrave não reside apenas na quantidade de docentes efetivos, mas nas condições estruturais e organizacionais que dificultam o pleno desenvolvimento da pesquisa e da extensão. A ausência de fomento contínuo, o acúmulo de atribuições por parte dos docentes e a instabilidade das políticas de permanência — tanto docente quanto discente — compõem um cenário de precarização que compromete a função social da universidade pública, especialmente em contextos interioranos, onde sua presença é, muitas vezes, a única via de acesso à educação superior pública e gratuita.

No que se refere à sua estrutura acadêmica, o curso de Letras – Licenciatura oferece habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas. Com duração mínima de quatro e máxima de seis anos, é ofertado no período noturno, com 40 vagas anuais e regime semestral. O ingresso ocorre por vestibular, reingresso, transferências internas e externas e segunda graduação. Discentes oriundos de outras cidades e estados têm ingressado

por essas vias, reconhecendo na UEG – Porangatu uma oportunidade concreta de acesso e continuidade na educação superior pública.

As políticas de acesso incluem ações afirmativas como o sistema de cotas: 20% das vagas para estudantes de escola pública, 20% para autodeclarados negros e 5% para indígenas e/ou pessoas com deficiência. A unidade também conta com estrutura física acessível e apoio de profissional ledora, reforçando o compromisso com a inclusão (PPC, 2021).

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPC, 2021) registra as transformações institucionais ocorridas entre 2014 e 2020, com destaque para a reforma administrativa de 2020, que resultou na reorganização dos cursos em Institutos Acadêmicos. Argumentava-se que tais mudanças visavam otimizar a gestão e reduzir gastos públicos. No entanto, na prática, levaram à descontinuidade de diversos cursos de graduação na Universidade Estadual de Goiás, como Sistemas de Informação (Porangatu), Engenharia Agrícola (Ipameri), Física (Formosa), Química (Anápolis e outras unidades) e História (em algumas unidades interioranas). Atualmente, observa-se também o processo de valde do curso de Letras na unidade de Posse, sinalizando a ampliação das ameaças aos cursos de licenciatura em regiões interioranas.

Na Unidade Universitária de Porangatu, especificamente, a breve oferta de pós-graduação — como o curso de Especialização em Educação e Linguagens — foi descontinuada, somando-se ao encerramento do curso de Sistemas de Informação e à manutenção apenas da última turma do curso de Matemática, atualmente em fase de conclusão. Esse conjunto de desativações revela que a instabilidade atinge não apenas a graduação, mas também compromete os projetos de formação continuada e pesquisa, fragilizando o compromisso histórico da universidade com a democratização do ensino superior no estado de Goiás.

Apesar de textos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional, doravante PDI, e o próprio PPC defenderem a interiorização e a democratização do acesso ao ensino superior, as ações concretas nem sempre sustentam tais princípios. A manutenção do curso de Letras — diante da ameaça constante de descontinuidade — depende da abertura periódica de vestibulares e da mobilização local. Assim, mesmo diante de discursos positivos, é preciso reconhecer que há riscos reais de extinção de cursos em territórios onde a universidade deveria atuar como presença afirmadora e transformadora.

O PPC também justifica a permanência do curso de Letras com base em sua relevância histórica e na transformação da área ao longo dos anos, que hoje é compreendida como um campo interdisciplinar que articula saberes linguísticos, literários e sociais. A crítica ao ensino puramente metalinguístico aparece como marca do curso, que valoriza a abordagem da

linguagem em seu uso social. Essa perspectiva se materializa em eventos acadêmicos, apresentações artísticas e experiências de formação vivenciadas por docentes e discentes.

A gestão do curso é realizada pela coordenação em conjunto com o colegiado, que debate regularmente questões como a realização de eventos, as estratégias para o ENADE e as condições para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. As metodologias propostas têm como objetivo formar professores críticos, reflexivos, éticos e capazes de integrar teoria e prática em suas ações pedagógicas. O curso aposta em uma relação dialógica entre docentes e discentes, na construção de saberes compartilhados e no fortalecimento da autonomia intelectual.

O PPC ainda defende a necessidade de programas de formação continuada, melhores condições de trabalho e valorização docente, como elementos essenciais para consolidar a qualidade do ensino. Compreender a formação inicial e continuada de professores, nesse sentido, exige mais do que analisar documentos oficiais, demanda mergulhar nos territórios em que esses processos se concretizam, escutando as vozes que sustentam, tensionam e reinventam cotidianamente a educação pública. É nesse movimento que se inscreve esta pesquisa, orientada por um percurso teórico-metodológico comprometido com a escuta das experiências e com a leitura crítica das práticas formativas.

1.2 Entre sulcos e silêncios: o percurso teórico-metodológico da pesquisa

Antes de semear, é preciso ouvir a terra. Sentir sua textura, seu ritmo, suas ausências e potências. O percurso teórico-metodológico desta pesquisa nasceu assim: entre escutas profundas e o cultivo atento dos sentidos. Neste percurso, a teoria não é uma cerca que limita, mas um suporte que sustenta.

Por meio desse percurso é possível destacar que as pesquisas qualitativas de orientação interpretativista têm ganhado centralidade no campo da educação por possibilitarem a escuta sensível das experiências vividas e das múltiplas vozes que compõem os contextos escolares e formativos. Fundamentadas na compreensão de que a realidade social é construída por meio de interações, sentidos e relações de poder, tais abordagens propõem um olhar atento às dimensões subjetivas que atravessam os sujeitos e as instituições.

No caminho das pesquisas qualitativas de cunho interpretativista, a tese de Viviane Silvestre (2016) elabora uma defesa de uma abordagem que valorize os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, como elemento estruturante para a análise dos fenômenos educativos. Já a dissertação de Camila Capparelli (2020) aprofunda essa perspectiva ao destacar

a importância da escuta ativa como gesto metodológico capaz de desvelar os sentidos que circulam nos discursos docentes e nas dinâmicas institucionais.

A partir desse panorama, o caminho metodológico desta pesquisa se ancora no paradigma qualitativo, que concebe a realidade como uma construção social plural e situada. Como apontam Rodrigues *et al.* (2024, p. 151), “os significados atribuídos aos eventos, práticas e interações são essenciais para compreender o processo educativo”. Em consonância com esse entendimento, a presente investigação busca interpretar os sentidos produzidos pelas e pelos docentes em suas práticas e resistências, em meio ao contexto de (des)continuidade de um curso de licenciatura em Letras. Ainda segundo Rodrigues *et al.* (2024), os métodos qualitativos possibilitam compreender os processos formativos em suas contradições, deslocamentos e singularidades — aspectos fundamentais para uma análise comprometida com os sujeitos da educação.

Em desdobramento, a estrutura teórica que sustenta esta pesquisa é pensada a partir das contribuições da LAC, especialmente na perspectiva interdisciplinar e transformadora proposta por Moita Lopes (2006, 2013). Nesse enfoque, a LAC é compreendida como um campo autônomo que dialoga com outras áreas do saber, visando à compreensão da linguagem em uso em seus contextos sociais, históricos e culturais. Trata-se de um campo que não se limita à análise estrutural da língua, mas se compromete com a leitura crítica dos discursos e com a transformação social.

Ao adotar a LAC como eixo orientador, esta investigação expande os limites tradicionais do estudo da linguagem e busca evidenciar o papel que a língua exerce na manutenção — ou subversão — de relações de poder. Como destaca Moita Lopes (2006a, p. 14), a LAC oferece subsídios para a obtenção de “inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central”. Assim, a linguagem é entendida não apenas como um instrumento de comunicação, mas como um mecanismo que pode tanto refletir quanto reproduzir desigualdades sociais e estruturas de dominação.

A escolha desse aporte teórico-metodológico encontra respaldo na própria problemática — o risco de descontinuidade de um curso de licenciatura em uma universidade pública do interior de Goiás — o que configura uma ameaça ao direito à educação e à formação crítica de professores. Nesse sentido, neste trabalho, o discurso docente torna-se espaço privilegiado de análise, pois revela como esses sujeitos elaboram resistências, constroem sentidos e tensionam as condições instituídas. Como ressalta Miller (2013, p. 103), a universidade tem o compromisso de formar professores “crítico-reflexivos e éticos”, e sua fragilização compromete o exercício pleno dessa missão.

Com base nessa perspectiva, adotamos os postulados da LAC que, contribui para compreender como os discursos produzidos pelos docentes da UEG — e sobre eles — refletem relações de poder, subjetivação e resistência. Esses discursos não são neutros, são atravessados por sentidos que se entrelaçam com políticas educacionais, discursos institucionais e experiências vividas. Nesse horizonte, o percurso metodológico delineado foi guiado por uma escuta sensível e por uma presença implicada no campo.

Neste ponto, importa destacar que este trabalho adota o método (auto)etnográfico, não apenas como técnica de geração de dados, mas como posicionamento ético-político diante do campo de pesquisa. A (auto)etnografia desafia as fronteiras entre sujeito e objeto, pois a pesquisadora é parte da realidade estudada, atuando como observadora e participante. A vivência no curso de Letras permite uma análise crítica fundamentada na prática cotidiana.

Esse posicionamento metodológico revela-se especialmente potente para o recorte temático em questão — a (des)continuidade do curso de Letras — pois possibilita acessar dimensões subjetivas, afetivas e institucionais que muitas vezes escapam às metodologias mais distanciadas. A escuta atenta às práticas, aos silenciamentos e às microrresistências que emergem no cotidiano docente e institucional torna-se, assim, uma via de denúncia, mas também de reinvenção. Trata-se, portanto, de uma escolha que não apenas descreve o campo, mas o confronta, o problematiza e o narra a partir de dentro, mobilizando a escrita como gesto de resistência, crítica e pertencimento.

No escopo de uma pesquisa calcada na Análise Crítica do Discurso (ACD), a (auto)etnografia emerge como uma metodologia de profunda legitimidade para a promoção da consciência crítica docente e o fomento à mudança social. Ao se imergir nas práticas cotidianas, nos discursos docentes e nas interações institucionais – seja como observador participante ou como sujeito da própria reflexão –, a (auto)etnografia permite desvelar as tramas de poder que se manifestam nas micro-relações. Sob a lente da ACD, os diários reflexivos e as rodas de conversa transformam-se em *corpora* discursivos privilegiados, nos quais as vozes e as narrativas dos docentes não são apenas coletadas, mas analisadas criticamente para expor as ideologias subjacentes e as construções sociais que naturalizam a precarização. Essa reflexão aprofundada sobre o próprio fazer, sobre as resistências cotidianas e sobre os efeitos dos discursos dominantes capacita os professores a reconhecerem suas agências, a problematizarem o *status quo* e a vislumbrarem possibilidades de subversão. Assim, a (auto)etnografia, ao promover uma imersão reflexiva e crítica nos discursos e práticas, torna-se um catalisador para a conscientização docente, potencializando ações coletivas e individuais que podem, em última instância, impulsionar transformações sociais no ambiente universitário e para além dele.

A imersão no campo se concretizou por meio de registros sistemáticos em diário-reflexivo e da realização de uma roda de conversa com docentes da unidade, possibilitando o entrecruzamento entre experiências compartilhadas e discursos produzidos. Mais do que uma etapa de coleta de dados, essa fase constituiu um gesto de escuta e de produção de sentidos em conjunto, ancorado no reconhecimento das práticas docentes como narrativas legítimas de enfrentamento e resistência. Para sustentar essa abordagem metodológica, é necessário, antes de aprofundar a discussão sobre a (auto)etnografia, situá-la no escopo das ciências humanas e dos estudos da linguagem, reconhecendo seu caráter situado, ético e político, que implica olhar e narrar o outro — e a si mesmo — em constante movimento.

Nessa perspectiva, Lévi-Strauss (1989, p. 14), ao refletir sobre o fazer etnográfico, observa que “a etnografia consiste na observação e análise de grupos humanos considerados em sua particularidade [...] visando à reconstituição, tão fiel quanto possível, da vida de cada um deles”. A (auto)etnografia, por sua vez, amplia essa concepção ao reconhecer que o pesquisador é parte constituinte do grupo observado, carregando uma experiência que não pode ser dissociada do processo analítico. A esse respeito, Ellis (2004) argumenta que

Autoetnógrafos olham para trás e para frente. Primeiro, eles olham através de uma lente etnográfica de ângulo enorme, focalizando os aspectos sociais e culturais de sua experiência pessoal e, então, olham para dentro, expondo um *self* vulnerável que é movido e pode se mover, refratar e resistir a interpretações culturais (Ellis, 2004, p. 37).

Carolyn Ellis (2004) descreve o movimento (auto)etnográfico como um exercício de duplo olhar: um que se volta para os aspectos sociais e culturais da experiência e outro que mergulha nas camadas subjetivas de quem a vive. Para a autora, esse gesto requer uma lente ampla, capaz de focalizar o mundo e, ao mesmo tempo, uma abertura para se expor com vulnerabilidade, resistência e movimento. É nesse entrelaçamento — entre o vivido e o observado, o pessoal e o institucional — que se inscreve a presente investigação, atenta tanto às trajetórias da formação docente no curso de Letras quanto às marcas deixadas por esse processo em quem o atravessa.

Assim, a escolha pela (auto)etnografia não se deu por acaso. Ela emerge como possibilidade ética e metodológica que acolhe o tensionamento entre o lugar do pesquisador e o campo. Enquanto Clifford Geertz (1973) destaca a importância da interpretação cultural para o acesso aos significados das práticas humanas, Judith André (1995) amplia essa compreensão ao enfatizar que o conhecimento etnográfico é sempre situado — forjado nas relações, tensões e implicações éticas que constituem o encontro com o outro. Não há neutralidade possível

quando o que está em jogo são as vidas concretas, os afetos e as disputas por reconhecimento em espaços como a escola e a universidade.

No campo da educação, autoras como Jennifer Green, Jane Nixon e Anne Zaharlik (2005) oferecem diretrizes práticas para o desenvolvimento de pesquisas etnográficas, da escolha do tema à análise dos dados, com atenção especial ao papel da linguagem e da escuta nesse processo. Nessa linha, Paiva (2019) contribui ao reforçar que a linguagem não é apenas meio de expressão, mas força constitutiva da realidade social e cultural. No contexto educacional, isso significa compreender os discursos docentes como práticas que não apenas refletem, mas produzem modos de ser, resistir e ensinar.

Ainda, as proposições de Carolyn Ellis (2004), ao serem retomadas no Brasil por autoras como Silva, Souza e Almeida (2013), reforçam a potência da (auto)etnografia como forma de escrita que reconhece a experiência situada como fonte legítima de conhecimento. Ao romper com fronteiras rígidas entre sujeito e objeto, pesquisador e campo, essa abordagem instaura uma prática de escuta atenta e de denúncia, que se revela particularmente sensível às dinâmicas de poder, pertencimento e identidade nos cotidianos escolares. É nesse espaço entre o vivido e o narrado, entre o envolvimento e a crítica, que esta pesquisa se constrói — reconhecendo que compreender os discursos docentes exige também ser atravessado por eles.

Ao voltar o olhar para o percurso de construção desta pesquisa, a vivência (auto)etnográfica contribuiu para compreensão do processo de (des)continuidade do curso de Letras, que se manifesta não apenas em números ou documentos, mas nos sentidos que os sujeitos atribuem às suas práticas, nas formas de resistir às precariedades e nas estratégias de afirmação de sua identidade docente. Tal aproximação com o cotidiano vivido dos sujeitos tensiona as fronteiras entre a pesquisa em educação e os legados da antropologia, sobretudo quando o foco recai sobre os modos de comunicar, silenciar e resistir. Ainda que não se trate de uma pesquisa antropológica *stricto-sensu*, a escuta etnográfica permite deslocar o olhar para aquilo que muitas vezes é negligenciado, ao que compreendemos, os detalhes da comunicação, os gestos aparentemente mínimos, mas carregados de potência política e formativa.

Nesse sentido, ressoa nesta investigação a compreensão de Garcez e Schulz (2015), para quem:

Apreciamos o legado e a prática antropológica, mas não somos antropólogos. Tampouco encontramos muito nossos colegas antropólogos no Brasil que tenham interesse ou mesmo apreciação pelos “detalhes da comunicação”, mas temos a convicção de que a etnografia que fizemos nos fundamenta e qualifica para a interlocução com os profissionais com quem interagimos, no nosso caso professores e outros agentes educacionais na escola, na administração escolar, em organizações e na academia (Garcez; Schulz, 2015, p. 24).

A escolha por uma abordagem (auto)etnográfica, portanto, não se limita a um método, mas reflete uma posição ética e epistêmica, a de investigar com os sujeitos, e não apenas sobre eles, reconhecendo a linguagem como campo de disputa e de produção de sentidos. Ainda, pensando a (auto)etnografia, na tradição científica dominante, espera-se que o pesquisador se anule diante do objeto, apagando seus afetos, memórias e posicionamentos. A (auto)etnografia, conforme elaborado por Silva, Souza e Almeida (2013), rompe com essa lógica, ao reconhecer que a experiência pessoal não apenas atravessa a investigação, mas pode se constituir como um dos seus principais recursos epistemológicos.

Na abordagem (auto)etnográfica, a subjetividade do pesquisador não representa uma fragilidade metodológica, mas sim uma via legítima e potente de produção de conhecimento, desde que ancorada em processos sistemáticos de análise, reconhecidos em pesquisas anteriores e validados por comitês de ética institucional. Neste percurso investigativo, a minha condição de professora temporária na UEG — Unidade Universitária de Porangatu — não apenas me posicionou em proximidade direta com o fenômeno estudado, mas também me implicou afetiva, ética e politicamente nas questões que atravessam a formação docente e a precarização do trabalho universitário.

Compartilhar as experiências cotidianas com os demais participantes da pesquisa permitiu uma escuta mais sensível e uma compreensão ampliada dos sentidos atribuídos às práticas de resistência, aos sentimentos de instabilidade e às estratégias de permanência que emergem no contexto investigado. Essa inserção no campo, longe de comprometer a neutralidade científica — que, na perspectiva crítica, é reconhecida como ilusória —, fortaleceu a densidade interpretativa da análise, potencializando o compromisso ético com os sujeitos e com o contexto social pesquisado.

A presença do pesquisador implicado — com sua escuta, sua memória e seu corpo atravessado pelas mesmas tensões institucionais — permite acessar dimensões que metodologias convencionais tendem a silenciar ou desconsiderar. Nesse sentido, a investigação não apenas preserva seu caráter científico, como se enriquece ao incorporar a experiência situada como fonte legítima e indispensável de inteligibilidade sobre os modos de ser, resistir e ensinar em tempos de precarização e incerteza.

Nesse sentido, antes de avançar nas análises discursivas propriamente ditas, é preciso considerar o gesto metodológico da escuta — prática que se materializou, nesta pesquisa, por meio das rodas de conversa.

1.1.1 Escuta como cuidado: A roda de conversa como gesto de cultivo

A escuta, nesta pesquisa, não se apresenta somente como técnica ou protocolo, mas como gesto de cuidado — como quem observa o solo antes de tocar, como quem respeita o tempo da semente. A roda de conversa foi o espaço onde esse cuidado se concretizou: uma pausa no ritmo acelerado da vida universitária para que vozes pudessem emergir com liberdade e pertencimento. Nesse círculo, o que se cultivou não foram apenas depoimentos, mas sentidos partilhados, experiências atravessadas por afetos, silêncios, tensões e resistências. Escutar, aqui, foi como adubar o terreno: criar condições simbólicas para que aquilo que parecia disperso ou abafado pudesse germinar.

Nesta investigação, a roda de conversa foi adotada como importante instrumento para geração de dados, uma vez que possibilitou uma interação direta e dinâmica entre os participantes, permitindo a expressão de concordâncias, discordâncias e complementações espontâneas. Moura e Lima (2014) destacam que esse tipo de interação favorece uma compreensão mais profunda dos temas discutidos, viabilizando espaços para reflexão crítica e partilha de experiências.

A roda de conversa ocorreu com professores do curso de Letras da UEG – Unidade Universitária de Porangatu (UnU Porangatu ou UEG Porangatu) – no norte do estado, visando promover o diálogo sobre as percepções docentes acerca dos desafios, perspectivas e possibilidades futuras para o curso, especialmente em um cenário marcado por incertezas e mudanças institucionais. O objetivo central era compreender como se manifestam as microrresistências no cotidiano docente. Para garantir a segurança ética e metodológica, esta pesquisa passou por um rigoroso processo de aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa, obtendo o Parecer nº 6.642.069, após ajustes solicitados entre 2023 e 2024.

O encontro ocorreu em 12 de junho de 2024, às 19 horas, nas dependências da UEG Porangatu, contando com a participação de cinco dos nove docentes inicialmente convidados. Alguns professores, devido a questões pessoais e compromissos acadêmicos, não puderam comparecer presencialmente, sendo que dois participantes interagiram por meio da plataforma Google Meet. O encontro teve duração de 1 hora, 24 minutos e 47 segundos, e foi integralmente registrado com o uso de um celular e um computador para garantir a qualidade e a precisão das transcrições.

Os participantes foram selecionados com base no critério específico de atuação docente no curso de Letras da unidade, contemplando diversidade em termos de gênero, idade, vínculo institucional (concursados e contratados) e locais de atuação (exclusividade na unidade ou

atuação compartilhada com outras unidades da UEG). Os professores envolvidos atuam diretamente em atividades como elaboração de ações acadêmicas, planejamento e execução de aulas, organização de eventos e demais atividades que influenciam diretamente o curso de Letras. Além disso, informações relevantes sobre o contexto do curso e da unidade foram registradas sistematicamente em um diário-reflexivo, contribuindo para uma compreensão mais profunda das dinâmicas locais e institucionais.

A proposta metodológica da roda de conversa foi inicialmente elaborada em conjunto com meu orientador, mas sua execução prática e o desenvolvimento dos temas abordados foram estabelecidos coletivamente pelo grupo participante, resultando em um ambiente leve, acolhedor e propício à reflexão. De acordo com Frank (2013, p.33), “assim como qualquer etapa de construção de conhecimentos, a formação de professores, em meio a tanta complexidade, é atingida por experiências”. Neste sentido, as experiências acumuladas pelos docentes participantes durante períodos de profundas transformações institucionais vivenciadas pela universidade têm impacto direto sobre suas práticas pedagógicas e processos formativos. O autor ainda reforça que a experiência é capaz de expressar sentimentos, pensamentos e ações humanas, especialmente em contextos interacionais (Frank, 2013).

Para propiciar uma atmosfera favorável ao diálogo aberto e reflexivo, iniciou-se a roda com a apresentação de um vídeo com fotos do acervo pessoal da pesquisadora, registrando diversos eventos acadêmicos do período de graduação, gerando uma aproximação emocional com os participantes. Durante o encontro, além das contribuições espontâneas, foram lançadas questões orientadoras diretamente relacionadas ao tema central da pesquisa, visando estimular a reflexão crítica sobre o contexto atual e futuro do curso de Letras na unidade. O quadro a seguir apresenta detalhadamente essas questões norteadoras e suas respectivas finalidades.

Quadro 1: Esquema da roda de conversas

Roda de conversa
Discussão a partir de imagens do acervo pessoal da pesquisadora: “fotos da Universidade Estadual de Goiás – Unidade de Porangatu e de eventos que envolvem o curso de Letras”
Perguntas orientadoras: Como vocês veem a Universidade hoje? Houve muitas transformações dentro da universidade nos últimos anos? Quais? Quais são os riscos do curso de Letras nesta unidade? Por quais motivos ocorrem tais transformações? O curso de Letras corre risco de fechamento? Por quais motivos? Houve ações para manter o curso ativo? Quais? Qual o sentimento em relação ao curso de Letras?
Conversas sobre o curso de Letras

Fonte: Elaboração própria

Para sistematizar os dados obtidos nesse encontro, foi realizada a transcrição integral do áudio da roda de conversa. No processo de transcrição, adotou-se o modelo proposto por Marcuschi (2004), apresentado no quadro a seguir, por oferecer uma estrutura adequada à organização de interações orais e às nuances próprias da linguagem falada.

Quadro 2: Dados de transcrição

Truncamento	/
Prolongamento de vogal	::
Qualquer pausa	...
Comentário descritivo da transcritora	[]
Discurso reportado ou leitura de textos	“ ”
Trecho suprimido	/.../
Iniciais maiúsculas	Nomes próprios ou siglas
Fáticos	Ah, eh, ahã, unhm

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2004)

A transcrição, ao tornar visível a materialidade discursiva das falas docentes, constituiu um passo essencial para o aprofundamento analítico desta pesquisa. No entanto, para além do que foi dito na roda de conversa, fez-se necessário considerar também o que foi observado, sentido e registrado ao longo do processo investigativo. Nesse sentido, o diário-reflexivo — mantido durante toda a imersão na unidade — tornou-se um espaço de anotações, escutas e reflexões que contribuíram significativamente para a compreensão das dinâmicas institucionais e das microrresistências docentes no cotidiano do curso de Letras.

Ainda, vejamos o quadro de participantes da pesquisa:

Quadro 3: Participantes da pesquisa e tipo de registro

<i>Participante</i>	<i>Tipo de Registro</i>
<i>Mary</i>	<i>Roda de conversa</i>
<i>Nely</i>	<i>Roda de conversa</i>
<i>Nina</i>	<i>Roda de conversa</i>
<i>PH</i>	<i>Diário-reflexivo</i>
<i>PG</i>	<i>Diário-reflexivo</i>
<i>João</i>	<i>Roda de conversa</i>
<i>Divina</i>	<i>Diário-reflexivo</i>
<i>Thony</i>	<i>Diário-reflexivo</i>
<i>Vivi</i>	<i>Diário-reflexivo</i>
<i>Luiz</i>	<i>Diário-reflexivo</i>

<i>Cely</i>	<i>Diário-reflexivo</i>
-------------	-------------------------

Fonte: Elaboração própria

A tabela acima apresenta os participantes que compõem o corpus empírico da pesquisa, indicando os nomes fictícios utilizados e a natureza do registro de suas contribuições — se ocorreram em rodas de conversa ou em entradas do diário-reflexivo. Essa organização visa preservar a confidencialidade dos envolvidos, conforme a Resolução CNS nº 510/2016, ao mesmo tempo em que permite visualizar a diversidade de vozes mobilizadas no processo investigativo. A combinação entre os registros provenientes de encontros coletivos e anotações individuais contribuiu para a riqueza analítica da pesquisa, permitindo o entrecruzamento de perspectivas, tensões e afetos que atravessam o cotidiano docente. Assim, a escuta atenta e situada, ancorada em princípios éticos e metodológicos, sustenta a compreensão das microrresistências e das práticas de enfrentamento mobilizadas no interior da unidade.

1.1.2 Cultivando o saber: diário-reflexivo da pesquisa

O diário-reflexivo da pesquisa é como um jardim onde o conhecimento floresce lentamente, exigindo paciência, atenção e cuidado constante. Cada anotação, como uma semente, é plantada com o objetivo de germinar e se transformar em uma ideia mais robusta, pronta para ser colhida no momento certo. Nesse jardim de palavras, os pensamentos e reflexões brotam, se entrelaçam e crescem, alimentados pela observação cuidadosa do cotidiano da pesquisa.

Ao longo da trajetória formativa e docente, os diários assumiram diferentes funções: já foram tarefas escolares, espaços de desabafo, registros de memória e, por vezes, instrumentos de elaboração subjetiva. No contexto desta pesquisa, no entanto, configuraram-se como dispositivos metodológicos potentes, articulando escuta, presença e análise. Os diários-reflexivos mantidos durante o percurso investigativo registraram encontros, conversas, tensões e afetos vivenciados no cotidiano da docência no curso de Letras, revelando aspectos que frequentemente escapam aos métodos mais convencionais de produção de dados.

Sabota (2010) reconhece o diário como um recurso capaz de aproximar o pesquisador do campo e, ao mesmo tempo, possibilitar um registro formal e sistemático da experiência. Ao revisitar essas anotações, foi possível construir interpretações mais densas e complexas dos fenômenos observados. Durante cerca de um ano, os registros foram realizados de forma contínua, acompanhando não apenas o cotidiano do curso, mas também situações emergentes de interações informais com estudantes, docentes e técnicos da unidade — nos corredores, nas salas de aula, nos intervalos e durante eventos institucionais.

A linguagem do diário permitiu captar não só o que foi dito, mas também aquilo que foi silenciado, hesitado ou sentido. Algumas entradas revelaram surpresa; outras, aprofundaram a compreensão crítica sobre os desafios vividos. O gesto de escrever revelou-se, assim, um exercício de escuta e implicação, em consonância com as premissas da abordagem (auto)etnográfica. Tratou-se de um movimento contínuo de análise da própria experiência no campo, que permitiu documentar e, sobretudo, significar as vivências à luz das questões que atravessam a formação docente em contextos de instabilidade.

Os registros extraídos dos diários-reflexivos são apresentados ao longo deste trabalho com a indicação da data em que foram escritos, no formato (diário-reflexivo, [data]), como forma de marcar a temporalidade da escuta e o caráter processual da análise. Um exemplo significativo aparece na entrada de 12 de junho de 2024, quando, durante uma conversa informal com docentes de outros cursos da unidade, emergiram preocupações semelhantes às enfrentadas pelo curso de Letras, especialmente no que diz respeito à ameaça de descontinuidade das licenciaturas na universidade. Esse registro evidencia que as estratégias de resistência e subversão frente às relações institucionais de poder não se limitam ao curso de Letras, mas atravessam diferentes áreas da universidade pública, reafirmando a importância de práticas de escuta analítica comprometidas com a defesa da formação docente e da continuidade dos cursos de licenciatura como espaços de resistência crítica.

A princípio, anotações produzidas ao longo da pesquisa revelaram que, mesmo nas cenas mais ordinárias do cotidiano acadêmico, operam mecanismos sutis — e por vezes invisíveis — de controle, normatização e hierarquização das práticas docentes. Neste ponto, necessitou-se a tomada da leitura dos dados institucionais da universidade, das leis, decretos e regimentos que a rege.

1.1.3 Desvendando as sementes da norma: leis, decretos e regulamentos da UEG

A leitura das leis, decretos e regulamentos da UEG se assemelha a um processo de

semeadura no solo fértil da pesquisa. Cada documento, com sua linguagem formal e técnica, é uma semente plantada no terreno da compreensão, esperando que, ao ser cuidadosamente cultivada, floresça em interpretações, contextos e reflexões. As normas e regulamentos, como a água e o adubo, sustentam o crescimento do estudo, oferecendo as bases estruturais para que o conhecimento se desenvolva de forma sólida e bem fundamentada. Assim, o momento de leitura, como o gesto de cultivar com cuidado e atenção, prepara o terreno para que a pesquisa se fortaleça e se aprofunde, respeitando as diretrizes que orientam o trabalho acadêmico.

Além dos registros de pesquisa já mencionados, registros orais e vivenciais, a pesquisa incorporou uma análise documental, a partir do acesso a documentos públicos, centrada em materiais institucionais que regulam ou descrevem o funcionamento do curso e da universidade. Foram analisados o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), normativas internas da UEG, atas, e relatórios administrativos que explicitam as diretrizes e limites impostos à atuação docente. Tais documentos não foram tratados apenas como fontes de informação, mas como práticas discursivas que operam no campo do poder, definindo o que pode ou não ser dito, feito ou reconhecido como legítimo na vida universitária. Ao relacionar os documentos com os discursos docentes, foi possível identificar contradições, brechas e resistências que se materializam na prática cotidiana.

Importa sublinhar que o foco sobre o contexto histórico, burocrático e normativo da UEG não tem caráter centralizador nesta pesquisa, mas cumpre uma função analítica, visando, assim, oferecer uma base sólida para compreender as microrresistências que emergem justamente em confronto ou negociação com essas estruturas. Não se trata, portanto, de descrever a instituição em sua totalidade, mas de tensionar os modos como ela produz subjetividades e regula práticas — e como os sujeitos, por sua vez, respondem a essas regulações de forma ativa, criativa e, muitas vezes, silenciosa.

A metodologia adotada, ao conjugar o paradigma qualitativo com a abordagem (auto)etnográfica, permitiu uma imersão profunda nas práticas, discursos e afetos que atravessam a docência universitária. A escuta prolongada e situada, associada à análise crítica dos documentos e das falas, possibilitou identificar as microrresistências que se manifestam em gestos aparentemente simples — como a forma de organizar uma aula, a escolha de determinados conteúdos, a recusa a certas normatizações, ou o modo como os docentes se referem à universidade e ao curso.

Essas práticas, embora não estejam no centro das decisões institucionais, carregam potência política e subjetiva. São formas de resistir sem romper, de reconfigurar sem anunciar, de permanecer sem se submeter integralmente. A análise dos materiais coletados busca,

justamente, tornar visíveis essas estratégias de enfrentamento, reconhecendo nelas modos legítimos de contestar e transformar as estruturas de poder que operam nas instituições educacionais.

Interpretar essas dinâmicas exigiu mais do que descrever: exigiu tensionar os sentidos dessas experiências com base em aportes teóricos que ajudassem a compreender como o poder circula, se infiltra e se atualiza em discursos e práticas institucionais. Dessarte, é nesse horizonte que se inscreve o diálogo com Michel Foucault, cujas reflexões sobre as relações de poder oferecem ferramentas conceituais para a leitura crítica das experiências vividas no interior das instituições educativas.

1.1.4 O encontro-caminho com Foucault: Trilhando novas veredas do saber

O encontro com Foucault é como uma trilha no meio da floresta robusta e densa do conhecimento, onde cada passo nos leva a novos horizontes e revela caminhos antes não percebidos. Ao adentrar nas ideias de Foucault, a pesquisa se transforma em um percurso contínuo de descobertas e reflexões, onde as veredas do saber se entrelaçam, e o terreno da compreensão vai sendo cuidadosamente desbravado. Como uma caminhada em território desconhecido, o pensamento foucaultiano propõe questionamentos que abrem espaços para a crítica, o olhar atento às relações de poder e a resistência que permeiam a formação do saber.

Partindo disso, para ampliar as possibilidades analíticas desta pesquisa, incorporam-se os aportes teóricos de Michel Foucault, cuja obra oferece ferramentas potentes para pensar as relações de poder em sua dimensão cotidiana e capilarizada. Em *Microfísica do Poder*, Foucault (2023, p. 17-18) observa que “o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona”, deixando de ser visto como algo localizado ou pertencente a uma instância central para ser compreendido como uma rede que se dissemina e se atualiza nas práticas, nos discursos e nos corpos. Essa perspectiva permite reconhecer o poder como múltiplo, difuso e produtivo, operando na constituição dos sujeitos e na normatização de suas condutas — inclusive no campo da educação.

O conceito de poder disciplinar, desenvolvido por Foucault em “Vigiar e Punir” (1987), também se revela fundamental. Nessa obra, o autor demonstra como os corpos são disciplinados por meio de mecanismos de controle, vigilância e normalização. Essa dimensão do poder se manifesta, por exemplo, em documentos institucionais que regulam, interdita e objetivam as práticas docentes. Ao analisar esses documentos, a pesquisa busca identificar as formas pelas

quais os sujeitos docentes são convocados a performar determinados papéis, muitas vezes em detrimento de sua autonomia.

Nesse contexto, emergem as chamadas microrresistências, práticas cotidianas que tensionam e subvertem os dispositivos de poder. Ainda que Foucault não tenha cunhado diretamente esse termo, suas análises sobre as formas de resistência ao poder fornecem base teórica para essa abordagem. As microrresistências não se dão em grandes atos revolucionários, mas em gestos, silêncios, recusas e reinvenções que se tornam estratégias de existência e de luta no interior das instituições. Essas ações podem se materializar em práticas pedagógicas alternativas, questionamentos discursivos, reorganização de rotinas e na recusa em naturalizar desigualdades e hierarquizações.

Dessarte, essa perspectiva orienta a presente investigação, na medida em que permite compreender como se manifestam práticas de resistência cotidianas – ou microrresistências – no interior da docência universitária. Para isso, o estudo adota como abordagem metodológica a (auto)etnografia, que se insere como ferramenta de escuta de si e do outro, contribuindo para ampliar as possibilidades de análise de fenômenos marcados por atravessamentos institucionais, afetivos e políticos.

No âmbito da docência universitária, essas resistências são especialmente significativas. Elas expressam a agência de sujeitos que, mesmo diante de pressões institucionais e precarizações, reconfiguram os sentidos de sua atuação. Foucault (2023, p. 42) enfatiza que é preciso observar “como o poder se exerce concretamente”, e não apenas onde ele se localiza. Daí a importância de escutar os discursos dos professores e professoras que, cotidianamente, negociam sentidos e constroem alternativas.

A partir dessas referências, esta pesquisa articula a LAC, a (auto)etnografia e as contribuições foucaultianas para construir um olhar atento aos processos discursivos que atravessam a formação docente e a sustentabilidade de um curso de Letras. Essa escolha metodológica responde à complexidade do objeto em questão, permitindo uma análise sensível às dinâmicas institucionais, políticas, subjetivas e afetivas envolvidas.

2. AGENCIAMENTOS INSTITUCIONAIS/HISTÓRICOS COMO PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO: O JARDIM DE INFLUÊNCIAS QUE MOLDA OS CAMINHOS

“O controle da sociedade sobre os indivíduos não opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa pelo corpo, com o corpo.” (Foucault, 2023, p. 144)

“A disciplina exerce seu controle, não sobre o resultado de uma ação, mas sobre o seu desenvolvimento.”; “A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos.” (Foucault, 2023, p. 181)

Os agenciamentos institucionais e históricos podem ser compreendidos como um jardim em constante transformação, onde as sementes plantadas pelas instituições e pelos processos históricos germinam e crescem, moldando as práticas e as identidades de cada sujeito envolvido. Como em um jardim, o terreno não é neutro: ele é cultivado por normas, valores e discursos que, aos poucos, vão se entrelaçando, dando forma ao que se torna possível e aceitável dentro desse espaço. As plantas, que representam os sujeitos, são influenciadas tanto pelas condições do solo, quanto pelo clima e pela intervenção humana — elementos que, por sua vez, vêm das estruturas de poder que regem a instituição e a história.

Entrelaçando esse pensamento, as epígrafes que abrem esta seção anunciam as engrenagens conceituais que a fundamentam, evidenciando o poder como uma prática difusa, sustentada por mecanismos de controle e disciplina que operam por meio da vigilância constante dos corpos dos indivíduos na sociedade. Em Foucault (2023), o poder não se impõe apenas por via da ideologia ou da consciência, mas atua diretamente sobre os corpos, organizando gestos, tempos e espaços. Controle e disciplina, nesse contexto, são dispositivos complementares de uma racionalidade que transforma os indivíduos em sujeitos, por meio de processos de objetivação. Esses processos, conforme destaca o autor, não são apenas formas de dominação, mas tecnologias que produzem sujeitos social e historicamente localizados.

Ao abordar esses mecanismos, Foucault (2023) faz referência a um conjunto de relações que condicionam o ser a um processo histórico de constituição da subjetividade. É esse processo que, ao longo do tempo, constrói o sujeito, não como essência, mas como efeito das práticas discursivas e institucionais que o interpelam. Na história da UEG, esses processos podem ser observados nos documentos normativos que regulam a vida acadêmica e profissional. Tais documentos operam como instrumentos de disciplinamento, instituindo práticas de vigilância contínua e naturalizando formas de controle sobre os corpos docentes.

O retrato dos documentos institucionais da UEG, especialmente no período recente, revela a persistência de práticas que objetivam os sujeitos ao prescrever condutas, restringir autonomias e condicionar permanências. Como argumenta Araújo (2021), documentos como resoluções internas, planos de ação, estatutos, regimentos gerais e normas de avaliação de desempenho docente devem ser compreendidos como dispositivos de poder e de objetivação que, ao mesmo tempo em que produzem os sujeitos, delimitam suas margens de ação. Com base nessa perspectiva, compreendemos que os agenciamentos institucionais que se operam na atualidade — especialmente aqueles que envolvem a gestão de cursos, a avaliação de desempenho e as restrições orçamentárias — são expressões contemporâneas de técnicas de poder fundadas na vigilância constante dos indivíduos, inscritas no cotidiano por meio de práticas disciplinares que buscam controlar, regular e normatizar a experiência docente.

Compreender o percurso que leva à emergência de reações como as microrresistências docentes é fundamental para refletir criticamente sobre os caminhos trilhados por professores e professoras do curso de Letras da UEG. Essas resistências, muitas vezes silenciosas e fragmentadas, não surgem de forma espontânea ou desarticulada, elas são efeitos de processos históricos e institucionais que moldam as formas de ser e estar na universidade. Como aponta Araújo (2021), o empreendimento analítico de Foucault buscou delinear as “diferentes formas pelas quais os seres humanos tornam-se sujeitos [...]” (Araújo, 2021, p. 71), ou seja, investigou

os modos pelos quais os indivíduos são constituídos como sujeitos por meio de práticas de objetivação, vinculadas a relações de saber e poder.

Desse modo, a constituição do sujeito docente não pode ser desvinculada das condições institucionais e discursivas que o interpelam continuamente. Foucault (2023) e Araújo (2021) convergem ao afirmar que tais processos são complexos, históricos e socialmente localizados. Os sujeitos tornam-se o que são ao serem atravessados por práticas de regulação que os objetivam: classificam, nomeiam, organizam e delimitam suas possibilidades de existência. Na pesquisa aqui desenvolvida, buscou-se observar como esses processos são visíveis nos discursos dos docentes — discursos que, ao mesmo tempo em que expressam experiências vividas, carregam as marcas das forças que os constituem.

É nesse sentido que o discurso, em Foucault, não é uma mera expressão de ideias ou intenções, mas uma tecnologia de poder. Ele atua como operador de verdade, instaurando sentidos que organizam o real. O discurso torna-se, portanto, um dos principais instrumentos utilizados pelas instituições para sustentar suas estruturas e reproduzir os modos de funcionamento do poder. As normas, os regulamentos e as políticas institucionais que circulam nos espaços universitários são exemplos disso: elas não apenas descrevem condutas, mas as produzem e as regulam. Assim, é possível perceber como os discursos que permeiam a vida docente — sobre desempenho, eficiência, produtividade, permanência ou descontinuidade de cursos — instituem formas de vigilância e controle que atravessam corpos, tempos e práticas, impactando diretamente a experiência subjetiva dos sujeitos envolvidos.

Cabe reiterar que, na perspectiva foucaultiana, as relações de poder não podem ser compreendidas apenas como estruturas opressoras ou forças externas de coação. O poder, ao contrário do que se poderia supor numa leitura metafísica ou unicamente repressiva, é difuso, produtivo e imanente às relações sociais. Ele não se mantém apenas pela repressão, mas sobretudo por sua capacidade de se infiltrar nas práticas cotidianas, instituir saberes e formar sujeitos. Esse discurso converge com Freire (2001, p.40) quando ele afirma que “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte.” e como observa Foucault, “o que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é [...] que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 2023, p. 45). Trata-se, portanto, de um poder que não apenas reprime, mas que também constrói, cria realidades, define verdades, modela condutas e estabelece regimes de visibilidade.

A compreensão desse funcionamento do poder conduz à noção de objetivação como um processo que antecede e acompanha a subjetivação. O sujeito, nesse sentido, não é anterior ao discurso ou ao poder, ele é um efeito das práticas que o nomeiam, categorizam, disciplinam e

regulam. Essas práticas produzem formas de existência e modos de agir que passam a ser tomados como naturais ou inevitáveis. O movimento do poder, portanto, é cíclico e incessante: ele cria, recria, transforma e destrói sujeitos e objetos por meio de processos contínuos de significação. É nesse ponto que o discurso aparece como uma ferramenta central para a constituição da realidade social.

Como destaca Araújo (2021, p. 18), “os discursos, estando atravessados pelas relações de poder, para além das simples nomeações de coisas, criam outros tipos de coisas, de objetos e, assim, produzem efeitos de verdade”. A potência do discurso reside justamente em sua capacidade de fazer existir aquilo que nomeia, de constituir objetos, práticas e sujeitos por meio da linguagem. Esses efeitos de verdade não são neutros: eles estão inscritos em disputas, em jogos de força que organizam o que pode ser dito, pensado e praticado em determinados contextos históricos. Assim, como afirma Foucault (2023, p. 44), compreender os processos de objetivação exige “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior dos discursos [...]”. É nesse exercício analítico que se torna possível evidenciar como os discursos operam como práticas materiais que reverberam objetivações e moldam a experiência docente em instituições como a UEG.

Reduzir o discurso à condição de mero enunciador — ou de um “átomo” isolado de linguagem — é incorrer em um equívoco conceitual que esvazia sua dimensão produtiva. Como alerta Araújo (2021, p. 67), “os discursos são práticas que constituem objetos que falam”, e mais do que isso, “criam outros tipos de coisas [...] produtores de objetos.” Em sintonia com a perspectiva foucaultiana, o discurso não apenas reproduz o já instituído, mas opera como uma força criadora de sentidos, atravessada por relações de saber e poder. Ele inaugura possibilidades de nomeação, formulações de verdade e modos de existência. Assim, o discurso não se limita a representar a realidade, mas a constitui; ele é performativo e estruturante, pois determina os contornos do que é possível pensar, dizer e fazer em determinado tempo e espaço.

Essa concepção desloca o olhar para o discurso como uma prática social que participa ativamente da produção de subjetividades. Na obra de Foucault, há uma atenção recorrente à constituição de objetos e sujeitos por meio das tramas discursivas. É nessa linha que se insere sua análise das instituições disciplinares — como os hospitais, as escolas, os presídios — que passam a operar como espaços de vigilância e normalização. Em “Vigiar e Punir”, o autor descreve o advento de “um novo tipo de exercício de poder”, que se distancia da punição direta para se ancorar na vigilância constante e na regulação minuciosa dos corpos e das condutas. Ele afirma que esse modelo emergente, no século XVIII, se estrutura sobre a ideia de que “[...]”

segundo a economia do poder, mais eficaz e mais rentável vigiar que punir” (Foucault, 2023, p. 215).

Essa lógica de vigilância e de regulação permanente não se restringe ao campo da medicina ou das instituições asilares, ela se infiltra nas engrenagens das instituições contemporâneas, inclusive nas universidades. A UEG, nesse contexto, pode ser lida como um espaço de objetivação discursiva, em que práticas institucionais — regulamentações, avaliações, relatórios, políticas de permanência — moldam as subjetividades docentes por meio de dispositivos de controle. Como ocorre nos hospitais descritos por Foucault (2023), não se trata de punir abertamente, mas de vigiar, de padronizar, de tornar visível e mensurável toda ação, gesto ou produção. É nesse cenário que os discursos institucionais produzem objetos, o “professor ideal”, o “curso viável”, o “desempenho adequado”. São construções que atravessam o cotidiano universitário e operam, muitas vezes, como técnicas de poder que silenciam, normatizam e produzem efeitos de verdade sobre os sujeitos que nelas se inscrevem.

Desse modo, torna-se evidente que os processos de objetivação, ao constituírem sujeitos por meio de práticas disciplinares e normativas, também engendram reações — muitas vezes silenciosas, fragmentárias ou localizadas — que podem ser compreendidas como microrresistências. Tal dinâmica é central na perspectiva de Foucault (2023) e de Araújo (2021), que apontam como as subjetivações não se dão em um terreno neutro, mas em campos de força atravessados por disputas e embates. A subjetividade, assim, não é um produto passivo das estruturas de poder, mas o resultado de um processo que também carrega a possibilidade de tencioná-las. A partir dessa compreensão, esta pesquisa adota a perspectiva de que as microrresistências docentes são indissociáveis dos dispositivos institucionais que buscam regular, limitar e controlar suas ações — dispositivos esses que se materializam, especialmente, em documentos institucionais como resoluções, diretrizes e relatórios produzidos pela UEG entre os anos de 2021 e 2024.

Esses documentos, ao mesmo tempo em que enunciam as diretrizes formais da política universitária, funcionam como tecnologias de poder que atravessam o cotidiano dos docentes, influenciando sua permanência, suas práticas pedagógicas e suas possibilidades de atuação em ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, como ressaltam Silva (2014) e Sousa (2018), não basta interpretar tais documentos como textos administrativos, é necessário compreendê-los como práticas discursivas que integram os jogos de verdade institucionais. Eles não apenas refletem decisões, mas também produzem sentidos sobre o que é legítimo, possível e desejável no fazer docente.

Para que seja possível explorar, com profundidade, as formas de resistência construídas pelos professores e professoras do curso de Letras, é preciso, primeiramente, mapear os impactos dessas normativas na tessitura institucional e subjetiva dos sujeitos. As exigências formais — de produtividade, desempenho, adequação curricular, ou mesmo de viabilidade de turmas — atuam como mecanismos de objetivação que provocam não apenas sujeição, mas também incômodos, recusas e reinvenções.

Esta seção se organiza em duas partes articuladas. Na primeira, discute-se como dispositivos normativos recentes da UEG atuam no controle e na vigilância sobre os cursos e sobre a prática docente, afetando a permanência e a continuidade das licenciaturas, com especial atenção ao curso de Letras da unidade de Porangatu. Em seguida, apresenta-se uma reflexão crítica sobre a trajetória histórica da universidade, resgatando o projeto de interiorização do ensino superior em Goiás e analisando como as políticas de criação e reestruturação impactaram os sujeitos docentes e as condições de funcionamento das unidades universitárias. Ao conjugar essas duas dimensões — o contexto atual de normatização e os percursos históricos de interiorização —, busca-se evidenciar os atravessamentos institucionais que moldam as experiências docentes e as formas contemporâneas de resistência no interior da universidade pública.

2.1 A objetivação por meio de normativas impositivas: O controle institucional como cercas e as muralhas da suspensão, (des)continuidade e fechamento

A objetivação dos sujeitos educacionais e das práticas docentes por meio de normativas impositivas pode ser comparada a um jardim cercado por muralhas invisíveis, que são construídas pelo poder institucional. Essas normativas funcionam como cercas que delimitam e controlam o crescimento das práticas pedagógicas, impedindo que o terreno da educação floresça livremente, de acordo com a diversidade de saberes. A suspensão, (des)continuidade e o fechamento de cursos surgem como intervenções que podam e bloqueiam o desenvolvimento, criando um espaço educacional que se torna, muitas vezes, um terreno estéril, sem possibilidade de renovação. O poder institucional, nesse contexto, não apenas regula o que pode ser semeado e o que deve ser podado, mas também vigia e controla, mantendo a ordem de acordo

com os parâmetros normativos estabelecidos. Assim, o poder normativo age como um jardineiro impositivo, que não apenas cerca, mas observa atentamente o que é cultivado.

E um mundo marcado pela interconexão global e por múltiplas expressões culturais, a centralidade do curso de Letras transcende os limites do espaço acadêmico, posicionando-se como uma formação estratégica para a compreensão crítica das linguagens, das práticas

discursivas e das relações sociais que estruturam a vida em sociedade. Nesse sentido, torna-se essencial analisar o panorama específico do curso de Letras na UEG e, de modo mais localizado, em Porangatu, onde sua existência se articula de maneira direta com as dinâmicas territoriais, políticas e institucionais do interior goiano. A formação em Letras, ao trabalhar com a pluralidade linguística e literária, revela-se como expressão do compromisso social da universidade pública, especialmente quando situada em regiões historicamente marcadas por desigualdades no acesso à educação superior.

Ao mesmo tempo, esse compromisso encontra-se tensionado por transformações normativas que regulam e condicionam o funcionamento das instituições de ensino superior, muitas vezes sob a lógica da racionalização, do controle e da eficiência institucional. Diante disso, torna-se urgente observar tais transformações, não apenas como mudanças administrativas, mas como práticas que impactam diretamente os sujeitos — docentes, discentes e comunidades — que dão vida ao curso. Compreender essas normativas em sua dimensão histórica e política permite evidenciar os processos de objetivação que atravessam os sujeitos docentes, convocando-os a responder constantemente a critérios institucionais que, por vezes, esvaziam o sentido pedagógico e emancipador da formação em Letras. É nesse entrecruzamento entre o macro (as políticas institucionais) e o micro (as práticas docentes e resistências cotidianas) que se delinea o presente debate.

A exclusão de cursos em uma universidade pública, sobretudo em unidades localizadas em regiões interioranas, configura um atentado direto ao seu papel social e educativo. Ao contrário do que ocorre nos grandes centros urbanos, onde a diversidade de instituições — públicas e privadas — tende a mitigar os efeitos dessas decisões, no interior, a universidade pública frequentemente representa a única possibilidade concreta de acesso à formação superior de qualidade. Nesse contexto, medidas como a Resolução CsU N. 1141, de 13 de dezembro de 2023, promovem efeitos que extrapolam o campo administrativo. De acordo com esse documento, “será suspensa a inclusão de vagas no processo seletivo a oferta de curso de graduação da UEG que [...] obtiver CPC 1 no último ciclo avaliativo divulgado” (Universidade Estadual de Goiás, 2023, p. 4). Embora a busca por qualidade acadêmica seja legítima e necessária — inclusive com base em indicadores como o Conceito Preliminar de Curso (CPC)⁴ —, a ênfase exclusiva em critérios quantitativos, como a composição do corpo docente e a

⁴ Conceito Preliminar de Curso (CPC) é uma avaliação realizada pelo Ministério da Educação (MEC) para medir a qualidade dos cursos de graduação no Brasil. Os critérios utilizados para essa avaliação incluem: (i) qualidade do corpo docente, com ênfase na titulação e experiência acadêmica dos professores; (ii) infraestrutura, como a adequação das instalações físicas e recursos tecnológicos disponíveis; (iii) organização pedagógica, avaliando o projeto pedagógico do curso, o currículo e a integração ensino-pesquisa-extensão; (iv) desempenho dos estudantes,

carga horária ministrada por efetivos, pode aprofundar desigualdades estruturais e promover efeitos excludentes.

A resolução não se limita à nota do CPC: ela impõe como critério eliminatório a exigência de comprovação de que, ao menos, 75% da carga horária dedicada às atividades de ensino, pesquisa e extensão sejam ministradas por docentes efetivos. Caso esse percentual não seja atingido, os cursos tornam-se automaticamente vulneráveis à suspensão de novos vestibulares (Universidade Estadual de Goiás, 2023). Trata-se de uma forma de normatização que opera como dispositivo de controle, inserido no campo das políticas de regulação, e que converte parâmetros institucionais em instrumentos de objetivação dos cursos, docentes e sujeitos envolvidos. A aparente neutralidade das normativas — que alegam buscar a excelência — mascara mecanismos de exclusão que impactam diretamente a continuidade de formações historicamente marginalizadas no interior do estado.

Esse processo, reiteradamente apontado pelos participantes da pesquisa, tem gerado um clima de incerteza e insegurança entre os docentes da unidade, que veem suas carreiras ameaçadas por variáveis institucionais cada vez mais rígidas e impessoais. A suspensão de vestibulares, longe de ser apenas uma medida administrativa, funciona como um mecanismo de esvaziamento e desmobilização dos cursos. Como evidencia Araújo (2021, p. 80), observamos “um sujeito docente preso a complexas relações de poder, dado que os encaminhamentos das políticas estaduais, voltadas à instituição, encarregam de categorizar os cursos, de especificar o que torna um mais ou menos valorativo, práticas que objetivam esses profissionais”. Essas práticas normativas, ao estabelecerem hierarquias e valores entre os cursos, não apenas regulam o funcionamento institucional, mas transformam os sujeitos docentes em objetos de avaliação e de controle, afetando diretamente suas possibilidades de existência e resistência.

Nessa conjuntura, torna-se evidente que as relações de poder, materializadas em normativas como a Resolução CsU n. 1141/2023 e o Decreto Estadual nº 9.593/2020, não apenas regulam aspectos administrativos da universidade, mas também produzem efeitos simbólicos que impactam diretamente a imagem social do professor e da docência como carreira. A Resolução CsU n. 1141/2023, por exemplo, estabelece que “será suspensa a inclusão de vagas no processo seletivo para a oferta de cursos de graduação da UEG que não cumprirem os requisitos de qualidade estipulados” (Universidade Estadual de Goiás, 2023, p. 4), exigindo

analisando a taxa de evasão, a conclusão do curso, os resultados no Enade e a inserção no mercado de trabalho; (v) perfil dos estudantes, considerando suas características socioeconômicas e os programas de apoio oferecidos; e (vi) avaliação de acompanhamento, que envolve a percepção dos alunos e o acompanhamento da trajetória dos egressos. Esses critérios ajudam a compor a nota do CPC, que reflete as condições gerais e a qualidade do curso avaliado.

que, no mínimo, 75% da carga horária de ensino seja ministrada por docentes efetivos. Essa normativa institui parâmetros de excelência baseados em critérios quantitativos e estruturais que, ao serem utilizados como instrumentos de avaliação, hierarquizam cursos e condicionam a continuidade da oferta formativa. O médio e longo prazo, esses critérios repercutem na maneira como a sociedade passa a compreender o papel do professor: não mais como formador crítico de sujeitos, mas como operador de metas institucionais pré-estabelecidas.

O Decreto Estadual nº 9.593/2020 reforça essa lógica ao definir que apenas os câmpus, "como polos concentrados de conhecimento", terão acesso prioritário a programas de pós-graduação *stricto sensu* (Decreto nº 9.593, 2020, art. 86), enquanto as Unidades Universitárias (UnU) ficam restritas a ofertas de graduação e *lato sensu*. Esse modelo normativo desloca o foco da formação intelectual e humana para uma prática docente pautada pela necessidade de permanente resposta a dispositivos de avaliação e controle, comprometendo a função emancipadora e crítica da universidade pública.

O corpo docente, historicamente comprometido com a qualidade formativa e com a permanência do curso, encontra-se agora mobilizado por uma exigência adicional: a de garantir a subsistência do próprio espaço de trabalho. Isso se traduz em uma sobreposição de funções e preocupações, nas quais a manutenção da oferta do curso torna-se um eixo estruturante das ações cotidianas. Como resultado, as práticas pedagógicas, que deveriam se orientar pelo desejo de transformação e pela escuta dos contextos sociais e culturais dos estudantes, passam a ser atravessadas por uma tensão constante com os critérios normativos de continuidade.

Diante desse cenário, os docentes tornam-se sujeitos profundamente implicados em estratégias de microrresistência. A tentativa de atender aos parâmetros instituídos — não apenas para garantir a qualidade, mas para assegurar a existência do curso — é, em si, uma forma de resistência cotidiana. Essa resposta não se dá em grandes atos de contestação, mas em gestos cotidianos de preservação, reinvenção e compromisso com a comunidade local. Assim, os documentos institucionais deixam de ser apenas guias administrativos e passam a ocupar um lugar central nas práticas de objetivação e subjetivação docente, operando como dispositivos que tanto regulam quanto provocam reações que reafirmam a importância da formação crítica e da educação como direito.

Também cumpre analisar que a quantidade de carga horária atribuída a docentes efetivos em unidades da UEG localizadas no interior está diretamente condicionada a uma série de fatores estruturais e políticos, como a abertura regular de concursos públicos, a fixação de quadros docentes e a permanência dos profissionais nas unidades após o estágio probatório. No entanto, conforme reiterado por docentes participantes da pesquisa, a permanência de

professores efetivos nas unidades interioranas é frequentemente comprometida pela lógica de transferências institucionais que se intensificam após o período probatório (Diário-Reflexivo, 2024). Esse movimento, embora legítimo do ponto de vista funcional, escancara contradições profundas do próprio projeto de interiorização da universidade: ao mesmo tempo em que se busca garantir o acesso à educação superior em territórios historicamente negligenciados, faltam políticas institucionais eficazes para consolidar a permanência dos profissionais que sustentam esse projeto.

As unidades do interior, por estarem localizadas distantes dos centros administrativos, com menor infraestrutura urbana e, muitas vezes, com limitações nos serviços básicos, tornam-se menos atrativas à permanência docente. Essa condição, associada a interesses pessoais e à busca por melhores condições de vida, transforma o interior em um espaço de trânsito temporário — um trampolim funcional para muitos profissionais. Como apontado em diferentes registros do diário-reflexivo, como a firma Thony “Sabe o que é complicado, colega? É que a gente vê direto, especialmente em lugares mais afastados como o nosso. O professor entra por concurso, passa o probatório, a gente até começa a criar um vínculo, né? E aí, mal efetiva, já pede redistribuição para alguma unidade da capital ou de cidade maior, que eles consideram 'mais estratégica'. (Thony, Diário-Reflexivo, 2024). Dessa forma, é possível notar que há casos recorrentes de docentes que ingressam via concurso, estabelecem vínculo com a comunidade acadêmica local durante o período probatório e, logo após a efetivação, solicitam redistribuição para unidades urbanas consideradas mais estratégicas.

Essa dinâmica fragiliza o vínculo institucional com o território, rompe trajetórias formativas locais e compromete a continuidade dos cursos, especialmente quando somada às exigências normativas que demandam alta carga horária ministrada por docentes efetivos. Tal cenário convida a uma reflexão urgente sobre a necessidade de reestruturação do projeto de interiorização: é preciso que a universidade deixe de operar apenas como presença institucional e assuma um compromisso duradouro com o desenvolvimento regional. Para isso, torna-se necessário revisar seus dispositivos normativos e pensar estratégias que, para além da interiorização do acesso, promovam também a interiorização das condições de trabalho, da valorização docente e da permanência qualificada. Sem isso, o interior segue condenado a um ciclo de precarização e descontinuidade, incompatível com os ideais de justiça educacional e democratização do ensino superior.

Nessa conjuntura, é fulcral destacar que a exclusão de cursos em universidades públicas, especialmente naquelas situadas em regiões interioranas, representa não apenas a supressão de oportunidades formativas, mas o enfraquecimento direto do tecido social, econômico e cultural

dessas localidades. Tal movimento impacta negativamente o papel histórico e estratégico da universidade pública enquanto promotora de desenvolvimento regional. No caso da UEG, essa dinâmica é particularmente evidente, conforme assinalado em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2023), que aponta a relevância da presença da instituição no interior do estado como promotora de acesso, equidade e transformação social.

A supressão de cursos contribui, assim, para a perpetuação das desigualdades regionais, à medida que retira das populações mais vulneráveis uma das poucas alternativas viáveis de acesso ao ensino superior gratuito e de qualidade. A universidade pública, nesses contextos, não é apenas mais uma entre outras opções — ela é, muitas vezes, a única possibilidade real de ascensão social e de construção de trajetórias profissionais consistentes para sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional brasileiro.

Contudo, as resoluções internas da própria instituição têm reiterado uma lógica de responsabilização e controle que se distancia dos princípios de justiça educacional e interiorização. A Resolução CsU n. 1141/2023 alerta que “a não realização do Plano de Ação, ou das atividades previstas no Plano de Ação pelos responsáveis locais, ensejará a suspensão de vagas da oferta do curso [...]” (Universidade Estadual de Goiás, 2023, p. 10). Tal medida transfere às unidades a responsabilidade pela continuidade dos cursos, mesmo quando as dificuldades estruturais que inviabilizam a execução das atividades previstas derivam, em grande medida, de políticas de contingenciamento, ausência de concursos e instabilidade funcional dos corpos docentes. Nesse contexto, torna-se indispensável compreender, como aponta Tardif (2002), que o saber docente é historicamente constituído e enraizado nas experiências concretas dos professores em seus contextos de atuação. A fragilidade estrutural e a descontinuidade institucional comprometem não apenas a permanência dos cursos, mas também a produção e a consolidação desses saberes, que dependem de vínculos duradouros, estabilidade profissional e condições reais de trabalho para se desenvolverem de forma significativa.

Esse tipo de exigência institucional intensifica os mecanismos de vigilância e controle sobre os sujeitos envolvidos no funcionamento da unidade, principalmente os docentes, que se veem compelidos a exercer múltiplas funções — formar criticamente, garantir qualidade, resistir à precarização e, ao mesmo tempo, produzir relatórios, metas e justificativas de continuidade que, por vezes, não encontram respaldo material. A presença constante da ameaça de descontinuidade impõe sobre esses sujeitos um estado permanente de alerta, tensionando sua atuação cotidiana e deslocando parte significativa de seu tempo e energia para o cumprimento de normativas administrativas, muitas delas pautadas por lógicas quantitativas e gerencialistas.

Os signos impositivos que sustentam essa política de encerramento de cursos aparecem reiteradamente nos documentos oficiais, como evidencia a Resolução CsU nº 1141/2023. No documento, estabelece-se que:

A não realização do Plano de Ação, ou das atividades previstas no Plano de Ação pelos responsáveis locais, ensejará a suspensão de vagas da oferta do curso no câmpus/unidade universitária/CEAR no processo seletivo, e poderá levar ao encerramento da oferta de curso ou de sua descontinuidade, caso persista a não realização do Plano de Ação. (Universidade Estadual de Goiás, 2023, p. 10).

Essa determinação revela que a continuidade dos cursos de graduação não depende apenas de critérios de qualidade acadêmica previamente estabelecidos, mas também do cumprimento rigoroso de planos administrativos internos, cuja elaboração e execução são exigidas sobretudo dos cursos que apresentaram avaliação insatisfatória no Conceito Preliminar de Curso (CPC). A repetição do termo "descontinuidade" — associado nos documentos a situações de "ineficiência" e "insuficiência" — atua como um marcador simbólico de fragilidade institucional, reforçando uma lógica de vigilância e controle que extrapola a avaliação pedagógica e incide diretamente sobre a permanência dos cursos.

Assim, ainda que o discurso institucional reforce a necessidade de assegurar padrões de excelência, torna-se fundamental problematizar os critérios estabelecidos para essa definição de qualidade, bem como os impactos concretos que tais exigências produzem sobre os sujeitos e os territórios historicamente dependentes da presença da universidade pública. Ao situar o encerramento ou suspensão dos cursos sob a lógica da responsabilização local, o documento acaba por deslocar para as unidades interioranas a responsabilidade exclusiva pela manutenção de condições que, muitas vezes, extrapolam sua capacidade de gestão e decisão.

Medidas que visem o aprimoramento da oferta formativa devem estar atreladas a políticas estruturantes e sustentáveis, e não a resoluções punitivistas que ignoram as desigualdades regionais e as assimetrias institucionais. É preciso que a universidade adote estratégias preventivas e proativas, articuladas às especificidades locais e comprometidas com o fortalecimento de seu papel social. Garantir a continuidade de cursos nos interiores não é apenas uma questão de gestão acadêmica — é, sobretudo, um posicionamento ético-político que reafirma o compromisso da universidade com o direito à educação e com a transformação das realidades onde atua.

Ainda é importante destacar que as exigências relativas à porcentagem mínima de docentes efetivos envolvidos na carga horária total dos cursos, conforme estabelecido pelas

normativas institucionais mais recentes, guardam estreita relação com o plano de carreira docente anteriormente vigente na UEG. Tal plano, marcado por um histórico de descontinuidade e lacunas operacionais, tem repercutido diretamente sobre a motivação e a permanência dos professores na instituição. Uma queixa recorrente entre os docentes da unidade de Porangatu refere-se à morosidade nos processos de progressão funcional e à dificuldade na incorporação de títulos, dado o acúmulo de solicitações e a ausência de critérios claros de priorização, criando uma “fila” que inviabiliza, na prática, a ascensão na carreira acadêmica. Essa questão pode ser confirmada no seguinte discurso: "É um perrengue que a gente vive aqui direto, sabe? Aquela história da progressão funcional, de incluir os títulos... Vira e mexe a gente ouve os professores reclamando da lentidão. Parece que as solicitações se acumulam, e não tem um critério claro de quem vai na frente. O resultado? Cria uma 'fila' interminável que, na prática, trava a carreira da gente aqui em Porangatu. É desanimador!" (Thony, Diário-Reflexivo, 2024).

Esse contexto de paralisia funcional revela uma contradição estrutural: enquanto se exige, por meio das resoluções, uma intensa presença de efetivos para manter a oferta dos cursos, os mesmos docentes encontram obstáculos burocráticos e institucionais que desestimulam sua permanência e comprometimento com a instituição. A valorização da carreira docente, embora amplamente discutida nos espaços colegiados e nas instâncias de representação, ainda avança de maneira tímida e desigual, o que acarreta desmotivação, fuga de talentos e uma crescente precarização do trabalho acadêmico — especialmente em unidades do interior.

Ademais, essa desvalorização reverbera na imagem pública da docência, reforçando estigmas históricos sobre a profissão e alimentando visões mercadológicas que mensuram o valor do professor a partir de critérios produtivistas e capitalistas. A ausência de reconhecimento institucional impacta não apenas as condições objetivas de trabalho, mas também a autoestima profissional e o sentido de pertencimento à universidade, especialmente em contextos em que a descontinuidade paira como ameaça constante.

Diante disso, torna-se fundamental revisar políticas institucionais e diretrizes internas que visem não apenas a retenção, mas o fortalecimento do corpo docente, com especial atenção às unidades mais vulneráveis do ponto de vista estrutural e territorial. Esta seção, ao abordar o panorama normativo e seus efeitos sobre o curso de Letras da UEG Porangatu, lança as bases para as análises da seção seguinte, em que os discursos docentes serão examinados em profundidade. Esses discursos revelam formas de enfrentamento, estratégias de resiliência e

microrresistências⁵ que emergem justamente no tensionamento entre as normativas impositivas e as práticas vividas cotidianamente pelos sujeitos da educação.

2.2 Das raízes da interiorização até os atravessamentos causadores de incertezas: políticas de criação e fechamento

A interiorização do ensino superior busca aumentar o acesso ao conhecimento e criar oportunidades fora dos centros urbanos. Contudo, ao longo do tempo, essa semente gerou não apenas frutos de crescimento e expansão, mas também atravessamentos que criaram um campo fértil para incertezas, fragilidades e, por vezes, descontinuidades. As políticas de criação de unidades educacionais no interior revelam um processo de transformação que, em muitos casos, entra em colisão com as barreiras do financiamento insuficiente, a escassez de recursos humanos qualificados e as demandas por uma educação de qualidade em territórios desprovidos de infraestrutura adequada.

Neste tópico, não se pretende esgotar o percurso histórico-normativo da instituição, mas, sim, lançar luz sobre a construção histórica das normativas institucionais que, na contemporaneidade, objetivam os sujeitos e atravessam o corpo docente da unidade da UEG pesquisada. Com ênfase no projeto inicial de interiorização e na oferta de ensino superior gratuito e de qualidade no estado de Goiás, propõe-se abordar o caminho percorrido pela UEG, tomando como base a reflexão crítica sobre alguns documentos institucionais que evidenciam essa trajetória.

Sob uma retomada histórica, vale frisar que a UEG foi fundada em 1999, com sede em Anápolis, por meio da Lei nº 13.456, de 16 de abril daquele ano. Sua consolidação decorreu da fusão da Universidade Estadual de Anápolis (UNIAN) com outras 28 instituições públicas de ensino superior do estado de Goiás, consolidando uma ampla e significativa reestruturação do cenário educacional goiano (PDI, 2023). Esse movimento de integração não foi apenas um ato administrativo, mas um gesto político e simbólico que acompanhou a tendência nacional de reorganização do ensino superior no final do século XX, marcada por políticas públicas voltadas à democratização do acesso à universidade e à descentralização da oferta educacional. Nesse contexto, a fundação da UEG inscreveu-se como um marco histórico da educação pública superior em Goiás, uma vez que tornou possível, pela primeira vez, a presença sistemática e

⁵ Segundo a perspectiva foucaultiana, o poder e a resistência são fenômenos indissociáveis: onde há relações de poder, há também possibilidades de resistência. Por essa razão, embora esta seção concentre sua análise nos processos de objetivação docente, referências pontuais às microrresistências surgirão ao longo do texto. A abordagem sistemática e aprofundada das microrresistências, entretanto, será desenvolvida de modo específico na seção seguinte.

institucionalizada do ensino superior gratuito em diversas regiões do estado, especialmente naquelas até então negligenciadas pelo investimento estatal.

Com uma estrutura multicampi, a universidade passou a funcionar por meio de unidades universitárias instaladas estrategicamente em todas as mesorregiões do território goiano. Essa configuração permitiu que a UEG atendesse a demandas específicas das comunidades locais, promovendo o desenvolvimento educacional e socioeconômico de áreas interioranas que, por décadas, haviam sido marginalizadas no que diz respeito ao acesso à educação superior. Ao ampliar sua presença territorial, a UEG assumiu um papel essencial não apenas como promotora de ensino, mas como agente estruturante das políticas de desenvolvimento regional.

Essa trajetória de expansão, no entanto, não foi isenta de tensões. Como observa Santos (2023), o processo de institucionalização da universidade pública goiana foi atravessado por disputas, mobilizações e “muitos esforços e lutas sociais” (Santos, 2023, p. 114), demonstrando que o avanço do ensino superior não se dá de forma linear, mas sim como resultado de embates entre projetos políticos e interesses sociais distintos. A autora reforça que a interiorização da educação superior deve ser compreendida como uma estratégia de enfrentamento às desigualdades estruturais de acesso à universidade no Brasil, especialmente em regiões afastadas dos grandes centros urbanos. Assim, “essa necessidade social se concretiza a partir do processo de interiorização das universidades, no combate ao histórico cenário desigual de acesso a esse nível educacional para as pessoas que residem nas cidades do interior” (Santos, 2023p. 115), reafirmando o caráter político-pedagógico da UEG como uma instituição comprometida com a justiça educacional e com a redução das assimetrias territoriais.

Essa leitura é corroborada pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2023–2028), que consolida o entendimento da UEG como uma herdeira de experiências formativas anteriores, ao afirmar que:

Em Goiás, no rol de Instituições Públicas de Educação Superior, Ciência e Tecnologia (IPES), a Universidade Estadual de Goiás (UEG) destaca-se como a única universidade pública do estado. É curadora de uma história de educação superior pública estadual promovida desde a década de 1960, a partir de faculdades isoladas, na qual ela própria, desde o ano de 1999, escreveu seus resultados como universidade (PDI, 2023, p. 11).

Esse reconhecimento institucional evidencia que a UEG, ao reunir sob um mesmo corpo jurídico diversas instituições dispersas, promoveu a consolidação de um projeto educacional voltado para a interiorização do saber, a valorização dos sujeitos locais e a ampliação do direito à universidade pública. Trata-se, portanto, de uma universidade que carrega em sua gênese não

apenas a missão de ofertar ensino, mas de transformar realidades por meio da educação, constituindo-se como espaço estratégico de enfrentamento às desigualdades e de afirmação de identidades e territorialidades.

A UEG assume, desse modo, um papel fundamental no contexto social da educação pública em Goiás, especialmente pela capilaridade de sua estrutura multicampi e pela responsabilidade de atuar como agente articulador do desenvolvimento social, político, científico, cultural e econômico em todo o território estadual. Sua presença em regiões diversas — muitas delas marcadas por profundas desigualdades estruturais — revela um projeto institucional que transcende os limites do ensino formal e inscreve a universidade no centro das políticas públicas voltadas à interiorização e à democratização do acesso ao conhecimento.

Sua trajetória de mais de duas décadas, embora formalizada em 1999, remonta a experiências anteriores de formação superior promovidas por faculdades isoladas, cuja atuação foi essencial para o surgimento de uma universidade com vocação para o interior. Essa trajetória, longe de ser uma construção meramente técnica ou administrativa, expressa um campo de disputas políticas e sociais. A configuração da UEG como única universidade pública estadual intensifica sua responsabilidade institucional, pois ela detém um protagonismo exclusivo na tarefa de promover uma educação gratuita e de qualidade, especialmente em áreas distantes dos grandes centros urbanos. Esse papel também implica em representatividade política, uma vez que a universidade se torna espaço de reivindicação por direitos, de produção de conhecimento situado e de resistência às lógicas mercadológicas que buscam precarizar o ensino público.

Desde a sua criação legal, a UEG tem sua atuação amparada por um conjunto de normativas — decretos, portarias e resoluções — que regulam sua estrutura e funcionamento. Esse arcabouço jurídico foi profundamente influenciado pelas transformações promovidas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), marco regulatório que redefiniu as responsabilidades do Estado na oferta de educação superior e possibilitou a expansão institucional em nível estadual. As reverberações dessa legislação incidiram diretamente na organização curricular, na estrutura administrativa e nos modelos de financiamento das universidades públicas, colocando a UEG diante do desafio de se afirmar como espaço de excelência acadêmica e de compromisso social em meio às complexidades do cenário educacional brasileiro.

Ademais, todo esse percurso de construção institucional da UEG, que se desdobra por meio de práticas discursivas historicamente situadas, produziu não apenas dispositivos normativos, mas também saberes e efeitos de sentido que incidem diretamente sobre a prática

docente. Tais efeitos não operam de maneira abstrata, constituem caminhos concretos para o processo de subjetivação, modelando os modos de ser, agir e resistir dos sujeitos que habitam o espaço universitário. A expansão da UEG para o interior de Goiás, nesse sentido, não se apresenta apenas como uma decisão administrativa, mas como resposta política e social à reivindicação por democratização do acesso à educação superior e por desenvolvimento regional. É dentro dessa lógica que a interiorização se inscreve como um vetor de justiça social, tensionando as estruturas tradicionais de distribuição do saber.

Refletir sobre essas demandas históricas e políticas é imprescindível, sobretudo quando elas emergem nos discursos daqueles que vivenciam cotidianamente as contradições da universidade pública no interior. Em um dos momentos de coleta de dados realizado durante a pesquisa, o relato de uma professora evidencia não apenas a trajetória da instituição, mas também as formas como essa trajetória atravessa e subjetiva o próprio corpo docente:

Eu fui professora de todos que estão aqui nesta sala. Eu entrei aqui no tempo da antiga FECELP. (...), a parcelada veio para formar professores (...) fui professora dos meus professores e vi muitas pessoas da região se formando aqui e hoje eles são meus colegas. (Vivi, Diário-Reflexivo, maio de 2024).

Esse relato, repleto de camadas de memória, afetividade e pertencimento, ilustra o processo pelo qual a docência é constituída como prática social e política, inseparável da territorialidade e da história local. A formação de professores, nesse contexto, adquire contornos que vão além da função técnica, trata-se de um ato de resistência e de afirmação de identidades culturais, regionais e pedagógicas.

Para além de apenas criar objetos, como já sinalizava Foucault (2023), os processos de objetivação implicam a constituição de sujeitos. No contexto da UEG, a universidade emerge como um espaço que, ao estruturar a formação acadêmica, também atua na produção de identidades localizadas, promovendo em muitos indivíduos processos de reconhecimento e pertencimento cultural e territorial. A inserção em práticas educativas forjadas nas condições concretas da interiorização possibilita que parte dos sujeitos se identifique com a cultura local e com as demandas sociais dos territórios historicamente marginalizados. Contudo, é necessário reconhecer que essa identificação não é homogênea nem automática: os efeitos da formação são múltiplos e atravessados por trajetórias individuais diversas, de modo que nem todos os egressos compartilham, de maneira plena ou permanente, a mesma percepção de pertencimento ou compromisso com o projeto de interiorização.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que a universidade potencializa a construção de sujeitos implicados com seus territórios de origem, ela também convive com trajetórias que se

deslocam, que resistem ou que tensionam esse pertencimento. Reconhecer essa multiplicidade é fundamental para compreender a complexidade dos processos formativos e para evitar generalizações que possam invisibilizar as diferentes formas de subjetivação produzidas no interior das instituições públicas de ensino superior.

Silva (2014) contribui para essa análise ao apontar que os processos de transformação no ensino superior goiano estão intrinsecamente relacionados a estratégias de desenvolvimento econômico e às reconfigurações nas relações de trabalho. Segundo a autora, os serviços educacionais passam a ser vistos como sinônimos de modernização e progresso, o que acarreta uma tensão constante entre o ideal de formação crítica e os imperativos do mercado. Essa lógica, quando transposta para a legislação educacional, nem sempre considera as desigualdades estruturais das regiões interioranas, reproduzindo, por vezes, uma racionalidade normativa que ignora as especificidades e fragilidades históricas desses territórios.

Esse antagonismo entre interesses de mercado e o direito à educação não é isolado, mas expressão concreta do atravessamento da racionalidade neoliberal no campo educacional. Tal racionalidade, ao reconfigurar a educação como mercadoria e a universidade como empresa, impõe uma lógica gerencial que redefine as finalidades da formação acadêmica, subordinando-a a critérios de eficiência, produtividade e retorno financeiro. Nesse sentido, Santos (2023) é contundente ao afirmar que “[...] determinadas áreas geográficas não trazem retorno financeiro para as empresas da educação [...]” (Santos, 2023, p. 116). Esse enunciado escancara o antagonismo entre os interesses econômicos e o direito social à educação, evidenciando como o ensino superior público tem sido objeto de uma racionalidade gerencial que privilegia a eficiência e o custo-benefício, em detrimento do compromisso social.

No âmbito das licenciaturas, esse atravessamento se torna ainda mais perverso. Os cursos voltados para a formação de professores, historicamente comprometidos com projetos de emancipação social, passam a ser considerados “não lucrativos” dentro dos parâmetros econômicos contemporâneos. Como já discutido na etapa de qualificação desta pesquisa, a expansão da lógica neoliberal rebaixa o valor simbólico e social da docência, transformando o professor de sujeito crítico e agente de transformação em mero operador de metas institucionais, subordinado a índices, rankings e indicadores de desempenho.

Essa leitura é reforçada por Frigotto (2017), ao afirmar que o neoliberalismo promove a reconfiguração da educação pública em “espaço de negócios”, anulando seu sentido formativo e aprofundando a lógica da exclusão social. Para o autor, a educação deixa de ser concebida como direito universal e passa a ser gerida sob a ótica da eficiência empresarial, o que repercute

diretamente na precarização dos cursos de licenciatura e no esvaziamento da função social da universidade pública.

Em unidades interioranas, esse movimento se torna ainda mais perverso. A universidade pública, nesses territórios, frequentemente representa a única possibilidade concreta de acesso à formação superior crítica e transformadora. No entanto, quando submetida à lógica neoliberal, essa universidade se vê pressionada a adotar estratégias de racionalização que incluem o fechamento de cursos, a suspensão de vestibulares e a precarização das condições de trabalho docente.

Assim, ao analisar a dinâmica de descontinuidade de cursos e a fragilização das licenciaturas, é imprescindível compreender que essas práticas não são neutras nem isoladas, mas fazem parte de uma disputa política e ideológica mais ampla sobre o sentido e o lugar da educação pública no projeto de sociedade. Trata-se de um cenário no qual o neoliberalismo, ao transformar o direito à educação em mercadoria e o saber em produto de mercado, corrói as bases ético-políticas que sustentam o projeto de interiorização do ensino superior público no Brasil e ameaça a própria sobrevivência dos cursos que se propõem a formar sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social.

Tal discurso empresarial sobre a educação, ao adentrar o campo institucional, repercute diretamente em decisões como a suspensão de vestibulares, a não abertura de novas turmas e, em casos mais críticos, o fechamento de cursos inteiros. Esses atravessamentos, longe de serem neutros, revelam como as políticas de criação outrora impulsionadas por movimentos de democratização do ensino superior podem, no presente, serem tensionadas por normativas que operam no sentido oposto: a limitação e a descontinuidade. Assim, é possível afirmar que os mesmos processos de objetivação que sustentaram a expansão da UEG também operam, em outro registro, sua fragilização e reconfiguração — gerando, como será analisado ao longo do tópico, subjetivações marcadas pela incerteza, pela sobrecarga e pela necessidade constante de resistência cotidiana.

Esse tipo de objetivação ecoou em tempos passados e ecoa no presente de forma contínua, como um mecanismo persistente de regulação e controle dos espaços formativos. A centralização do saber nos grandes centros sempre funcionou como uma barreira estrutural ao acesso à educação superior em regiões interioranas. Entretanto, ao longo do tempo, vozes como a de Santos (2023) vêm evidenciar como a descentralização geográfica se coloca como estratégia de ruptura com essa hegemonia, pois “a descentralização geográfica da oferta de cursos em nível superior pode romper com o monopólio do conhecimento exercido principalmente nos grandes centros urbanos” (Santos, 2023, p. 116). Essa descentralização,

portanto, é mais que uma medida administrativa: é uma política de enfrentamento à exclusão territorial do acesso ao saber.

Sobre o assunto, vejamos uma nota no diário reflexivo:

Apesar de sua potência transformadora, a descentralização também revela as contradições que marcam a constituição das instituições públicas de ensino. Durante uma conversa com a professora Nely, foi possível identificar, em seu discurso, um passado recente no qual as escolas da região não contavam com professores formados, mas com sujeitos atuantes na educação básica que não haviam concluído a formação superior (Diário-reflexivo, maio de 2024).

Esse dado empírico materializa uma realidade historicamente negligenciada pelas políticas educacionais e, ao mesmo tempo, evidencia a importância dos processos de interiorização como práticas de reparação histórica.

A obrigatoriedade de formação em nível superior para docentes da educação básica — conforme preconizado por documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), a Lei nº 9.394 e o I Plano Nacional de Educação (PNE, 2000) — representou um marco legal importante, mas cuja implementação expôs fragilidades estruturais. A criação de cursos voltados à formação de professores no interior foi uma resposta necessária, ainda que tardia, às exigências legais. No entanto, a regulação do Estado, em vez de assumir o protagonismo no fomento a essas políticas, acabou por abrir espaço para que o mercado se apresentasse como principal agente de expansão da oferta formativa. Nesse contexto, como aponta Silva (2014), “esse tipo de obrigatoriedade é recebido pelo mercado de trabalho como uma forma de ampliação de instituições para ofertar produtos relacionados à nova demanda, o que é fomentado por uma regulamentação limitada por parte do Estado”.

A análise dessa conjuntura revela que a expansão da educação superior, embora revestida de um discurso democrático e de inclusão, foi profundamente atravessada pela lógica de mercado. A entrada de instituições privadas e a criação de polos de ensino a distância no interior do país, por exemplo, não ocorreram em função de um compromisso com a qualidade da formação docente ou com o desenvolvimento regional, mas como resposta a oportunidades econômicas exploradas pela iniciativa privada.

A fragilidade da regulação estatal, nesse processo, permitiu a proliferação de modelos formativos precários, muitas vezes descolados das realidades locais, comprometendo não apenas a formação crítica, mas também a valorização profissional dos docentes. Tal dinâmica pode ser compreendida à luz da análise de Dardot e Laval (2022), para quem a racionalidade neoliberal impõe a lógica da concorrência e da produtividade a todos os domínios da vida social,

transformando sujeitos e instituições em meros agentes de mercado. No campo educacional, essa racionalidade atua ao subordinar o ensino às exigências de rentabilidade e desempenho, fabricando sujeitos conformados à lógica da eficiência e destituindo a educação de seu potencial emancipador. Assim, a interiorização da educação superior no Brasil, longe de se constituir como um projeto puramente democratizante, acaba, em muitos casos, por reproduzir as formas de mercantilização e precarização típicas da racionalidade neoliberal, especialmente em regiões historicamente vulnerabilizadas.

Assim, a obrigatoriedade legal da formação em nível superior, ao mesmo tempo em que representou um avanço normativo, também escancarou as limitações da ação pública diante de um mercado cada vez mais interessado em transformar a educação em mercadoria. Como apontam Dardot e Laval (2022), a racionalidade neoliberal atua justamente nesse sentido, ao submeter a educação às lógicas de mercado, eficiência e rentabilidade, esvaziando seu caráter emancipador. No contexto das instituições públicas, essa dinâmica atravessa a constituição dos sujeitos docentes, moldando de maneira silenciosa processos de objetivação que reduzem o ser docente a um operador de demandas regulatórias e de resultados. Frigotto (2017) também reforça que a formação docente, nesse cenário, passa a ser pautada por critérios produtivistas e gerencialistas, tensionando a subjetividade entre o compromisso ético-político com a formação humana e a pressão constante por adaptação aos dispositivos burocráticos e normativos que sustentam as políticas institucionais. Desse modo, a expansão da educação superior, embora discursivamente orientada pela democratização, acabou, em muitos casos, reforçando práticas que alinham a formação à lógica mercadológica e regulatória.

Ademais, a ênfase que a docente Nely dá em seu discurso expressa uma forma de objetivação que, paradoxalmente, também funciona como dispositivo de subjetivação. Ao relatar com orgulho que formou professores que, em outro momento, foram seus próprios docentes, ela revela a circularidade dos processos formativos em contextos interioranos, nos quais a escassez de instituições de ensino superior historicamente limitou o acesso à profissionalização docente. Nely se identifica como professora universitária a partir do reconhecimento de sua inserção em uma rede histórica e territorial de formação docente, ocupando, assim, um lugar marcado pelo atravessamento das normatizações institucionais que regulamentam, ao mesmo tempo em que legitimam, sua atuação e seu pertencimento.

Esse reconhecimento discursivo, que situa a docente como sujeito ativo na cadeia produtiva de saberes, também revela os efeitos de sentido gerados pela prática institucional. Sua posição como formadora de formadores, em uma região marcada pela interiorização tardia do ensino superior público, representa não apenas a materialização de uma política de expansão

educacional, mas também a exposição das tensões entre os ideais da formação crítica e os imperativos normativos da produtividade, eficiência e regulação de mercado. A docente se vê, portanto, implicada em um modelo de ensino que precisa conciliar a demanda por excelência acadêmica com a pressão para atender exigências burocráticas e quantitativas — como o percentual de docentes efetivos exigido pelas novas normativas institucionais.

Nesse ponto, é importante destacar que a percepção da universidade como espaço destinado prioritariamente à formação crítica e emancipadora tem sido, conforme relataram docentes participantes desta pesquisa, sistematicamente desvalorizada no interior da lógica mercadológica contemporânea. Como evidenciado nas rodas de conversa e nos registros de diário-reflexivo, o curso de Letras, por exemplo, tem sido recorrentemente representado no imaginário institucional como uma formação de baixo apelo econômico e de reduzido retorno imediato, tanto em termos financeiros quanto em visibilidade institucional. Essa representação, longe de ser apenas uma percepção isolada, expressa os atravessamentos de uma racionalidade neoliberal que, ao adentrar o campo educacional, redefine os parâmetros de valor e prioridade na gestão universitária.

Em consonância com os relatos docentes, Dardot e Laval (2022) explicam que o neoliberalismo, mais do que uma ideologia, é uma racionalidade que se infiltra nas práticas institucionais, reformulando o papel da educação sob as lógicas da produtividade, da mensurabilidade e da eficiência mercadológica. Nesse contexto, cursos cuja função social extrapola os limites da empregabilidade imediata, como as licenciaturas em Letras, tornam-se alvos preferenciais de políticas de desinvestimento, suspensão de vagas e processos de descontinuidade silenciosa. A "obsolescência simbólica" que paira sobre essas formações não é produto do acaso, mas resultado de dispositivos normativos que convertem critérios pedagógicos em indicadores de mercado, desqualificando projetos formativos críticos em nome da eficiência gerencial.

Tal movimento, como apontam os docentes investigados, compromete não apenas a sustentabilidade dos cursos, mas atinge também a identidade profissional dos sujeitos envolvidos, que se veem constantemente interpelados a justificar sua existência não pelos méritos educativos ou sociais de sua atuação, mas por sua capacidade de se adequar a parâmetros produtivistas. Assim, o curso de Letras, tradicionalmente associado à formação do pensamento crítico, passa a ser enquadrado sob uma lógica que valoriza apenas aquilo que é imediatamente mensurável, rentável e funcional às dinâmicas de mercado.

Essa compreensão é central para a análise dos processos de objetivação que atravessam os docentes da unidade pesquisada: a partir das normativas institucionais mais recentes, a

permanência dos cursos deixa de ser assegurada como um direito social e passa a ser condicionada ao atendimento de metas gerenciais, como número de efetivos, conceito de avaliação externa e produtividade acadêmica. Como resultado, a universidade pública interiorana — cuja missão histórica sempre esteve ligada à democratização do saber e ao enfrentamento das desigualdades territoriais — vê-se tensionada a reproduzir uma lógica que precariza o valor social do ensino e converte a formação de sujeitos críticos em produto de mercado.

Dessa forma, a análise das falas docentes permite compreender que a vulnerabilização do curso de Letras na UEG — e, por extensão, das licenciaturas em geral — inscreve-se em um cenário mais amplo de disputa entre duas racionalidades: de um lado, a educação como direito, compromisso ético-político e instrumento de transformação social; de outro, a educação como mercadoria, instrumento de reprodução das lógicas neoliberais que atravessam o tecido institucional contemporâneo.

Entretanto, mesmo diante de tais tensionamentos, é possível reconhecer que algumas exigências institucionais, como a obrigatoriedade de um percentual mínimo de docentes efetivos, podem ser benéficas — desde que formuladas com base em diagnósticos que considerem as particularidades regionais e os desafios históricos do processo de interiorização. Em vez de servir apenas como critérios de exclusão, tais exigências podem se converter em mecanismos de garantia da qualidade e da estabilidade das ações formativas, desde que acompanhadas de políticas públicas eficazes para atração, fixação e valorização de docentes nas unidades interioranas.

A crítica, nesse sentido, não recai sobre o princípio da exigência, mas sobre sua operacionalização desconectada das condições reais de funcionamento das unidades universitárias afastadas dos grandes centros. É nesse ponto que se torna urgente encarar a universidade não apenas como um produto que responde às flutuações da demanda, mas como um espaço de produção de conhecimento, de construção de subjetividades reflexivas e de formação ética e crítica. Um espaço, enfim, capaz de objetivar o ser em sua inteireza, formando sujeitos conscientes de seu papel social, capazes de agir sobre as estruturas que os atravessam — e, inclusive, de resistir a elas quando necessário.

No que tange à UEG, a estratégia de interiorizar o ensino superior constituiu uma resposta às desigualdades educacionais historicamente presentes no estado. Conforme descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2023), a iniciativa visava não apenas instalar unidades em municípios afastados da capital, mas impulsionar um projeto de desenvolvimento regional mais amplo, capaz de irradiar efeitos sociais, educacionais e econômicos para as

localidades circunvizinhas. A interiorização, nesse contexto, assumiu um papel estruturante, articulando o acesso à educação pública gratuita à promoção de transformações territoriais duradouras.

Segundo Silva (2008), a descentralização promovida pela UEG rompe com uma lógica de concentração do ensino superior nos grandes centros urbanos, possibilitando que sujeitos do interior, até então privados do acesso a esse nível de formação, tenham a chance de permanecer em suas localidades de origem para cursar uma graduação. Isso não apenas evita o êxodo educacional, como também valoriza os vínculos comunitários e o pertencimento territorial, promovendo um modelo de desenvolvimento endógeno. Assim, a política de interiorização não é apenas educativa, mas também social, econômica e cultural.

Tal perspectiva é reiterada nas falas de docentes da unidade Porangatu, que se reconhecem como frutos e agentes desse processo. A afirmação “sou formado na UEG Porangatu. (...) formamos jovens que precisam de oportunidades nas suas origens.” (Luíz, Diário-reflexivo, maio de 2024) evidencia não apenas um ciclo de formação que se retroalimenta, mas também a subjetivação de sujeitos que, tendo sido outrora estudantes beneficiados pela política de interiorização, retornam como professores, reproduzindo e ressignificando a missão institucional da universidade. Essa trajetória representa um modo de resistência à lógica centralizadora e excludente da educação superior, pois reafirma o valor da permanência, da atuação local e da devolução social do saber.

A interiorização, além de democratizar o acesso ao ensino superior, fomenta o desenvolvimento regional de forma concreta. Para comprovar a veracidade desse impacto, torna-se importante destacar a vivência relatada por uma docente do curso, quando a professora Nely menciona: “Sempre recebo solicitações de colegas das escolas da cidade e até mesmo do Tocantins me pedindo indicação de profissionais para ministrar aula de língua portuguesa e língua inglesa” (Nina, Diário-reflexivo, 16 de maio de 2024). Esse trecho evidencia não apenas a carência histórica de profissionais formados na área, mas também a centralidade da UEG enquanto polo formativo de referência regional, ampliando sua função para além dos limites institucionais.

Esse tipo de demanda vai ao encontro da tese de Silva (2014), para quem o processo de interiorização atua como um instrumento de combate à desigualdade entre as regiões mais e menos desenvolvidas, ao mesmo tempo em que atende às exigências de desenvolvimento do setor econômico local. A expansão do ensino superior público, nesse contexto, torna-se um vetor estratégico para o fortalecimento das economias locais e a qualificação da mão de obra,

contribuindo também para o enfrentamento das assimetrias regionais de desenvolvimento humano.

Sob a ótica foucaultiana, as relações que envolvem a docência universitária no interior podem ser compreendidas como atravessadas por uma microfísica do poder, que atua de forma difusa, regulando práticas e produzindo subjetividades. O sujeito docente, ao identificar as demandas da comunidade e buscar estratégias para supri-las, não apenas responde às estruturas institucionais vigentes, mas também produz resistência, elabora práticas de autonomia e resignifica sua própria identidade no interior do espaço universitário. Essa atuação revela as tensões constantes entre os dispositivos normativos de controle e as brechas que permitem a emergência de formas de agência crítica.

Nesse contexto, o discurso de resistência docente configura-se como uma força ativa que se contrapõe aos processos de desvalorização e às ameaças de descontinuidade dos cursos de licenciatura. Professores que recorrem às suas narrativas para legitimar a importância da formação superior em territórios interioranos tornam-se sujeitos críticos, cuja prática — mesmo atravessada por dispositivos de objetivação — produz microresistências fundamentais para a sustentação do projeto educativo da UEG. A interiorização, mais do que uma política administrativa, constitui-se, assim, em um campo permanente de disputa simbólica e material em torno dos sentidos atribuídos à universidade pública e ao seu papel nos processos de democratização do conhecimento.

Essa dinâmica ressalta a importância de retomar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEG, documento no qual se reafirma o compromisso da universidade com a interiorização articulada ao tripé ensino, pesquisa e extensão, como estratégia para a promoção do desenvolvimento regional e a efetivação de políticas públicas de acesso e permanência. No caminho do debate, nota-se a necessidade de observação do PDI da UEG:

interiorizar o ensino, a pesquisa e a extensão universitária pública em Goiás, de forma integrada a partir dos seus câmpus, fortalecendo a identidade institucional e as capacidades acadêmicas em áreas estratégicas de competência e contribuindo para a efetividade de políticas públicas, a serviço da sociedade goiana (PDI, 2023, p. 12)

Tal diretriz expressa, de forma inequívoca, o compromisso institucional da UEG com a consolidação de um projeto de interiorização que não se limita à presença física nos territórios, mas propõe uma ação articulada entre ensino, pesquisa e extensão. Essa integração busca não apenas irradiar conhecimento técnico-científico, mas fortalecer os vínculos da universidade com as demandas sociais concretas das populações do interior do estado, consolidando a UEG

como uma instituição a serviço da coletividade e comprometida com o enfrentamento das desigualdades regionais.

O PDI da UEG para o período de 2023-2027, ao reafirmar esse compromisso com a interiorização, elenca uma série de medidas estruturantes, como a ampliação da oferta de cursos de graduação e pós-graduação, a qualificação do corpo docente e a modernização da infraestrutura das unidades universitárias. No entanto, ao observar com atenção o processo histórico e político que acompanha a criação e o desenvolvimento da UEG, evidencia-se uma tensão latente entre o discurso institucional e as práticas efetivamente implementadas. Como analisa Silva (2014), a constituição da universidade foi marcada por embates entre diferentes racionalidades: interesses locais, disputas políticas, racionalidade gerencial e demandas sociais nem sempre coincidentes.

Essa tensão se manifesta concretamente em situações que fragilizam as unidades do interior, como o orçamento significativamente menor destinado ao fundo rotativo das UnUs, em comparação aos câmpus-sede, dificultando a autonomia administrativa e a execução de ações locais. Soma-se a isso o rebaixamento simbólico e orçamentário que se deu com a reorganização da estrutura da UEG, que transformou antigos câmpus em Unidades Universitárias (UnUs), subordinadas a câmpus-polo. Tal arranjo compromete não apenas a autonomia acadêmica, mas estabelece relações de dependência hierárquica e orçamentária, que dificultam respostas ágeis às demandas específicas de cada território. Há, ainda, discrepâncias salariais e de atribuições entre diretores de UnUs e diretores de câmpus, o que evidencia um modelo de gestão assimétrico e centralizador, pouco coerente com os princípios da interiorização emancipatória.

Essa leitura crítica ganha força no contexto atual, especialmente diante do fenômeno da reestruturação institucional que tem resultado na transição de antigos câmpus para a condição de UnU, acompanhada da suspensão de vestibulares e do esvaziamento de cursos de licenciatura em diversos territórios. Esse movimento, embora justificado formalmente por critérios de eficiência, qualidade e readequação estrutural, revela-se também como uma expressão de mecanismos de poder que, à luz da teoria foucaultiana, operam por meio de dispositivos normativos que objetivam os sujeitos e moldam os rumos da universidade.

A criação de normas que condicionam a abertura ou fechamento de cursos a parâmetros quantitativos rígidos, como a exigência de 75% de docentes efetivos na carga horária total, exemplifica uma forma de regulação que desloca o centro das decisões do campo político-pedagógico para o campo tecnocrático e administrativo. Tal lógica acaba por desconsiderar as especificidades regionais, os históricos de atuação das unidades e os vínculos da universidade

com as comunidades locais, transformando as licenciaturas — e, por extensão, os próprios sujeitos docentes — em alvos de uma política de racionalização que pode comprometer os princípios fundantes da interiorização.

Neste cenário, o que se evidencia é a atuação de um biopoder institucional que regula a vida acadêmica não apenas por meio de sanções diretas, mas pela produção de normas que estabelecem uma verdade institucional sobre o que deve ser preservado ou descartado. Essa lógica encontra respaldo na racionalidade neoliberal, que, como destacam Dardot e Laval (2022), naturaliza critérios de avaliação baseados na eficiência, na produtividade e na rentabilidade, deslocando a centralidade das práticas educacionais para sua mensurabilidade econômica. Assim, as licenciaturas — tradicionalmente orientadas pela formação crítica e pelo compromisso social — passam a ser objetivadas como frágeis ou inviáveis, não em função de sua relevância acadêmica ou social, mas em razão de sua inadequação aos parâmetros de custo-benefício que regem as decisões institucionais. Trata-se, portanto, de um jogo de forças em que o poder universitário, alinhado a racionalidades mercadológicas, autoriza a ação (ou a inação) conforme interesses legitimados por novas normativas internas, relegando a formação de professores a uma posição de vulnerabilidade no interior da universidade pública.

Enquanto o PDI afirma o compromisso com a interiorização e com a expansão da universidade, observa-se, simultaneamente, o encolhimento de cursos, a centralização decisória e o fortalecimento de uma lógica que distancia a universidade de sua função social mais ampla. Essa contradição, longe de ser meramente burocrática, revela o caráter produtivo e disciplinador das políticas institucionais, que não apenas moldam a estrutura da universidade, mas constituem subjetividades docentes, reconfiguram práticas e silenciam resistências.

Dessa forma, a compreensão crítica desse processo implica não apenas a leitura atenta dos documentos normativos, mas também o reconhecimento das disputas simbólicas e materiais que atravessam os discursos institucionais. A análise do PDI, então, deve ser feita não como um fim em si mesmo, mas como uma chave para compreender os embates contemporâneos que tensionam o projeto de universidade pública no interior de Goiás — e que desafiam os docentes a atuarem não apenas como executores de normativas, mas como agentes críticos e produtores de novas formas de resistência e existência universitária.

Sobre o movimento enfrentado na UEG de Porangatu, especificamente no que concerne à perda do status de câmpus, vejamos a fala de Mary⁶:

⁶ Conforme informado na Introdução, todos os nomes utilizados para os docentes participantes da roda de conversa são pseudônimos. Optou-se por não apresentar dados específicos sobre os perfis institucionais, acadêmicos e profissionais (como tempo de atuação, vínculo empregatício ou área de formação) com o intuito de preservar

Na verdade, a questão política, eu creio que o Uruaçu foi mais forte nesse aí, né? Porangatu perdeu esse campo. A política que ele fragilizou. E eles falam que lá tinha mais efetivo, entendeu? Por isso que lá ficou campus. (Mary, Roda de Conversa, 12/06/2024)

Esse trecho, extraído da roda de conversa realizada com docentes da unidade, explicita, de forma contundente, como as relações políticas — tanto internas quanto externas à universidade — atravessam a configuração institucional e impactam diretamente os destinos das unidades acadêmicas. A percepção da docente Mary revela uma camada muitas vezes silenciada nos discursos oficiais: a disputa por reconhecimento institucional, por recursos e pela permanência como “câmpus” está intrinsecamente vinculada a articulações políticas que extrapolam critérios técnico-pedagógicos. Trata-se de um jogo de forças em que o status de “câmpus” — como no caso de Uruaçu — é conferido não apenas por parâmetros acadêmicos, mas por dispositivos de poder que envolvem capital político, influência local e articulação com esferas decisórias da própria Reitoria.

De acordo com Foucault, é necessário questionar os domínios de saber e as vontades de verdade usados pelo PDI da UEG para definir quem pode se tornar câmpus. Que racionalidades, interesses e dispositivos orientam tais decisões? O que se apresenta como decisão administrativa neutra, na verdade, carrega os efeitos de um poder que governa e hierarquiza territórios e sujeitos institucionais. Assim, ao desvelar a lógica subjacente a essas distinções, evidencia-se que o rebaixamento simbólico e político de unidades como Porangatu não se dá por sua performance acadêmica, mas por sua posição periférica em um jogo institucional de forças, que opera com base em critérios muitas vezes opacos e politicamente orientados.

Ao afirmar — “a política que ele [governo] fragilizou”, a docente não apenas identifica uma perda de força institucional, mas denuncia um processo de fragilização que é operado por meio de mecanismos formais de controle — como o número de docentes efetivos — que funcionam como critérios de legitimação para a permanência ou não do status de câmpus. Nesse sentido, há uma objetivação política e normativa que se dá de modo sutil, mas profundamente eficaz, pois define quais corpos docentes e quais territórios universitários são dignos de continuidade e protagonismo.

integralmente a identidade dos sujeitos. Por se tratar de um grupo reduzido de docentes na Unidade Universitária de Porangatu, qualquer traço mais detalhado poderia permitir a identificação direta ou indireta dos participantes, contrariando os princípios éticos previstos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), especialmente no que tange à garantia de anonimato, privacidade e proteção dos envolvidos em pesquisas com seres humanos.

O processo de controle se intensifica justamente quando as relações de poder se traduzem em práticas de individualização e comparação entre unidades, levando os docentes a disputarem lugares de fala, recursos, status institucional e sobrevivência. Araújo (2021, p. 82) já alertava para essa tendência ao afirmar que tais processos derivam de uma “gestão voltada para a ideologia de mercado”, na qual a universidade é tratada como uma empresa e seus cursos como produtos sujeitos a lógicas de desempenho, produtividade e eficiência. A consequência direta dessa lógica é a vulnerabilização de unidades periféricas, que não possuem o capital político, econômico e simbólico para resistir a essas ondas de reestruturação.

A transição de Porangatu de câmpus para UnU não pode ser compreendida apenas como uma decisão técnica, mas como parte de um processo mais amplo de disciplinamento institucional. Michel Foucault (2023), em *O nascimento da medicina social*, ao discutir a emergência dos dispositivos de controle social, evidencia como o poder moderno opera não apenas pela repressão, mas sobretudo pela vigilância e normalização. Analogamente, a transformação da UEG Porangatu em UnU pode ser lida como resultado de um mecanismo de vigilância normativa que opera pela avaliação, categorização e punição simbólica de unidades que não atendem a critérios considerados “ideais” — como o número de efetivos.

Ao mencionar que “lá tinha mais efetivo”, a fala da docente toca o cerne dessa lógica objetivadora, a equivalência entre presença de efetivos e legitimidade institucional. Esse dado, aparentemente neutro e técnico, torna-se um critério de valoração que define quais unidades têm “valor” e quais podem ser “rebaixadas”. Essa prática configura um exemplo nítido de biopolítica institucional, em que a gestão de corpos (docentes) e territórios (unidades) é feita sob a racionalidade da eficiência, obscurecendo os impactos subjetivos e sociais dessas escolhas.

Assim como Foucault (2023) analisa como a medicina passa a atuar como instrumento de vigilância do corpo social, aqui as normativas institucionais — embasadas em dados de desempenho e exigências quantitativas — operam como dispositivos que disciplinam os corpos docentes, regulam suas práticas e produzem efeitos de verdade sobre sua “competência”, “valor” e “capacidade” de sustentar um curso. O controle não se dá apenas pelo fechamento de cursos, mas pela constante ameaça de descontinuidade, que instala nos sujeitos uma sensação crônica de instabilidade e de urgência por cumprimento de metas.

Dessa forma, o discurso da docente não deve ser lido apenas como um relato pontual, mas como enunciação de um saber situado, que denuncia as formas pelas quais o poder atravessa os corpos docentes e institui subjetividades marcadas pela luta pela permanência. A fragmentação do status de câmpus, nesse caso, aparece como efeito de um agenciamento

político e normativo que opera por exclusão, mascarado sob o véu da eficiência e da legalidade, reforçando desigualdades históricas entre as diferentes regiões do estado e reproduzindo hierarquias institucionais que comprometem o ideal de interiorização do ensino superior público e de qualidade.

Dando continuidade ao debate, a seção seguinte se dedicará a analisar as tensões instauradas entre os câmpus e as UnU da UEG, buscando evidenciar como a configuração institucional contemporânea materializa processos históricos de hierarquização e políticas de racionalização que atravessam a vida acadêmica no interior do estado.

2.1.1 UEG em tramas objetivadoras: cultivando e refletindo as tensões entre Câmpus e UnU

Na UEG, as tensões entre os Câmpus e as Unidades Universitárias (UnUs) podem ser vistas como uma plantação de sementes em solo fértil, mas marcado por desafios. Cada Câmpus e Unidade é uma semente lançada no terreno das políticas educacionais, com a esperança de crescimento e florescimento, mas também com a presença de obstáculos que surgem como pedras no caminho. As interações entre esses espaços de formação, ora em harmonia, ora em conflito, configuram uma espécie de jardim que, em sua multiplicidade, exige cuidados diferentes, adaptações e resistência aos desafios. O cultivo de uma educação pública e de qualidade, no entanto, depende da nutrição desses brotos, que, muitas vezes, precisam se entrelaçar em raízes mais profundas para fortalecer o vínculo institucional e garantir o florescimento de um ensino superior verdadeiramente inclusivo e transformador.

Inicialmente, reitera-se que, para compreender melhor as tensões entre Câmpus e UnUs da Universidade, é fundamental analisar a forma como a instituição está configurada no espaço geográfico goiano. Por isso, apresentamos, na sequência, um mapa com a visão geral dos municípios com presença da UEG e um quadro com as localidades que abrigam câmpus ou UnUs.

Quadro 4: Classificação dos Câmpus/Unidades da UEG.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
Câmpus e Unidades Universitárias
1. Câmpus Norte - Sede: Uruaçu
1.1. Unidade Universitária de Crixás
1.2. Unidade Universitária de Minaçu
1.3. Unidade Universitária de Niquelândia
1.4. Unidade Universitária de Porangatu

1.5. Unidade Universitária de São Miguel do Araguaia
2. Câmpus Nordeste - Sede: Formosa
2.1. Unidade Universitária de Campos Belos
2.2. Unidade Universitária de Posse
3. Câmpus Cora Coralina - Sede: Cidade de Goiás
3.1. Unidade Universitária de Itaberaí
3.2. Unidade Universitária de Itapuranga
3.3. Unidade Universitária de Jussara
4. Câmpus Central - Sede: Anápolis – CET
4.1. Unidade Universitária de Anápolis – CSEH
4.2. Unidade Universitária de Ceres
4.3. Unidade Universitária de Goianésia
4.4. Unidade Universitária de Jaraguá
4.5. Unidade Universitária de Luziânia
4.6. Unidade Universitária de Pirenópolis
4.7. Unidade Universitária de Silvânia
5. Câmpus Oeste – Sede: São Luís de Montes Belos - Redação dada pelo Decreto nº 10.046, de 09-02-2022.
5. Câmpus Leste - Sede: São Luís de Montes Belos
5.1. Unidade Universitária de Iporá
5.2. Unidade Universitária de Palmeiras de Goiás
5.3. Unidade Universitária de Sanclerlândia
6. Câmpus Metropolitano - Sede: Aparecida de Goiânia
6.1 Unidade Universitária de Goiânia – ESEFFEGO
6.2. Unidade Universitária de Goiânia – Laranjeiras
6.3. Unidade Universitária de Inhumas
6.4. Unidade Universitária de Senador Canedo
6.5. Unidade Universitária de Trindade
7. Câmpus Sudoeste - Sede: Quirinópolis
7.1 Unidade Universitária de Edeia
7.2 Unidade Universitária de Jataí
7.3 Unidade Universitária de Mineiros
7.4 Unidade Universitária de Santa Helena de Goiás
8. Câmpus Sul – Sede: Morrinhos - Redação dada pelo Decreto nº 10.046, de 09-02-2022.
8. Câmpus Sudeste - Sede: Morrinhos
8.1 Unidade Universitária de Caldas Novas
8.2 Unidade Universitária de Ipameri
8.3 Unidade Universitária de Itumbiara
8.4 Unidade Universitária de Pires do Rio

DECRETO Nº 9.593, DE 17 DE JANEIRO DE 2020

Fonte: Elaboração própria

Nesse âmbito, vale destacar que o título de câmpus já foi atribuído a diversas UEGs que atualmente figuram como unidades universitárias. Contudo, o Quadro 3 apresenta a configuração atual da UEG, com 8 câmpus e 33 unidades universitárias distribuídos por todo o estado de Goiás. Nota-se uma concentração significativa de unidades na região central do

estado, que abriga 2 câmpus (Anápolis e Aparecida de Goiânia) e 12 unidades. As demais regiões contam com uma presença mais reduzida da UEG, somando 6 câmpus (Cidade de Goiás, Uruaçu, Formosa, Morrinhos, Quirinópolis e São Luís de Montes Belos) e 21 unidades universitárias.

Em vista disso, observamos que a estrutura organizacional da UEG, composta por 8 câmpus e 33 Unidades Universitárias, revela mais do que uma lógica de distribuição espacial de recursos e de cursos: evidencia uma racionalidade de governo que classifica, hierarquiza e redistribui o poder simbólico e material no interior da instituição. Tal configuração, conforme registrado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2023), não apenas busca atender às demandas regionais por educação superior pública, mas também manifesta como dispositivos normativos — a exemplo do redesenho institucional e do atual regimento geral — são utilizados para consolidar práticas de controle, redistribuir autoridades acadêmicas e redefinir os lugares de fala e de atuação dos sujeitos docentes e discentes no interior da universidade.

O fato é que a transformação de câmpus em UnU não é um simples ato administrativo. É um mecanismo de poder que atua sobre os corpos, os territórios e os discursos, configurando-se como uma prática de objetivação – no sentido foucaultiano – que produz sujeitos em determinadas posições de visibilidade ou invisibilidade. A recorrência histórica desses movimentos, como aponta Silva (2014), evidencia que disputas em torno da sede e da configuração institucional não são novas, mas repetem uma lógica de centralização do poder decisório que resiste às dinâmicas de interiorização do conhecimento. Assim, as manifestações contrárias à consolidação da UEG nos anos 90 e a manutenção de algumas faculdades como UnU revelam um esforço de certos grupos em preservar sua autonomia e capital institucional.

A lógica é atualizada no presente, quando unidades que por anos atuaram como câmpus passam a ser reclassificadas como UnU. Essa reclassificação, embora embasada em discursos de eficiência, corte de custos e reorganização estrutural, desvela uma operação simbólica potente, os docentes dessas unidades deixam de ser reconhecidos como partícipes plenos do projeto universitário – com acesso a estrutura de pós-graduação *stricto sensu*, autonomia administrativa e visibilidade acadêmica – e passam a operar em espaços marcados por limitações, dependência hierárquica e fragilidade política.

O efeito dessa transição ultrapassa os aspectos organizacionais, pois atinge diretamente a constituição da identidade docente. Como bem afirma Araújo (2021), a docência universitária, sobretudo em contextos interioranos, constitui-se em meio a tensionamentos constantes entre o que se deseja como projeto de carreira acadêmica e o que se impõe como função mercadológica da universidade.

Nesse cenário, observa-se um descompasso entre o ideal da interiorização – como prática de democratização do ensino superior – e a política institucional que esvazia de sentido as unidades interioranas ao limitar sua atuação à oferta de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*. Isso impõe uma lógica inversa ao projeto inicial: para continuar sua formação, o docente do interior precisa se deslocar aos grandes centros, invertendo o fluxo formativo e fragilizando o propósito da presença universitária em territórios periféricos. Portanto, os rebaixamentos simbólicos operados pelas normativas institucionais criam subjetivações que reagem e tentam resistir, mas que também sofrem os efeitos da constante sensação de precariedade, instabilidade e marginalização dentro do próprio espaço universitário.

O processo de objetivação e subjetivação docente nos espaços universitários interioranos da UEG opera de forma contínua e cíclica, acionando dispositivos institucionais que não apenas classificam e normatizam, mas moldam as possibilidades de ser e de permanecer docente nesses contextos. Esse movimento é intensificado pelas diferenças estruturais e simbólicas entre câmpus e UnU, em que os primeiros concentram o poder de decisão, oferta formativa ampliada e visibilidade acadêmica, enquanto as segundas operam sob uma lógica de subordinação, com atuação restrita à graduação e à pós-graduação *lato sensu*. Nesse cenário, a escolha entre permanecer ou migrar deixa de ser apenas uma decisão individual e passa a ser atravessada por agenciamentos de poder que impactam diretamente a trajetória e o pertencimento do sujeito à instituição.

Essa diferenciação entre Câmpus e Unidade Universitária (UnU) expressa uma racionalidade institucional que se ancora em dispositivos disciplinares, os quais, como já alertava Foucault (2023), atuam sobre o desenvolvimento dos sujeitos, mais do que sobre seus resultados. No caso da UEG, essa disciplina se dá pela separação funcional: aos Câmpus, é atribuída a função de polos concentrados de conhecimento, com a presença mais evidente e disputada de programas *stricto sensu*, que atraem maiores verbas de pesquisa e fomento, bem como maior autonomia gerencial. Por outro lado, às UnUs, mesmo sendo vitais para a missão de interiorização, muitas vezes é designada uma função de oferta mais direcionada e dependente, mantendo-se à margem dos processos decisórios e das disputas por recursos mais estratégicos. Esse arranjo normativo gera efeitos concretos nas perspectivas de carreira e pertencimento, uma vez que docentes lotados nas UnUs veem sua atuação e crescimento profissional tensionados por critérios institucionais que os colocam em uma posição periférica, mesmo estando no cerne da expansão da educação superior pública.

Durante a roda de conversa realizada na pesquisa, foi reiterada a percepção de que a impossibilidade de continuidade na formação – seja por ausência de programas *stricto sensu*,

seja por limitação de atuação – desvaloriza os cursos e desestimula o pertencimento docente. A docência, nesses termos, é afetada não apenas pelas condições materiais de trabalho, mas por uma simbologia de desvalorização que, ao negar oportunidades de aprofundamento e verticalização da formação, impõe um modelo de universidade funcionalizada às necessidades mínimas do mercado. Como aponta Araújo (2021), essa contenção da “competência docente, no âmbito profissional” (Decreto Nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020. p.44) reforça uma objetivação que se traduz em controle e limitações estruturais para o florescimento de práticas emancipadoras no interior.

Diante disso, a lógica que se desenha é a de uma formação docente fragmentada, cujas possibilidades de avanço dependem da migração para outros espaços institucionais – geralmente mais centrais. Isso impõe um duplo deslocamento: o geográfico, que rompe com o ideal da interiorização, e o simbólico, que afasta o sujeito docente da sua própria construção identitária dentro do território. A formação continuada, pilar da carreira docente, deixa de ser compreendida como direito e necessidade institucional para ser vista como privilégio dos espaços hierarquicamente superiores. A fragmentação entre *lato e stricto-sensu* – que deveria ser uma relação de complementaridade – converte-se, nesse contexto, em um marcador de desigualdade institucional e de exclusão simbólica.

Em síntese, o modelo atual de estruturação da UEG reproduz desigualdades internas que negam, na prática, parte dos princípios do próprio projeto de interiorização. Ao condicionar a atuação das UnU à lógica de mercado e às estruturas administrativas dos câmpus, a universidade limita a autonomia dos sujeitos que nela atuam e precariza os processos formativos em regiões que mais demandam políticas públicas de valorização e permanência docente. A resistência, nesses contextos, emerge em discursos que reivindicam o direito à continuidade formativa e à existência digna dentro da universidade pública — uma resistência silenciosa, mas estruturante, frente à força disciplinar das normativas institucionais.

Para compreender melhor o enquadramento jurídico da atual organização institucional, vale destacar um trecho do Decreto Estadual nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020, que dispõe sobre a reestruturação da Universidade Estadual de Goiás. Este decreto foi editado no contexto das reformas administrativas promovidas pelo governo estadual, cujo objetivo declarado era reorganizar a universidade para garantir maior eficiência e racionalização de recursos. Contudo, a lógica que sustenta essa organização reforça hierarquizações internas e diferencia o status e as funções dos câmpus e das unidades universitárias. No documento, afirma-se:

Art. 86. Os câmpus, no total de 8 (oito) em posições estratégicas no Estado, são polos concentrados de conhecimento e têm como função garantir espaço para formação de profissionais das diversas áreas do conhecimento, bem como o aprofundamento e a verticalização do conhecimento, por meio de programas de pós-graduação *stricto sensu* e similares (Decreto Nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020. p.44).

O Artigo 86 do Decreto nº 9.593/2020 explicita de forma normativa a distinção estratégica entre os câmpus da UEG e suas UnU, conferindo aos primeiros o status de “polos concentrados de conhecimento”, com atribuições que extrapolam a formação inicial e avançam para a verticalização do saber por meio de programas *stricto sensu*. Esse enunciado normativo, longe de ser neutro ou meramente organizacional, opera como dispositivo de poder que estrutura uma hierarquia funcional e simbólica entre os diferentes espaços da instituição, definindo quais sujeitos terão acesso a determinadas práticas formativas, e quais deverão se submeter a regimes mais limitados de atuação.

Nesse sentido, a fala da docente Mary — “E eles falam que lá tinha mais efetivo, entendeu? Por isso que lá ficou câmpus” — revela de maneira aguda como essa normatividade se traduz em experiências concretas de perda, exclusão e deslocamento identitário. Ao associar o status de câmpus ao número de docentes efetivos, o discurso institucional objetiva os corpos acadêmicos a partir de critérios quantitativos que operam sob a lógica de controle e vigilância, reiterando uma lógica de mercado que valoriza o capital docente como condição de legitimidade e permanência.

Logo, a transformação de Câmpus em UnU, como no caso de Porangatu, configura-se não apenas como uma mudança de nomenclatura administrativa, mas como um processo simbólico-político que reconfigura o lugar institucional do sujeito docente, reposicionando-o em uma zona de menor prestígio, menor autonomia e menor acesso à política acadêmica. Essa reorganização, legitimada pelo Artigo 87, vincula os câmpus diretamente ao gabinete do reitor — instância máxima de poder dentro da universidade —, ao passo que as UnU são subordinadas à coordenação dos câmpus, como aponta o Art. 94. Tal estrutura hierárquica produz um encurtamento no raio de ação das UnU, ao mesmo tempo em que amplia o distanciamento entre essas unidades e os centros decisórios da universidade.

Foucault (2023), ao discutir os mecanismos de disciplinarização, nos alerta que o poder institucional não atua apenas na contenção, mas na produção de sujeitos, e isso se observa com clareza nesse caso: docentes que outrora pertenciam a um câmpus passam a ocupar uma posição periférica, onde seus projetos, ações e identidades são submetidos à legitimação de um outro corpo institucional, centralizado e dotado de maior autoridade. O efeito prático disso é a

produção de sujeitos atravessados por sentimentos de descontinuidade, deslegitimação e esvaziamento de pertencimento, que veem seu campo de atuação limitado pelas normas e sua identidade deslocada pela reorganização institucional.

A proposta original de que as UnU funcionassem como instrumentos de interiorização do ensino superior público entra, então, em conflito com a prática normativa, que tende a esvaziar essas unidades de seu potencial formativo e decisório, reduzindo-as a espaços de oferta mínima de graduação. Essa contradição entre o discurso da interiorização e a prática da centralização reforça o caráter ambíguo da política educacional, que ora se apresenta como promotora de inclusão, ora atua como dispositivo de exclusão e controle.

Refletir sobre esse conjunto de dispositivos é crucial para compreender como as políticas institucionais não apenas organizam o espaço universitário, mas também produzem sentidos e lugares sociais para os sujeitos que dele fazem parte, tornando visíveis as estratégias de governo que, sob a aparência de gestão administrativa, promovem verdadeiras reconfigurações na constituição dos corpos docentes.

A reestruturação da UEG — marcada pela transição de uma configuração com 42 câmpus para uma nova organização composta por apenas 8 câmpus e 33 Unidades Universitárias — tem sido justificada, nos documentos institucionais, sobretudo pela necessidade de contenção de despesas. No entanto, essa alegação revela apenas a superfície de um processo mais complexo de racionalização administrativa que, ao ser implementado com pouca ou nenhuma participação efetiva da base docente, configura-se como um dispositivo de poder que regula, classifica e redefine os lugares institucionais dos sujeitos universitários.

Como lembra Silva (2014), a própria criação da UEG foi o resultado de múltiplos agenciamentos e negociações locais, envolvendo prefeituras, secretarias de educação e comunidades que lutavam pela permanência e fortalecimento de suas faculdades isoladas. Esse dado histórico aponta para o caráter originalmente plural e descentralizado da instituição, constituída por forças sociais diversas que almejavam uma universidade sintonizada com as necessidades regionais. No entanto, ao longo do tempo, esse processo plural foi substituído por uma lógica de centralização decisória, na qual os processos de redesenho institucional passaram a ser comandados por uma instância superior — muitas vezes distante das realidades locais.

Ante esse panorama, é notório que a crítica dos docentes da unidade pesquisada à condução atual desse redesenho não é apenas uma manifestação de desconforto administrativo. Ela revela uma dimensão epistemológica e política da docência, em que o professor universitário deixa de ser apenas executor de normativas e se vê como partícipe ativo da construção institucional. O fato de esses sujeitos não terem sido devidamente escutados — e

muitas vezes nem informados — sobre as mudanças que os afetam diretamente, aponta para uma objetivação institucionalizada que silencia as vozes periféricas em nome de uma suposta eficiência técnica.

Esse silenciamento é emblemático de uma racionalidade governamental que, como sugere Foucault, atua pela via da normatização difusa, operando não apenas pela repressão, mas pela gestão do possível, assim, define-se o que pode ser dito, quem pode falar e como os sujeitos devem agir diante das normativas. A reconfiguração dos câmpus, nesse contexto, atua como um dispositivo que redefine a própria identidade dos docentes, os quais passam a vivenciar uma tensão permanente entre sua profissionalidade desejada — vinculada a uma universidade plural, crítica e regionalizada — e a profissionalidade objetivada pelas normativas — subordinada, tecnicista e alinhada aos interesses de mercado.

O depoimento de docentes da unidade analisada — colhido por meio dos diários-reflexivos — evidencia um dos principais entraves desse novo arranjo: a dificuldade de comunicação direta com os câmpus, especialmente no que tange à resolução ágil de demandas acadêmicas e administrativas. A necessidade constante de recorrer a e-mails, agendamentos telefônicos e longos processos burocráticos demonstra uma fragilidade estrutural no modelo de governança adotado, que afasta as UnU dos centros de decisão e relega seus sujeitos a uma posição periférica dentro da própria instituição.

Esse processo demonstra um agenciamento de poder que, como destaca Foucault, opera menos pela proibição direta e mais pela produção de normas que regulam a conduta dos sujeitos e delimitam suas margens de ação. A descentralização que deveria garantir a efetividade do projeto de interiorização se converte, na prática, em uma recentralização simbólica e funcional, pois transfere responsabilidades às UnU sem ampliar, na mesma proporção, seus instrumentos de autonomia política, técnica e pedagógica.

Ao considerar que, segundo o Decreto N° 9.593/2020, a UEG atualmente está estruturada em 8 câmpus e 33 unidades universitárias, é necessário refletir sobre os critérios que fundamentam tal reorganização e seus impactos práticos. O discurso oficial recorre frequentemente à justificativa da otimização orçamentária, mas essa narrativa encobre os efeitos micropolíticos dessa transformação: a diminuição da autonomia local, a centralização decisória e o enfraquecimento das condições para produção de saber e para a consolidação de políticas pedagógicas próprias em unidades interioranas. Dessa maneira, a distribuição espacial da UEG, conforme indicado no Quadro 3, reflete um histórico de como a política de interiorização do ensino superior em Goiás vem sendo conduzida, marcada pela criação e desativação gradual de vestibulares, sobretudo em cidades mais distantes dos grandes centros urbanos.

Tal dinâmica pode levar à suspensão de cursos devido à ausência de demanda, a qual, por sua vez, decorre de múltiplos fatores — entre eles, a ausência de abertura de vestibulares. Na UnU pesquisada, por exemplo, não há vestibular vigente para dois cursos — Matemática e Sistemas de Informação —, e apenas após intensas movimentações institucionais foi possível reativar o curso de Ciências Biológicas (Diário-Reflexivo, maio de 2024). Essas instabilidades ocorrem como efeitos de processos de objetivação, nos quais os docentes se percebem em um estado constante de incerteza a cada novo edital. De acordo com relatos, esse sentimento de vulnerabilidade se intensifica a cada ciclo, à medida que novas exigências institucionais se tornam mais rígidas.

Assim, a análise da atual distribuição geográfica dos câmpus e unidades permite entrever uma geopolítica do conhecimento que tende à reconcentração das estruturas decisórias em regiões com maior peso político e econômico — em especial, o eixo metropolitano do estado. Esse desenho institucional, ao ser comparado com a composição anterior da UEG, revela o esvaziamento simbólico e funcional de diversos territórios que antes gozavam de maior autonomia. O fato de que algumas regiões do estado tenham mantido o título de câmpus enquanto outras foram rebaixadas a UnU pode ser interpretado, à luz das teorias foucaultianas, como um dispositivo de distinção que reproduz e reforça desigualdades regionais já históricas, mascaradas sob o véu da eficiência administrativa.

A título de exemplo, a ausência de canais institucionais que permitam às UnU opinar diretamente sobre as mudanças que as afetam aponta para uma assimetria estrutural. Essas unidades — responsáveis por concretizar a política de interiorização do ensino superior — se veem submetidas a um regime de gestão que frequentemente ignora suas especificidades e as trata como meros prolongamentos operacionais dos câmpus-sede. Isso contribui para um sentimento de descontinuidade institucional e instabilidade identitária entre os docentes, os quais, além das suas atividades pedagógicas, são convocados a lidar com um sistema que objetiva suas ações e subjetiva seus modos de existência profissional, conforme aponta Araújo (2013).

Desse modo, o quadro apresentado não é apenas uma disposição cartográfica da UEG, ele também simboliza a reestruturação do poder dentro da instituição. Os câmpus, ao se vincularem diretamente ao Gabinete da Reitoria, ganham maior densidade política e normativo-administrativa, enquanto as UnU ficam sujeitas a um regime de dependência que compromete a continuidade de projetos acadêmicos, o planejamento pedagógico e a inserção regional das licenciaturas. Esse redesenho compromete, em última instância, a própria vocação da UEG como instrumento de equidade territorial e agente de transformação social em Goiás.

No que se refere ao fechamento de cursos e à possibilidade de (des)continuidade, o jornal *O Popular* (2024) publicou uma matéria que destaca o encerramento de mais de quarenta graduações ao longo dos últimos anos. Um dos trechos da reportagem destaca elementos previstos nos documentos normativos da própria instituição e afirma que:

Reitor da universidade, Antônio Cruvinel aponta que a medida é tomada pela falta de condições de “ofertar com qualidade” os cursos e pela carência de docentes. Em cinco unidades, todos os cursos ofertados foram extintos por meio de três resoluções do CsU publicadas em 2018, 2023 e 2024. Por outro lado, coordenadores de unidades apontam que há demanda para novas vagas e boas condições estruturais nas localidades (O Popular, 2024, online).

Conforme dito, o reitor da universidade, Antônio Cruvinel, justificou o encerramento de cursos em diversas unidades da UEG alegando a falta de condições para “ofertar com qualidade” as graduações e a carência de docentes efetivos. Segundo a matéria publicada pelo jornal *O Popular* (2024), ao menos cinco unidades universitárias tiveram todos os seus cursos extintos por meio de três resoluções do Conselho Superior Universitário (CsU), publicadas nos anos de 2018, 2023 e 2024. No entanto, essa justificativa é contraposta por coordenadores das respectivas unidades, que afirmam haver demanda por novas vagas e destacam que, em muitas localidades, existem boas condições estruturais e interesse da comunidade local pela permanência e expansão da universidade. A matéria jornalística expõe uma tensão entre a retórica institucional central e os relatos oriundos da base, evidenciando um cenário de disputa discursiva em torno do direito à educação superior pública e interiorizada.

Esses conflitos e contradições encontram respaldo nas próprias normativas internas da UEG, como o Regimento Interno e, de maneira mais específica, na Resolução CsU n. 1141/2024, que estabelece novos critérios e limitações para a abertura de vagas em cursos de graduação. A matéria ainda ressalta que diversos cursos — mesmo com turmas em andamento — estão impossibilitados de lançar novos vestibulares e, portanto, funcionam exclusivamente com os discentes já matriculados. Tal cenário, se mantido, pode conduzir à extinção gradual desses cursos, comprometendo diretamente o projeto de interiorização do ensino superior público no estado. A não reposição de turmas, aliada ao esvaziamento progressivo das unidades, se converte em um mecanismo de objetivação que repercute na subjetividade docente e reforça o sentimento de instabilidade em relação ao futuro das UnU.

A justificativa institucional para a não realização de processos seletivos repousa em uma regra do novo estatuto da universidade, em vigor desde 2020, que determina que ao menos 75% do corpo docente de cada curso seja composto por professores efetivos (O Popular, 2024).

Ainda que essa exigência esteja alinhada com parâmetros de qualidade, ela revela um paradoxo, no qual, ao mesmo tempo em que se afirma a necessidade de docentes efetivos para garantir a permanência e expansão dos cursos, a morosidade nos concursos públicos e a escassez de nomeações têm inviabilizado o cumprimento desse critério. Soma-se a isso o volume de avaliações, relatórios e exigências documentais previstas na Resolução CNE/CES nº 1141/2024, que introduz uma lógica de controle burocrático sobre os cursos. Tal aparato normativo se articula com o que Michel Foucault denomina de “poder disciplinar”, pois cria uma rede de vigilância, avaliação e controle contínuo que captura e regula a ação dos sujeitos institucionais.

Esse conjunto de dispositivos reforça a sensação de fragilidade sentida por docentes e discentes, que vivenciam a precarização das condições de trabalho e de permanência acadêmica. A constante ameaça de descontinuidade dos cursos enfraquece a identidade das unidades e compromete o sentido da interiorização como política pública de Estado. Como registrado no diário-reflexivo (junho de 2024), docentes relatam a percepção de estarem submetidos a exigências cada vez mais inalcançáveis, acompanhadas de uma sensação de invisibilidade diante dos processos decisórios da administração central da universidade.

Essa distribuição geográfica da UEG demonstra o compromisso da universidade em expandir sua presença por todo o estado, atendendo às necessidades educacionais das regiões mais distantes. No entanto, também revela as dificuldades de uma política de interiorização do ensino superior, com a criação e posterior desativação gradual de vestibulares, especialmente em cidades que estão mais afastadas dos grandes centros urbanos, onde a oferta de educação superior é mais escassa. O processo de expansão da UEG tem sido marcado por desafios logísticos e financeiros, que muitas vezes resultam na revisão das políticas de oferta de cursos e manutenção de vestibulares.

Dentro desse cenário, o curso de Licenciatura em Letras da UEG se destaca como uma das principais iniciativas da universidade na formação de docentes para a educação básica. O curso é oferecido em diversas unidades da UEG espalhadas por todo o estado, incluindo as cidades de Anápolis, Campos Belos, Formosa, Goiás, Inhumas, Iporá, Itapuranga, Jussara, Morrinhos, Pires do Rio, Porangatu, Posse, Quirinópolis, São Luís de Montes Belos e São Miguel do Araguaia. A ampla oferta do curso de Letras em diferentes localidades do estado reflete a intenção da UEG de promover a formação de professores que possam atuar em diversas realidades educacionais, levando em consideração as especificidades de cada região e contribuindo para a diminuição das desigualdades educacionais no estado.

O curso de Licenciatura em Letras da UEG não se limita apenas à formação técnica e pedagógica, mas busca preparar os docentes para uma atuação crítica e reflexiva, comprometida com a transformação social. Esse compromisso se reflete na formação oferecida aos alunos, que são incentivados a abordar questões linguísticas, literárias e culturais, além de se engajar com os desafios sociais que impactam a educação básica. A UEG, ao oferecer o curso de Letras em diversas unidades no estado, fortalece a formação docente em regiões periféricas e contribui para a interiorização do ensino superior, garantindo que a educação de qualidade chegue a todos, independentemente da localização geográfica.

No entanto, a gestão do curso de Letras na UEG também está inserida em um cenário de tensões, especialmente com a pressão para cumprir exigências que muitas vezes não consideram as realidades locais. Por exemplo, a ausência de vestibulares em algumas unidades, como ocorreu com o curso de Matemática e Sistemas de Informação, é uma consequência das políticas de racionalização que impõem critérios de eficiência, sem levar em conta as necessidades específicas de cada local. Esse cenário reflete a lógica neoliberal de gestão, que prioriza indicadores quantitativos e a "eficiência" sobre o compromisso com a qualidade e a equidade da educação.

Como Foucault (2023) e outros estudiosos como Dardot e Laval (2022) discutem, as políticas neoliberais de educação funcionam como um sistema de controle, moldando os professores e suas práticas com base em métricas de desempenho. Porém, em resposta a essas imposições, os docentes da UEG, especialmente os do curso de Letras, desenvolvem o que podemos chamar de microrresistências. Essas resistências não se manifestam de forma espetacular, mas em ações cotidianas e muitas vezes discretas, como a busca ativa por alunos, a reinvenção de práticas pedagógicas e a criação de redes de apoio entre docentes. Tais práticas, embora muitas vezes invisíveis, são fundamentais para garantir a continuidade do curso e afirmar um projeto educativo contra-hegemônico.

O curso de Letras da UEG, ao ser oferecido em diferentes unidades e câmpus do estado, assume um papel crucial na formação de professores que, ao atuarem nas escolas públicas, contribuem diretamente para a melhoria da educação básica em Goiás. A resistência observada nas práticas docentes, como a persistência em manter o curso de Letras vivo, mesmo diante das dificuldades impostas pelas políticas institucionais, é uma forma de reafirmar o compromisso da universidade pública com a formação crítica e transformadora. A resistência, nesse caso, não se dá apenas em protestos explícitos, mas em pequenos gestos diários que desafiam a lógica do controle e da produtividade que domina o sistema educacional.

Após analisarmos a relação entre a estrutura organizacional da UEG, marcada pela distinção entre câmpus e Unidades Universitárias, e as implicações dessa hierarquização para a objetivação e subjetivação dos docentes, torna-se imprescindível direcionar nosso olhar para as instâncias normativas que sustentam e legitimam essa configuração. Compreender o arcabouço jurídico que rege a universidade é fundamental para desvelar as racionalidades de governo que moldam as práticas e os espaços dentro da instituição. Se o Decreto Estadual nº 9.593/2020 estabelece a nova organização institucional, delineando as competências e a hierarquia entre câmpus e UnUs, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEG, enquanto instrumento de planejamento estratégico, deveria, em tese, apresentar as diretrizes para o desenvolvimento da universidade dentro dessa estrutura. Assim, torna-se crucial investigar como o PDI, em sua formulação e implementação, dialoga com as tensões observadas, se buscando mitigar as desigualdades ou se, porventura, acaba por reforçá-las, perpetuando a lógica de centralização e a assimetria entre as diferentes unidades da instituição.

2.1.2 Cinco estações, um ciclo, um atravessamento: objetivações na atuação do docente efetivo e do temporário

A trajetória da UEG Porangatu é como um jardim que floresce e amadurece ao longo das estações. Assim como um jardim que se adapta às mudanças climáticas, a UEG Porangatu se transforma para atender às necessidades educacionais da comunidade, sempre na tentativa de permanecer viva e relevante.

Com isso, é fundamental aprofundar o debate acerca das múltiplas implicações provocadas pela suspensão dos vestibulares e pela limitação normativa imposta à atuação de docentes efetivos e contratados na UEG. De fato, a separação rígida entre esses dois vínculos não apenas institui barreiras operacionais para os docentes temporários, mas também impõe uma sobrecarga significativa aos professores efetivos, que passam a assumir, de forma concentrada, responsabilidades associadas à pesquisa, à extensão e à gestão acadêmica. Os relatos de docentes entrevistados indicam que o processo de demissão em massa de professores temporários — ocorrido em paralelo à intensificação de exigências institucionais — provocou um esvaziamento considerável da estrutura universitária, afetando diretamente a continuidade e a vitalidade dos cursos.

A percepção dessa sobrecarga é sintetizada no discurso da docente Mary, que afirma:

Mas vocês sabem que agora só o efetivo que pode ter projeto de extensão. Só o efetivo que pode ter projeto de pesquisa. Só o efetivo que pode ter bolsista. Assinar bolsa. Então assim reduziu demais e limitou tudo isso. E sobrecarregou (...)? (Roda de conversa, Nely, 12 de junho de 2024).

A fala evidência como a restrição de direitos institucionais à figura do efetivo exclui uma parcela significativa do corpo docente de participar de atividades essenciais à vida universitária. Ao desconsiderar o papel ativo que docentes contratados vinham desempenhando no desenvolvimento de ações de pesquisa e extensão, tais normativas acabam por enfraquecer a própria identidade universitária, que se fundamenta no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Esse desmonte progressivo de práticas integradoras colabora para a configuração de um cenário de precarização e desestímulo à docência, especialmente nas unidades do interior, onde a escassez de pessoal é ainda mais pronunciada. As falas registradas reforçam a compreensão de que a universidade não deve ser entendida apenas como um espaço de transmissão de conteúdo, mas como um território de experimentação, transformação e construção coletiva do conhecimento.

Essa realidade é discutida por Frigotto (2017, p. 5), ao afirmar que "o trabalho docente vem sendo desvalorizado e precarizado no contexto das políticas neoliberais, que subordinam a educação à lógica do mercado e da produtividade", apontando para a transformação da formação docente em mera resposta às demandas econômicas. Saviani (2020, p. 10), ao analisar os retrocessos recentes nas políticas educacionais, também adverte que "a precarização da educação no Brasil se expressa na filantropia, protelação, fragmentação e improvisação", reforçando a ideia de que o enfraquecimento da educação pública não é fruto do acaso, mas resultado de estratégias sistemáticas de desmonte.

Nesse sentido, a limitação da participação docente em projetos estruturantes representa não apenas uma medida administrativa, mas um dispositivo de poder que atua na objetivação dos sujeitos universitários, restringindo seus modos de agir e de significar sua atuação.

A interdependência entre os marcos normativos e o esvaziamento das unidades ganha evidência no relato de outro professor, João, que rememora um período mais dinâmico da instituição: "(...) eu acho que / tinha mais incentivo::, os professores contratados eram muitos, eles tinham pesquisa, tinham extensão, isso movimentava a unidade (...)" (Roda de conversa, Nely, 12 de junho de 2024). A comparação com o passado recente revela que a pluralidade de vínculos, naquele contexto, favorecia uma maior mobilidade acadêmica e diversidade de ações, impulsionando a vitalidade das UnU. No entanto, é importante ressaltar que a defesa de práticas institucionais mais dinâmicas não se contrapõe à necessidade de concursos públicos e de efetivação de docentes. Pelo contrário, aponta para a urgência de execução de um plano de

carreira estruturado, que assegure a estabilidade, a valorização e a ampliação do quadro docente, de forma a garantir o fortalecimento contínuo da universidade pública no interior. A percepção da ausência desses formatos institucionais e da descontinuidade das práticas formativas indica que as recentes normativas, ao centralizarem o poder decisório sem a devida ampliação do corpo efetivo, acabam por limitar as possibilidades de atuação acadêmica, afetando negativamente a sustentabilidade das unidades universitárias.

Em síntese, os efeitos da restrição da atuação dos docentes contratados devem ser compreendidos como parte de uma engrenagem mais ampla de regulação institucional, na qual os instrumentos normativos — ao invés de fortalecerem a universidade — operam como mecanismos de objetivação, excluindo sujeitos, limitando práticas e afetando diretamente a permanência dos cursos nas unidades do interior.

No ano de 2024, a realização do concurso para docentes efetivos na UEG representou, à primeira vista, uma tentativa de fortalecimento do corpo técnico da universidade. No entanto, as Unidades Universitárias do interior enfrentaram novamente um cenário já vivenciado: a rotatividade e a não fixação dos professores recém-aprovados. Muitos desses profissionais, ao tomarem posse, optam por remoções para unidades mais próximas de seus núcleos familiares ou para localidades que ofereçam maior estabilidade, melhor infraestrutura ou possibilidade de atuação ampliada em projetos de pesquisa e extensão. Essa dinâmica de rotatividade docente, como alertam Sguissardi e Silva Júnior (2009), é um dos principais entraves para a consolidação dos projetos acadêmicos em instituições localizadas fora dos grandes centros urbanos, pois fragiliza a continuidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Trata-se, portanto, de um desdobramento dos agenciamentos institucionais que atuam sobre os sujeitos docentes, afetando diretamente a constituição de suas identidades profissionais e seus projetos de carreira, ao passo que reforça processos de precarização e instabilidade estrutural das UnUs do interior.

A formação docente, nesse contexto, passa a ser tensionada por exigências normativas cada vez mais rigorosas, muitas vezes descoladas das realidades estruturais e sociais das unidades interioranas. Tais normativas acabam por contribuir para a desvalorização simbólica da carreira docente, minando os esforços históricos de democratização do ensino superior e fragilizando o papel das licenciaturas como instrumentos de transformação social.

Para compreender essas questões, é imprescindível retomar o contexto histórico-institucional da universidade, tal como registrado nos documentos oficiais da UEG. A primeira etapa de seu PDI, correspondente ao período de 1999 a 2004, configurou um marco fundacional para a instituição. Nessa fase inicial, foram estabelecidas as diretrizes centrais de sua estrutura organizacional e administrativa, definindo-se os princípios que orientariam suas ações

pedagógicas e institucionais. A instalação de prédios próprios e a aquisição de equipamentos e tecnologias foram fundamentais para a consolidação da presença física da universidade em diferentes regiões do estado.

Essas ações visavam tanto ao cumprimento das exigências legais para a oferta de ensino superior quanto à resposta a demandas socioeconômicas emergentes. Como destaca Silva (2014), a expansão da UEG atendia simultaneamente a duas frentes, de um lado, o interesse do Estado de Goiás em fomentar o crescimento econômico por meio da qualificação da mão de obra; de outro, a necessidade de alinhamento à legislação educacional vigente, em especial às orientações da LDB de 1996. Assim, a formação de professores para a educação básica era vista como uma estratégia de desenvolvimento regional e como resposta a pressões normativas e sociais.

Entretanto, o discurso docente atual revela uma fratura nessa lógica. Ainda que reconheçam os avanços históricos da universidade, professores lamentam a existência de dispositivos normativos que, sob a justificativa de garantir a qualidade da oferta educacional, também operam como mecanismos de exclusão. Tais normativas, ao mesmo tempo que possibilitam a criação e regulamentação dos cursos, também instituem condições para sua suspensão e descontinuidade, muitas vezes sem o devido diálogo com as especificidades e necessidades locais. Este paradoxo entre a regulação institucional e a vivência concreta da docência no interior alimenta processos contínuos de objetivação e subjetivação, nos quais os docentes resistem e reconstróem cotidianamente suas práticas e identidades.

Durante os primeiros anos de consolidação da UEG, destaca-se a realização do primeiro concurso público para docentes efetivos, com o intuito de selecionar profissionais qualificados e comprometidos com a missão institucional. Esse marco sinalizava o esforço da universidade em estruturar seu corpo docente com estabilidade e qualidade, condição essencial para garantir a sustentabilidade dos cursos e a efetividade do projeto de interiorização. No entanto, a prática revela um hiato entre os princípios fundadores e as políticas efetivamente implementadas nas décadas seguintes. Em diálogo com membros da comunidade universitária local, foi possível identificar um dos reflexos mais contundentes dessa dissonância, a morosidade na convocação dos aprovados nos concursos públicos.

No início de maio de 2024, especificamente no dia 6, tomaram posse candidatas aprovadas no concurso realizado em 2010 — um intervalo de quatorze anos. Durante os registros de campo, uma das servidoras revelou que já não acreditava mais na possibilidade de ser convocada, e outra relatou que, no momento de sua perícia, ouviu do responsável pelo exame que sua espera de mais de uma década ainda era considerada “curta”, diante de outros

casos ainda pendentes (Diário-Reflexivo, maio de 2024). Esse tipo de relato demonstra que, embora a exigência de docentes efetivos esteja formalmente prevista nos instrumentos normativos, como condição para a abertura ou continuidade de cursos, a própria instituição falha em garantir os meios para o cumprimento dessa exigência.

A lentidão na nomeação de efetivos compromete diretamente o funcionamento dos cursos, obrigando os docentes que permanecem nas unidades — geralmente em número reduzido — a desenvolverem estratégias alternativas para a manutenção mínima das atividades. Em muitos casos, isso implica sobrecarga, acúmulo de funções, redistribuição interna de disciplinas, e busca por colaboração de docentes de outras unidades, especialmente para disciplinas ministradas de forma remota. Essa condição é evidenciada no discurso de uma das docentes durante a roda de conversa realizada em 2024:

Letras todo dia ficam tentando sobreviver. Cê vê. E::h pra nós termos professor como o /.../ a /.../ pra nós é um ganho. Porque nós precisamos ter doutores. Precisamos ter pessoas que fazem projetos de pesquisa. Então! E muita gente às vezes não entende. Por que você está segurando pessoas. Porque nós precisamos. Para quê? Para manter o curso vivo. Para manter o curso de pé. Por que que às vezes a gente dobra a carga horária. Para manter o curso de pé! (Mary, Roda de Conversa, 2024)

Esse testemunho revela o quanto a lógica de microresistência se impõe como prática cotidiana de manutenção institucional. Os docentes interioranos, frente às exigências normativas, tornam-se sujeitos atravessados por processos de objetivação, que os moldam como peças indispensáveis para garantir a sobrevivência dos cursos, ainda que em condições precárias. Em vez de atuarem prioritariamente voltados para a qualificação pedagógica, os docentes acabam investindo grande parte de seus esforços em estratégias de contenção da crise, o que fragmenta sua identidade profissional e desvia o foco da dimensão formativa da docência.

Contrariando a realidade vivenciada nas unidades do interior, os documentos institucionais da UEG sustentam que há um compromisso com a valorização das licenciaturas, como se vê no PDI (2023), o qual reforça que tais cursos são fundamentais para a formação de professores da educação básica e para o desenvolvimento social do estado. Essa afirmação, entra em tensão com as exigências do novo Regimento Interno, que impõe uma série de critérios rigorosos — sobretudo relacionados ao número de docentes efetivos — para a manutenção ou reabertura de vagas nos cursos de graduação. Tal contradição revela o descompasso entre o discurso institucional e as condições reais de funcionamento das unidades.

A ampla oferta de cursos de graduação, em especial as licenciaturas, é frequentemente destacada nos documentos oficiais como um dos pilares da democratização do acesso ao ensino superior. No entanto, o que se observa, na prática, é a imposição de dispositivos de regulação

que não consideram as especificidades das unidades interioranas e que desestimulam a permanência de docentes nessas localidades. Assim, a política que deveria consolidar a interiorização do ensino superior transforma-se, paradoxalmente, em um instrumento de fragilização de sua própria base.

Durante a segunda fase da história da UEG, compreendida entre os anos de 2005 e 2012, consolidou-se um movimento de expansão da oferta de cursos de graduação, com destaque para as licenciaturas e os cursos superiores de tecnologia. Essa ampliação evidenciou o alinhamento da instituição às diretrizes nacionais voltadas à interiorização da educação superior e ao enfrentamento das desigualdades educacionais regionais. Nesse mesmo período, a UEG inaugurou seus dois primeiros programas de mestrado acadêmico *stricto sensu*, ambos direcionados à formação docente, indicando esforços para a verticalização da formação e o fortalecimento da pesquisa como dimensões estratégicas do projeto institucional.

No âmbito da extensão universitária, desenvolveram-se iniciativas voltadas à alfabetização de jovens e adultos, que exerceram impacto significativo na promoção da inclusão educacional e social, especialmente em regiões historicamente marcadas pelo analfabetismo. A articulação dessas ações com a prática pedagógica exemplifica a potencialidade transformadora do tripé ensino-pesquisa-extensão. No entanto, a efetivação plena dessa articulação enfrenta obstáculos impostos por normativas institucionais, que, muitas vezes, limitam a abrangência e a continuidade dessas práticas.

Uma dessas limitações, frequentemente mencionada pelos docentes durante os registros de campo, é a exigência normativa de que os projetos de extensão e pesquisa estejam necessariamente vinculados a professores efetivos. Embora tal medida seja justificada como estratégia de assegurar a estabilidade e a continuidade institucional dos projetos, na prática, ela opera como um dispositivo de poder que objetiva os sujeitos docentes. Ao restringir drasticamente as possibilidades de atuação dos professores contratados — especialmente nas unidades interioranas, onde a escassez de efetivos é mais acentuada —, essa barreira burocrática redefine os modos de existência e participação dos docentes na vida universitária. Conforme analisa Foucault (2023), os processos de objetivação são formas pelas quais os indivíduos são transformados em "objetos" de saber e de poder, por meio da aplicação de técnicas que delimitam suas possibilidades de ação e os integram a uma lógica de controle e normalização.

Nesse sentido, a normatização da extensão e da pesquisa na UEG não apenas regula procedimentos institucionais, mas também institui relações de subordinação e exclusão, reduzindo o potencial de inovação, articulação comunitária e desenvolvimento científico local.

Trata-se, assim, de uma prática que atravessa os corpos docentes, produzindo modos específicos de sujeição que operam sob a aparência de garantias administrativas.

A própria dinâmica extensionista, reconhecida como espaço de formação crítica e emancipatória, vê-se fragilizada por esse enquadramento normativo. Projetos que poderiam ser geridos por docentes temporários com ampla inserção local acabam sendo formalmente atribuídos a efetivos, enquanto a execução prática se mantém atrelada aos primeiros. Esse jogo de simulação organizacional não só sobrecarrega os docentes, mas revela um dispositivo de poder que objetiva os sujeitos docentes ao mesmo tempo em que exige deles estratégias criativas de resistência — o que Foucault chamaria de microresistências — como o uso informal do nome de um efetivo para viabilizar a continuidade de ações extensionistas.

A fala da docente Nina, durante a roda de conversa realizada em 2024, ilustra com clareza essa dinâmica: “Projetos de extensão, projetos de pesquisa. Tudo isso tem que ter pra manter o curso ativo.” (Nina, Roda de Conversa, 2024). Esse discurso foi reiterado por outros docentes em diferentes momentos da pesquisa de campo, demonstrando que a manutenção de cursos, especialmente nas licenciaturas, está diretamente relacionada à visibilidade institucional proporcionada por ações de extensão e pesquisa. Quando essas ações são limitadas, a vitalidade dos cursos também é comprometida, agravando o processo de fragilização das unidades interioranas.

Vale lembrar que, ainda nesse período, foi realizado um novo concurso público docente, gerando expectativas quanto ao fortalecimento dos quadros profissionais da UEG. Paralelamente, a instituição iniciou a implementação de sistemas de informação eletrônica, promovendo avanços na gestão administrativa e acadêmica. Tais iniciativas revelam o movimento contraditório da universidade, que, ao mesmo tempo em que avança em processos de modernização e consolidação, reproduz dispositivos normativos que restringem o pleno exercício da docência e da extensão nas unidades mais vulnerabilizadas.

A terceira fase da história da UEG, compreendida entre os anos de 2013 e 2019, destaca-se por um conjunto de reformas que impactaram significativamente o campo da educação pública e, em especial, os cursos de licenciatura. Esse período foi marcado por um movimento de reestruturação curricular que promoveu a transição de matrizes anuais para semestrais. Embora essa mudança tenha sido justificada como medida de modernização pedagógica, muitos docentes apontaram consequências negativas derivadas dessa transformação, como a possibilidade recorrente de reprovação e repetição de disciplinas, o que gerou, segundo relatos, um certo descomprometimento por parte dos discentes com o processo formativo. A flexibilidade do regime semestral, ao ser implementada sem critérios adequados de

acompanhamento e exigência, passou a operar como um dispositivo de objetivação, afetando o engajamento dos estudantes e gerando tensões no cotidiano das práticas docentes (Diário-Reflexivo, 2024).

Paralelamente, esse período também foi atravessado pelas intensas discussões que culminaram no chamado “redesenho” da universidade, cuja culminância normativa se materializou no atual Regimento Geral da UEG. Esse documento passou a funcionar como uma engrenagem reguladora que reorganiza o funcionamento institucional e impõe critérios mais rigorosos para a manutenção de cursos, unidades e ações universitárias em geral. De acordo com Foucault (2023), “a disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço”, o que permite compreender esse redesenho não apenas como uma reconfiguração estrutural, mas como uma forma de exercer poder por meio da racionalização espacial, do controle das ações e da vigilância constante sobre as práticas docentes e acadêmicas. A disciplina, nesse contexto, não se limita a uma sanção aplicada a posteriori, mas atua de forma preventiva e contínua, antecipando comportamentos e modelando condutas por meio de normativas institucionais.

Nesse viés, a análise do referido regimento revela a presença de mecanismos que individualizam os sujeitos, classificam unidades e cursos segundo critérios de desempenho, e articulam saberes e poderes de maneira a instituir padrões de funcionamento e excelência que muitas vezes desconsideram as especificidades dos contextos interioranos. Esse conjunto de medidas atua como dispositivo de disciplinamento institucional, criando condições para que os sujeitos docentes sejam objetivados e moldados a partir de metas externas, submetendo seus projetos pedagógicos e científicos a um modelo único de eficiência, produtividade e resultado.

Apesar dessas tensões, a fase em questão também foi marcada por avanços importantes na pesquisa e na pós-graduação. A criação do Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) representou uma oportunidade significativa para a disseminação do conhecimento produzido nas diversas unidades da UEG. No antigo câmpus Porangatu, o evento teve grande repercussão, estimulando o envolvimento discente em atividades de iniciação científica e extensão. A participação nesses eventos abriu possibilidades concretas para que os estudantes interioranos se reconhecessem como pesquisadores em formação, transformando suas trajetórias e, em muitos casos, suas compreensões sobre o papel da universidade pública.

A fala do servidor Otávio, registrada em diário-reflexivo, sintetiza bem essa dimensão: “viver a universidade” passa a significar mais do que frequentá-la; torna-se uma experiência de pertencimento e produção coletiva de sentido por meio do engajamento em ações de pesquisa e extensão. Essas práticas, por sua vez, contribuíram para a construção de uma identidade acadêmica local e para o fortalecimento da cultura universitária nos territórios interioranos.

Por fim, ainda durante essa fase, diversas alterações no plano financeiro e orçamentário foram implementadas. A criação de programas de bolsas e o fomento à participação em eventos acadêmicos configuraram iniciativas positivas no sentido de democratizar o acesso a oportunidades formativas mais amplas. Contudo, a contradição entre a expansão dessas possibilidades e o endurecimento dos mecanismos normativos evidencia as disputas e tensões que atravessam o campo da educação superior pública no estado de Goiás, especialmente quando se observa a relação entre os projetos de interiorização, os interesses do mercado e o exercício do poder por meio da institucionalidade.

Ao fim da terceira fase, a UEG enfrentou uma crise institucional e orçamentária profunda, cujos impactos foram sentidos de maneira mais aguda nas unidades interioranas. Um dos episódios mais significativos foi a demissão em massa de servidores temporários, o que comprometeu diretamente a dinâmica de funcionamento dos cursos. Durante as observações realizadas, especialmente nos intervalos das aulas, foram recorrentes os relatos de professores efetivos que expressavam sentimentos de sobrecarga e angústia frente à intensificação das tarefas que antes eram partilhadas com colegas contratados (Diário-Reflexivo, 2024). A ausência desses profissionais comprometeu não apenas a rotina administrativa e pedagógica, mas também a capacidade de cumprir os critérios exigidos por normativas que regulam a abertura de vagas nos vestibulares e a própria continuidade dos cursos de graduação.

O sentimento de insegurança institucional emergiu como uma constante entre os docentes, à medida que aumentava a pressão por atender exigências documentais, realizar avaliações constantes e elaborar relatórios que comprovassem a viabilidade dos cursos. Essas exigências, aliadas à diminuição do quadro docente, constituíram-se em um cenário de fragilização institucional que, para muitos, parece operar como uma estratégia deliberada de desmonte silencioso. Tal percepção se fortalece diante da combinação entre demissões e um pacote normativo rigoroso, que condiciona a manutenção de cursos à superação de barreiras estruturais cada vez mais complexas e desiguais.

A partir de 2019, tem início a quarta fase da trajetória institucional, marcada por uma série de acontecimentos que reconfiguraram profundamente a UEG. A pandemia de COVID-19, com seus impactos devastadores sobre a educação, coincidiu com um processo de intervenção institucional que resultou na elaboração de um novo estatuto e na reforma do modelo de governança da universidade. Foram criados institutos acadêmicos organizados por áreas do conhecimento, houve a unificação das matrizes curriculares, a redefinição de critérios para a contratação de temporários — agora limitada a um percentual do total de servidores efetivos —, além de intensas disputas nos processos eleitorais internos.

A redução do número de câmpus e o conseqüente aumento de UnUs integraram esse movimento, cuja lógica pareceu priorizar racionalizações administrativas em detrimento da permanência e fortalecimento das licenciaturas. O PDI (2023) registra esses eventos como parte de uma estratégia de reorganização e “modernização” da instituição, mas os efeitos práticos dessas transformações recaem diretamente sobre os corpos docentes, afetando o cotidiano das unidades e alimentando a sensação de precarização.

É nesse contexto que se insere a quinta fase, inaugurada em 2021 e ainda em curso até 2024. Esse período tem sido marcado pela implantação do novo Plano de Desenvolvimento Institucional e pela realização de diversas ações voltadas à revisão e atualização dos documentos orientadores da UEG. Se, por um lado, esse movimento pode ser compreendido como parte do processo necessário de ajuste institucional frente às mudanças sociais e educacionais contemporâneas, por outro, ele também carrega as marcas de uma política de regulação que não considera plenamente as especificidades e vulnerabilidades das unidades interioranas.

Este breve percurso histórico — ainda que não pretenda esgotar a complexidade dos acontecimentos — tem por objetivo situar a presente pesquisa em meio às múltiplas camadas de disputas, normatizações e resistências que caracterizam o campo da educação superior pública no estado de Goiás. Compreender essas dinâmicas é essencial para analisar os efeitos dos agenciamentos institucionais sobre o curso de Letras da UnU pesquisada, particularmente no que se refere aos processos de objetivação e subjetivação que interpelam os sujeitos docentes e atravessam as práticas formativas.

No próximo tópico, será realizado um mapeamento do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), à luz das transformações descritas, buscando identificar em que medida tal documento expressa coerência interna, articulação com o PDI e capacidade de responder às demandas contemporâneas da formação docente em contextos interioranos. Essa análise crítica pretende lançar luz sobre as tensões entre o discurso institucional e a realidade vivida nas UnU, com foco nas práticas e nas estratégias de resistência que emergem em meio aos dispositivos de controle e regulação.

3. AS ESTAÇÕES DE UM JARDIM DOCENTE: ATRAVESSAMENTOS E MICRORRESISTÊNCIAS ENTRE OBJETIVAÇÕES E SUBJETIVAÇÕES

Essa resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta. Ela é coexistiva a ele e absolutamente contemporânea. (Foucault, p.360, 2023)

Assim como um jardim não floresce apenas com sol, mas também com sombra, resistência e adaptação, à docência se constrói entre atravessamentos, limites e pequenos gestos de cultivo silencioso. Neste jardim docente, as objetivações funcionam como tentativas de podar o que cresce fora do esperado, mas é justamente nessa tensão que emergem formas criativas de resistência — subjetivações que, como plantas resistentes, adaptam-se, contornam e persistem, mesmo nos solos mais duros. Esta seção propõe refletir sobre essas dinâmicas, tomando como canteiro de análise a experiência dos docentes do curso de Letras da UEG Porangatu.

Partindo da citação de Foucault, compreende-se que a resistência não se apresenta como algo externo ou posterior às relações de poder, mas como algo que lhes é constitutivo e simultâneo. A resistência não se opõe ao poder como um movimento de negação pura, mas emerge dele, dentro dele e com ele — uma reação imanente às redes em que o poder se exerce. No interior do espaço universitário, marcado por políticas de racionalização e por mecanismos de vigilância e controle, essas resistências assumem formas difusas, cotidianas, por vezes quase imperceptíveis, mas que configuram modos singulares de reexistência.

Nesta seção, busca-se compreender como as microrresistências docentes se manifestam frente às objetivações impostas por políticas institucionais que regulam a dinâmica da licenciatura, com ênfase na experiência do curso de Letras da UEG Porangatu. A análise toma como base o entrelaçamento entre três dimensões centrais no pensamento foucaultiano: a objetivação, enquanto processo de moldagem dos sujeitos por normas e dispositivos institucionais; a microrresistência, como reação contingente e criativa a essas forças; e a subjetivação, como o processo contínuo de constituição de si por meio das práticas de liberdade e dos enfrentamentos cotidianos.

Esses elementos não se organizam linearmente, mas em um ciclo dinâmico e recorrente, no qual o sujeito é simultaneamente produto e produtor das relações de poder que o atravessam. No contexto desta pesquisa, tal ciclo pode ser observado por meio dos dados obtidos em roda de conversa com docentes, registros de diários reflexivos e análise de documentos institucionais. Esses materiais permitem mapear como políticas como o redesenho curricular, a imposição de critérios rígidos para a manutenção dos cursos e a valorização de indicadores quantitativos como o ENADE atuam como dispositivos de objetivação, moldando práticas, tensionando permanências e definindo os limites da atuação docente.

Em contrapartida, emergem estratégias cotidianas que se configuram como microrresistências, o investimento afetivo e político no curso de Letras, a organização de eventos e ações de extensão, a criação de redes colaborativas, a insistência em manter viva uma proposta formativa crítica. Essas práticas revelam a agência dos sujeitos frente às tentativas de silenciamento e descontinuidade, desafiando, em seus gestos e discursos, a lógica normativa que regula a universidade pública na atualidade.

A investigação proposta, portanto, não se limitou a descrever experiências e práticas docentes, mas buscou compreendê-las a partir de um olhar atravessado por teorias críticas e pelo diálogo constante com os sujeitos envolvidos. Inspirado por autores como Foucault (1987, 2023), Moita Lopes (2006, 2013), Araújo (2021) e estudiosos das políticas públicas em educação, o estudo assumiu como princípio metodológico a triangulação dos dados. Trata-se de uma estratégia que reconhece a complexidade do campo educacional e aposta na articulação de diferentes caminhos para alcançar uma compreensão mais profunda e plural do fenômeno pesquisado.

Neste trabalho, a triangulação foi operada a partir de três fontes principais: as rodas de conversa realizadas com professores da unidade, os registros sistemáticos em diário reflexivo e os documentos institucionais da UEG. Ao combinar essas perspectivas, a pesquisa não apenas cruzou informações, mas permitiu que vozes, vivências e registros se iluminassem mutuamente. A triangulação, nesse sentido, foi mais do que uma técnica — foi um gesto ético e epistemológico de escuta e valorização das diferentes formas de produzir e compartilhar saberes. Assim, ao aproximar teoria e empiria, o estudo buscou reconhecer e tensionar os modos como os sujeitos docentes vêm sendo constituídos em meio às normas institucionais, às disputas por reconhecimento e às práticas de resistência cotidiana. Trata-se, portanto, de afirmar a universidade pública como espaço de formação, de luta e de reexistência.

3.1 Fissuras (objetivações) do solo em meio às ervas persistentes: as microrresistências dos sujeitos

No terreno compactado pelas normas institucionais e pelas políticas de controle, à docência se assemelha a um cultivo em solo endurecido, onde as sementes da autonomia e da criação pedagógica enfrentam dificuldades para germinar. Ainda assim, entre as fissuras desse chão marcado pela objetivação — onde as decisões administrativas impõem limites e moldam práticas — emergem microrresistências como ervas persistentes que crescem onde menos se espera.

As resistências, sob a ótica foucaultiana, não se apresentam como instâncias exteriores ou posteriores ao poder, mas como forças que lhe são simultâneas e imanentes. Elas coexistem com os dispositivos de poder, configurando-se como possibilidades constantes de enfrentamento, ainda que em escalas mínimas e muitas vezes silenciosas. Nessa perspectiva, as microrresistências não ocorrem em momentos pontuais ou extraordinários, mas emergem de maneira contínua e difusa, a partir das próprias relações de poder que atravessam os sujeitos. No contexto desta pesquisa, identifica-se que tais resistências operam dentro de um ciclo dinâmico, constituído pelas etapas de objetivação, microrresistência e subjetivação — movimentos que se inter-relacionam e se atualizam constantemente. Esse ciclo não apenas molda, mas também transforma os indivíduos em sujeitos capazes de elaborar sentidos próprios diante das normatividades institucionais que os atravessam.

A materialidade desse processo pode ser observada nos registros empíricos coletados, especialmente nas rodas de conversa e nos diários reflexivos, os quais revelam como os discursos institucionais — formulados em documentos normativos e em políticas públicas — se traduzem em práticas que objetivam os docentes. Ao mesmo tempo, é nesses espaços de escuta e de expressão que emergem reações, questionamentos e deslocamentos que configuram microrresistências. Esses gestos, ainda que cotidianos e muitas vezes imperceptíveis em sua dimensão macroestrutural, constituem práticas significativas de enfrentamento que colocam em xeque as formas instituídas de controle e regulação.

Conforme outrora apontado, as objetivações, no contexto desta pesquisa, manifestam-se com clareza nas políticas institucionais que estruturam o cotidiano docente e os rumos dos cursos ofertados. Elementos como o redesenho curricular, os critérios de avaliação institucional e, de forma mais incisiva, a exigência de um alto percentual de professores efetivos, assumem papel central na conformação das práticas pedagógicas e na própria sobrevivência dos cursos. Tais políticas, ao invés de promoverem um ambiente de fortalecimento das licenciaturas e da universidade como espaço de produção de saber, tornam-se dispositivos que regulam, controlam e restringem a atuação docente, sobretudo nas unidades interioranas.

Essa dinâmica foi evidenciada durante a roda de conversa realizada com docentes da UnU Porangatu. Como relembra Mary (Roda de Conversa, 2024), a demissão em massa dos professores temporários, ocorrida durante a pandemia da COVID-19, provocou um esvaziamento profundo das atividades acadêmicas, transformando a unidade em um espaço fragilizado, onde a escassez de pessoal comprometeu o funcionamento do ensino, da pesquisa e da extensão. A docente destacou, em seu relato, que a exclusividade de atribuições como

projetos de pesquisa, extensão e orientação de bolsistas aos professores efetivos reduziu drasticamente a dinâmica acadêmica e sobrecarregou os poucos docentes remanescentes.

Essa percepção não se limita à narrativa individual, mas aponta para um processo institucional mais amplo, no qual as decisões normativas — amparadas em justificativas de racionalização e eficiência — produziram efeitos de precarização e retração da vida universitária, especialmente nas unidades interioranas. Como observa Frigotto (2017), a lógica neoliberal aplicada à educação tende a fragmentar as condições de trabalho docente, intensificando a rotatividade, a sobrecarga e a exclusão de determinados grupos, particularmente aqueles mais vulneráveis estruturalmente.

No caso da UnU Porangatu, o impacto da demissão em massa torna-se ainda mais dramático, considerando que o curso de Letras contava com apenas duas docentes efetivas lotadas diretamente. A necessidade de delegação de disciplinas a professores de outras UnUs, muitas vezes de forma remota, criou um ambiente de instabilidade acadêmica, enfraquecendo os vínculos formativos e comprometendo a continuidade das práticas pedagógicas. Conforme aponta Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a precarização docente decorrente da fragmentação de vínculos contratuais e da instabilidade institucional afeta diretamente a qualidade da educação ofertada e o compromisso crítico com a formação de sujeitos.

Dessa forma, a fala de Mary revela não apenas um lamento pela perda de oportunidades acadêmicas, mas a denúncia de um processo mais profundo de objetivação e controle, em que as normas institucionais, ao privilegiarem determinados vínculos em detrimento de outros, operam como dispositivos de disciplinamento dos corpos docentes. Nesse cenário, a microrresistência emerge justamente na capacidade de enunciar a precarização, de problematizar as relações de poder e de tensionar os discursos oficiais que tentam naturalizar a precariedade como mera consequência da crise fiscal ou da racionalização administrativa.

Em segundo plano, a fala da professora evidencia uma diferenciação normativa entre docentes contratados e efetivos, que pode ser compreendida como um processo de objetivação institucional. As restrições impostas aos professores temporários — que os impedem de coordenar projetos de pesquisa, extensão e orientar bolsistas — configuram práticas que hierarquizam o corpo docente e limitam sua plena atuação acadêmica. No entanto, é importante destacar que, no discurso da docente, não se observa uma reprodução dessa lógica discriminatória; ao contrário, a fala revela a denúncia crítica dos efeitos dessa diferenciação sobre o cotidiano dos docentes remanescentes.

A ausência de justificativas técnicas ou pedagógicas nos documentos institucionais para sustentar tais restrições levanta questionamentos importantes sobre os fundamentos reais dessas

normativas, que acabam por reforçar hierarquias internas e enfraquecer a tríade essencial da universidade pública: ensino, pesquisa e extensão. Sob uma perspectiva foucaultiana, essas normativas funcionam como dispositivos de poder que objetivam os sujeitos, transformando-os em engrenagens operacionais de uma lógica institucional pautada pela racionalização, pela produtividade e pelo controle.

No entanto, é também no cotidiano, diante dessas imposições, que emergem práticas de resistência. Ainda que nem todas as docentes estejam diretamente vinculadas a projetos de extensão ou pesquisa, observa-se a existência de arranjos solidários que visam preservar a continuidade e o sentido coletivo das ações formativas. Nesse cenário, destaca-se o discurso da professora Nely, registrado durante uma reunião do colegiado: “Estou com vários projetos no meu nome e terei que contar com a ajuda da professora /.../ para que ela assuma e realize o projeto, pois ele fortalece o curso.” (Diário-Reflexivo, maio, 2024). A fala de Nely ilustra uma forma de microrresistência que se expressa na parceria entre docentes para assegurar que os projetos permaneçam ativos, ainda que enfrentem barreiras estruturais e normativas.

Assim, a tensão entre objetivação e resistência não se dá apenas em oposição, mas na produção de alianças e estratégias cotidianas que reafirmam o compromisso com a formação pública e crítica. Esses gestos, por vezes invisibilizados nos relatórios oficiais, carregam potência política e pedagógica, pois revelam que, mesmo em condições adversas, é possível reinventar modos de ser e estar na universidade.

A professora, ao enunciar os efeitos dessa diferenciação — especialmente a sobrecarga imposta aos efetivos e a limitação das práticas acadêmicas —, atua como sujeito de resistência. A denúncia pública dessas práticas, ao invés de reiterá-las, constitui uma forma de microrresistência, pois expõe as engrenagens do poder que operam silenciosamente na reconfiguração do trabalho docente. Nesse sentido, nomear, denunciar e tensionar as práticas institucionais que objetivam os docentes são gestos de enfrentamento que desestabilizam a naturalização da precarização no interior da universidade pública.

Esse esvaziamento de práticas acadêmicas acaba por reduzir significativamente a atratividade dos cursos, afetando diretamente a demanda estudantil. Observa-se, assim, um ciclo perverso: políticas institucionais que fragilizam as licenciaturas ao limitar as ações de parte do corpo docente diminuem o potencial formativo e de engajamento das unidades e, em consequência, reduzem o interesse dos estudantes, criando as condições ideais para a justificativa de suspensão de vestibulares e encerramento de cursos. Nesse sentido, a demissão em massa dos temporários e a regulamentação que exclui sua participação em projetos acadêmicos se configuram como dispositivos de poder que, ao objetivar os sujeitos docentes,

desvalorizam a função formadora das licenciaturas na UEG e comprometem a interiorização do ensino superior público no estado.

Entretanto, apesar desse cenário de fragilização, emergem práticas de resistência cotidiana entre os docentes remanescentes. A insistência em manter atividades de extensão, a busca ativa por projetos de pesquisa e a organização de eventos internos demonstram que, mesmo diante das limitações impostas, os sujeitos docentes não se conformam passivamente às condições objetivadoras. Pelo contrário, reagem com a criação de alternativas que visam preservar a visibilidade e a vitalidade do curso de Letras, reafirmando, assim, a universidade pública como espaço de luta e reinvenção. Um exemplo desse movimento é a articulação entre docentes para garantir a continuidade de projetos, quando, por iniciativa de uma professora, outra é convidada a assumir a execução de determinada ação extensionista — prática que revela um compromisso coletivo com o fortalecimento do curso, mesmo diante da escassez de recursos humanos e da rigidez normativa.

Ficou evidente, a partir do trecho analisado anteriormente, que houve uma intensa sobrecarga do corpo docente remanescente nas unidades universitárias, especialmente nas licenciaturas. Tal sobrecarga revela o quão prejudicial foi a ação normativa que culminou na demissão em massa de professores temporários, afetando não apenas o funcionamento da unidade como um todo, mas, sobretudo, os professores e os próprios estudantes, cujas trajetórias formativas foram severamente comprometidas. Diante disso, é necessário problematizar o lugar da valorização docente nas políticas públicas educacionais vigentes.

Tanto a Constituição Federal de 1988 (CF/88), quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2024) defendem a valorização da carreira docente como princípio estruturante da educação nacional. No entanto, a aplicação prática desses marcos legais ainda enfrenta entraves estruturais, especialmente quando se observa a diferenciação entre docentes efetivos e temporários, que perpassa desde as condições salariais até o acesso a atividades acadêmicas estruturantes, como pesquisa, extensão e orientação de bolsistas. Cabe, portanto, uma reflexão crítica sobre a existência de uma política institucional que, ao normatizar essas distinções, fragiliza a valorização docente em seu sentido pleno.

Essa lógica, que segmenta a docência por vínculos contratuais, vem sendo denunciada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), ao apontarem que as políticas educacionais das últimas décadas, em sua maioria, não conseguiram romper com a distância entre intenções normativas e medidas efetivas. Segundo os autores:

As políticas e diretrizes educacionais dos últimos vinte anos, com raras exceções, não têm sido capazes de romper a tensão entre intenções declaradas e medidas efetivas. Por um lado, estabelecem-se políticas educativas que expressam intenções de ampliação da margem de autonomia e de participação das escolas e dos professores; por outro, verifica-se a parcimônia do governo nos investimentos, impedindo a efetivação de medidas cada vez mais necessárias a favor, por exemplo, dos salários, da carreira e da formação do professorado, com a alegação de que o enxugamento do Estado requer redução de despesas e do déficit público, o que acaba imprimindo uma lógica contábil e economicista ao sistema de ensino. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 45-46)

No que tange ao caso da UnU Porangatu, percebe-se que os efeitos sentidos pelos docentes não são novos, mas expressão de uma racionalidade neoliberal que reconfigura o papel do Estado no provimento da educação pública. Como argumentam os mesmos autores, essas políticas, embora revestidas de aparente universalidade e equidade, operam em consonância com os objetivos do capital transnacional, subordinando a educação a uma lógica de mercado e desresponsabilizando o Estado de sua função social redistributiva.

Esse tensionamento entre discurso e prática é ainda mais visível no próprio Plano de Desenvolvimento Institucional da UEG (2023), que formaliza o “enxugamento” como medida institucional vinculada à reestruturação administrativa. O documento afirma:

[...] dificuldades orçamentário-financeiras do Estado de Goiás e a demissão dos servidores temporários administrativos e docentes, coadunada com a agenda de redesenho institucional ainda em discussão. (PDI, 2023, p. 25)

Ao textualizar a crise financeira e a dispensa de servidores como parte do processo de redesenho institucional, o documento reafirma a lógica de regulação neoliberal, baseada no ajuste fiscal e na contenção de gastos, em detrimento da garantia da qualidade e continuidade dos cursos, especialmente das licenciaturas. Curiosamente, o mesmo documento apresenta a exigência de um alto percentual de docentes efetivos como um critério de valorização da carreira docente — o que, em tese, estaria alinhado com a LDBEN (1996), que prevê a realização de concurso público como forma de ingresso e valorização profissional. No entanto, esse critério, aparentemente benéfico, revela-se um desafio concreto diante de uma série de fatores estruturais: a escassez de concursos, a morosidade nos processos de nomeação e posse, os baixos salários oferecidos, as barreiras de acesso à titulação e, principalmente, a dificuldade de fixação de docentes nas unidades interioranas.

Portanto, ao invés de consolidar um projeto de valorização docente, tais políticas contribuem para sua precarização, agravando o quadro de sobrecarga e de insegurança institucional que atravessa os professores que atuam nas licenciaturas no interior do estado. A

análise da realidade vivida na UnU Porangatu permite compreender que a materialização das normativas está imbricada a interesses estruturais que operam no campo educacional sob a lógica da escassez, do controle e da exclusão, e não da promoção efetiva do direito à educação pública e de qualidade.

Diante de todas essas observações, o que se pode extrair é que, no contexto local do curso de Letras, os acontecimentos que marcaram a educação superior nos últimos anos culminaram na reformulação institucional conhecida como redesenho da UEG. Essa reconfiguração estrutural, apresentada como um instrumento de modernização e racionalização da universidade, desencadeou uma série de mudanças que afetaram diretamente os cursos de licenciatura da rede pública goiana. No discurso docente, essas transformações são compreendidas como formas de *objetivação* — no sentido foucaultiano — que incidem sobre os corpos e práticas dos sujeitos, disciplinando suas ações e redefinindo suas possibilidades de atuação.

A intensidade com que os docentes vinculados ao curso de Letras foram atravessados pelas transformações institucionais recentes na UEG revela muito mais do que um processo de reestruturação administrativa: evidencia a inscrição de um novo regime de racionalidade política que fragiliza, de maneira sistemática, os pilares que historicamente sustentam a universidade pública — ensino, pesquisa e extensão. Ainda que alterações em estruturas institucionais sejam parte inerente de sua condição dinâmica, os modos como essas mudanças foram conduzidas — notadamente por meio da demissão em massa de professores temporários — instauram práticas que ultrapassam a esfera organizacional e adentram o campo da governamentalidade, tal como formulado por Michel Foucault (2023).

A docência, nesse cenário, é deslocada de sua condição política e social para integrar um circuito de dispositivos técnico-normativos que padronizam condutas e legitimam práticas de exclusão institucional. Como forma de ilustrar esse movimento, vejamos a fala de uma professora durante a roda de conversa:

Essas perdas. E justamente por causa do... Dos critérios que foram levantados nesse novo redesenho, né. Que eu venho acompanhando desde mais tempo. Mais do que vocês. Porque já passam por certas... Várias etapas. Várias idas e volta vai. E agora chegou... Depois da demissão em massa, aí a coisa ficou afunilando, né. Foi... Realmente eles exigiram mais. (Mary, Roda de Conversa, 2024)⁷

⁷ Em março de 2019, o então reitor da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Haroldo Reimer, solicitou afastamento do cargo após denúncias de irregularidades relacionadas à nomeação de familiares e amigos no âmbito do Pronatec. Pouco tempo depois, o governador recém-empossado Ronaldo Caiado nomeou um interventor para a reitoria – o procurador do Estado Rafael Borges –, sob a justificativa de restabelecer a governança institucional.

A fala da docente revela, de maneira contundente, os efeitos de um regime de governamentalidade (Foucault, 2023), por meio do qual a universidade se reconfigura enquanto espaço de gestão dos sujeitos e de suas condutas, mobilizando dispositivos normativos que orientam a ação docente segundo uma lógica de eficiência gerencial, austeridade orçamentária e responsabilização individualizada. Essa racionalidade política opera não apenas sobre os corpos, mas também sobre os discursos e os afetos, estruturando modos de ser, pensar e agir que se ajustem às exigências institucionais. O que se observa é a emergência de uma governança universitária que, ao incorporar ferramentas do gerenciamento neoliberal, transforma práticas educativas em operações contábeis e dissolve o compromisso ético-político da docência em metas quantitativas e protocolos de desempenho.

Essa lógica de administração da vida acadêmica — materializada na intensificação de relatórios, planilhas, indicadores e metas de produtividade docente — constitui o que Foucault (2007) denomina tecnologias de poder, que não se impõem unicamente por coerção, mas se infiltram nos cotidianos como práticas normalizadoras que organizam os saberes e modelam os sujeitos. A governamentalidade, nesse caso, age como um dispositivo difuso que estrutura campos de visibilidade, define critérios de pertencimento e institui formas de exclusão simbólica e material.

Tais práticas de regulação, como observa Moita Lopes (2006), sustentam-se em discursos naturalizados que performam o real e, ao fazê-lo, invisibilizam os efeitos perversos da precarização, especialmente nos contextos periféricos em que as licenciaturas. Ao se escudar em eufemismos como “reestruturação administrativa” ou “encerramento contratual”, o discurso institucional recobre com uma camada de legitimidade aquilo que, na prática, constitui a precarização das relações de trabalho e o esvaziamento do projeto formativo das universidades. Nesse sentido, como aponta Rajagopalan (2003), a linguagem torna-se um instrumento central na produção e manutenção de ideologias que despolitizam os conflitos, naturalizam desigualdades e operam como engrenagem simbólica da exclusão institucional.

No caminho, ainda, como aponta Cândido (Diário-Reflexivo, junho de 2024), as demissões foram justificadas sob a lógica técnico-administrativa, mas, na prática, não havia efetivos suficientes para assumir as disciplinas, o que resultou em interrupção de atividades

Ainda em 2019, teve início um processo de exoneração em massa de professores temporários em toda a UEG, sob a alegação de reestruturação orçamentária e administrativa. Essa medida afetou drasticamente as unidades do interior, que dependiam fortemente desses docentes para manter o funcionamento regular dos cursos. O impacto da descontinuidade docente ainda reverbera nas práticas acadêmicas e nos projetos institucionais, contribuindo para a fragilização do tripé ensino, pesquisa e extensão.

essenciais e sobrecarga dos docentes remanescentes. A fala do docente revela que as resistências — em caráter micro — atua como fortalecedor, pois diante dessa interrupção das atividades, os professores continuaram atuando. Essa contradição entre a norma e sua aplicabilidade evidencia um deslocamento da função social da universidade em direção a uma racionalidade tecnocrática, que fragiliza o papel formativo e crítico das licenciaturas.

É válido recuperar que a LAC, especialmente em seus desdobramentos pós-estruturalistas, como discutido por Pennycook (2006), reconhece que os discursos são práticas sociais que moldam realidades e subjetividades. Nesse caso, os sentidos produzidos sobre a docência — centrados em desempenho, produtividade e adequação normativa — desconstruem os vínculos ético-políticos com a formação humana e a transformação social, promovendo uma docência destituída de agência e autonomia. Nesse sentido, na fissura dessa estrutura de poder, emergem vozes que tensionam os discursos hegemônicos — como a própria fala de Mary — e que podem ser lidas, à luz de Foucault (2023), como formas de microrresistência, pequenas práticas que escapam, contestam ou subvertem os modos como o poder se exerce.

Contudo, mesmo diante desse processo de objetivação e precarização, emergem práticas de resistência entre os sujeitos afetados. A sobrecarga enfrentada pelos docentes efetivos, em vez de resultar em mera aceitação passiva das condições impostas, impulsionou a criação de estratégias de reexistência: os professores passaram a assumir múltiplas funções, organizaram projetos de extensão para manter a visibilidade do curso e reforçaram redes de apoio entre si. Essa movimentação, ainda que silenciosa e difusa, configura aquilo que Foucault (2023) entende como resistência imanente ao poder: práticas cotidianas que, mesmo atravessadas pela vulnerabilidade estrutural, não deixam de tensionar as relações de força e de afirmar a vitalidade dos cursos e da docência crítica.

Ao contrário de uma sujeição absoluta, o impacto das demissões massivas também produziu respostas concretas de enfrentamento. A microrresistência dos docentes não reside apenas em grandes ações reivindicatórias, mas sobretudo na persistência em manter viva a função social da universidade pública, reafirmando a centralidade da formação crítica mesmo sob condições adversas.

Trata-se, portanto, de um agenciamento político e institucional que revela como os sujeitos docentes são vistos não como protagonistas de um projeto de formação crítica e emancipadora, mas como peças substituíveis em um sistema orientado por métricas, estatísticas e racionalidade de mercado. Tais práticas, ao invés de promoverem a valorização docente, instauram um ciclo de precarização que mina os princípios fundantes de uma universidade pública voltada à democratização do saber e ao enfrentamento das desigualdades sociais.

Esse tipo de ação institucional evidencia um processo sistemático de desvalorização da carreira docente, não apenas pela sobrecarga imposta aos poucos professores efetivos remanescentes, mas também pelas consequências diretas no processo de ensino e aprendizagem. Os discentes, ao se depararem com uma estrutura fragilizada, sem a presença regular de professores em número suficiente e com docentes exaustos, sofrem os impactos pedagógicos dessa precarização. A sobrecarga relatada exige dos professores um volume de dedicação que extrapola os limites da carga horária formal — trata-se de “horas-relógio” não remuneradas, o que fere diretamente os princípios da dignidade do trabalho docente.

Nesse cenário, é contraditório afirmar que a qualidade do ensino se manteria com a mesma carga horária atribuída a um número reduzido de docentes. A lógica é perversa: espera-se a mesma produtividade, com menos pessoas, sob maior pressão. Como apontam diversos relatos, “nós ficamos sobrecarregados” (Mary e Nina, Roda de Conversa, 2024; PH e PG, Diário Reflexivo, 2024). Esses depoimentos não apenas expõem a objetivação vivida pelos docentes efetivos — que experienciaram o esvaziamento das Unidades Universitárias em função da demissão em massa —, mas também traduzem uma forma de resistência discursiva: ao narrar a sobrecarga e denunciar as condições adversas impostas pelas políticas institucionais, esses professores recusam a naturalização da precarização.

Nessa perspectiva, a denúncia do cansaço, da injustiça e da insuficiência de recursos humanos torna-se uma prática de resistência no sentido foucaultiano, pois revela uma consciência crítica sobre os efeitos do poder disciplinar e, ao mesmo tempo, afirma a necessidade de transformação das condições de trabalho. Em vez de silenciar diante da adversidade, os docentes, ao enunciar seus sofrimentos e denunciar as condições estruturais que os atravessam, tornam-se agentes de microrresistência, desestabilizando as normativas instituídas e abrindo brechas para novas possibilidades de luta e reinvenção coletiva.

Tais situações reforçam a importância de concursos públicos como um dos poucos instrumentos ainda disponíveis para valorização docente e garantia mínima de estabilidade às licenciaturas. A vinculação do trabalho à efetividade não apenas assegura direitos, como se configura como uma resistência à descontinuidade que marca o tratamento destinado aos cursos de formação de professores no estado de Goiás. No entanto, mesmo os concursos têm sido permeados por contradições, visto que a valorização da carreira docente não está assegurada de forma estrutural, estando sujeita a mudanças normativas que operam sob lógicas neoliberais.

A crítica à ótica neoliberal ganha força quando se observa que tais políticas não preservam a formação docente sob uma perspectiva crítica e emancipadora, mas sim subordinam a educação às demandas do mercado. O discurso dominante, nesse sentido, busca

conformar um novo tipo de trabalhador, adaptado às transformações globais, mas pouco se importa com a sustentabilidade da universidade pública como espaço de formação crítica. Sobre esse ponto, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) são categóricos:

O discurso neoliberal de mercado questiona até mesmo a relevância social delas, ao mesmo tempo que vincula sua autonomia à questão do autofinanciamento e da privatização, como única forma de sair da crise e alcançar competitividade, racionalidade, qualidade e eficiência. (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 118)

Essa lógica economicista pode ser facilmente observada na experiência goiana, no qual a educação básica, em muitos momentos, tem sido vitrine de propaganda de investimentos pontuais e estratégicos. Em contrapartida, quando voltamos o olhar para a UEG, percebemos o esvaziamento progressivo, a estagnação de concursos, o fechamento de cursos e a limitação das atividades de pesquisa e extensão — um retrato contundente da materialização da crítica feita pelos autores. As universidades públicas, nesse contexto, deixam de ser vistas como espaço de produção de saber e passam a ser tratadas como ônus orçamentário, ameaçadas pela lógica da eficiência e do autofinanciamento, em flagrante contradição com sua função social constitucionalmente assegurada.

A diferenciação salarial entre professores da universidade e aqueles que atuam na educação básica pode ser compreendida como um instrumento que reforça práticas de objetivação voltadas ao controle da universidade pública. Essa disparidade, embora à primeira vista possa parecer uma forma de valorização da educação básica, não se traduz, necessariamente, em um reconhecimento efetivo de sua importância, mas confirma a lógica de controle denunciada por Foucault. Em sua concepção de poder disciplinar, o autor destaca que tais mecanismos operam por meio de “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (Foucault, 2023, p. 21).

No caso da UEG, essa diferenciação não se mostrava expressiva: até o ano de 2024, a remuneração de professores temporários da universidade girava em torno de R\$ 3.900,00 a R\$ 4.200,00 para jornadas de 40 horas semanais, valor bastante próximo do piso salarial nacional da educação básica, que naquele ano era de R\$ 4.420,55 (Brasil, 2024). Essa equiparação simbólica entre salários, longe de indicar valorização da educação básica, revela uma precarização da carreira universitária, especialmente para docentes que atuavam nas Unidades Universitárias do interior, onde ainda enfrentavam custos elevados de moradia e transporte.

Assim, o diferencial entre salários, que deveria indicar níveis distintos de formação e atribuições acadêmicas, praticamente se anulava, evidenciando uma estratégia de contenção orçamentária e disciplinamento dos corpos docentes. Ao não garantir uma valorização real do trabalho universitário, a política salarial da UEG contribuiu para a objetivação dos professores, tornando-os economicamente vulneráveis e sujeitos a um regime institucional que impunha constante adaptação, controle e vigilância sobre suas práticas acadêmicas.

No campo empírico desta pesquisa, os discursos colhidos indicam que professores da educação básica, sobretudo os contratados, tendem a não se posicionar publicamente diante de questões institucionais, enquanto docentes da UEG, em especial os vinculados ao curso de Letras, demonstram uma postura mais ativa e crítica. Tal observação foi registrada no diário reflexivo: A afirmação da docente gira em torno do fato dessa diferenciação ser usada não como valorização da carreira, mas como uma forma de controle (Divina, Diário Reflexivo, setembro de 2024). Nesse contexto, as políticas que moldam as relações salariais e as atribuições docentes operam como dispositivos de disciplinamento que limitam a autonomia e a capacidade de resistência. Ainda assim, o comportamento crítico dos docentes da UEG, que insistem em se manifestar e denunciar as práticas de precarização, constitui um indicativo de que, mesmo sob condições adversas, persistem formas de resistência. A mobilização discursiva e a postura crítica desses sujeitos reafirmam a universidade pública como espaço de luta e disputa simbólica, tensionando o controle exercido pelas normativas institucionais.

Sob outro ângulo, mesmo nos momentos em que concursos públicos foram realizados, a unidade interiorana enfrentou o desafio da não fixação de docentes. O discurso dos professores da UnU Porangatu evidencia que, na maioria dos casos, apenas os candidatos que já residiam na região permaneceram após a nomeação. A lógica da mobilidade docente se orienta, majoritariamente, pela busca por unidades mais próximas de centros urbanos e com maior estrutura de apoio, o que compromete a consolidação de quadros docentes estáveis nas regiões periféricas.

(...) Nesses concursos anteriores vieram professores e efetivos pra cá. Só que ninguém quer ficar aqui. Sabe? Ninguém. Por quê? Porque é distante dos grandes centros. As pessoas fazem o concurso, né. Fazem o concurso pra o interior. Mas, na verdade, eles fazem o concurso já pensando em voltar. Isso. (Nina, Roda de Conversa, 2024)

Esse depoimento revela um aspecto central da problemática: a ausência de políticas públicas que estimulem a permanência de professores em regiões interioranas que são marcadas por um discurso que revela a resistência que age em defesa de um lugar que emana sentimento

de pertença. Esse discurso age como resistência a ausência de estratégias que possam ofertar uma atratividade a carreira por meio da valorização. Valorizar a carreira docente implica, entre outras ações, a criação de condições estruturais, institucionais e simbólicas que tornem atrativa a fixação de professores nessas localidades. As exigências normativas relativas à quantidade mínima de docentes efetivos, embora possam representar uma tentativa de valorização institucional da carreira, revelam-se contraditórias quando não acompanhadas de medidas concretas que viabilizem o cumprimento desses critérios.

Nesse sentido, observa-se que os docentes das unidades interioranas, mesmo diante da realização de concursos, continuam a experimentar um processo de objetivação contínua. Eles se veem limitados, inseridos em um sistema que impõe exigências desconectadas da realidade concreta das suas condições de trabalho e permanência. A consequência é a intensificação dos desafios vivenciados pelas UnUs, que se tornam cada vez mais vulneráveis ao esvaziamento.

Dessa forma, evidencia-se que há movimentos objetivadores que instauram uma cadeia de ações voltadas ao controle e à disciplinarização dos professores, ancoradas em políticas e estratégias institucionais que operam sob a lógica da docilização do corpo docente. Ao articular as exigências institucionais com a precarização das condições de trabalho, o que se observa é uma operação típica do poder disciplinar neoliberal, que transforma a docência em um campo de sujeição. Contudo, é justamente nesse contexto de múltiplas objetivações que emergem as microrresistências — práticas cotidianas que tensionam essas lógicas de controle e sinalizam os caminhos possíveis para a reinvenção crítica da prática docente.

3.2 ENTRE REAÇÕES E RELAÇÕES DE FORÇA: Manter o jardim de pé e o (sobre)viver do curso de Letras

Manter vivo o curso de Letras, no interior da universidade pública, é como tentar preservar um jardim em tempos de estiagem prolongada. Não se trata de grandes reformas nem de irrigações abundantes, mas de pequenos gestos de cuidado: replantar o que murchoou, improvisar estacas para sustentar o que ainda resiste, compartilhar água entre vasos escassos. Os docentes da UnU Porangatu, em meio a relações de força institucionais que operam pela lógica da vigilância e da escassez, assumem o papel de jardineiros resilientes. Neste canteiro frágil, onde a ameaça de fechamento ronda como praga silenciosa, o ato de manter o curso “de pé” é uma prática diária de luta — e também de esperança.

Dando seguimento às análises empreendidas nas seções anteriores, as quais evidenciam a atuação de dispositivos de poder e os múltiplos modos de objetivação docente no contexto da

UEG, destaca-se que, no interior da UnU Porangatu, mais especificamente no curso de Letras, é possível identificar a emergência de práticas discursivas e ações concretas que se configuram como microrresistências frente às normativas institucionais. Essas resistências não se dão de maneira grandiosa ou espetacular, mas manifestam-se em pequenos gestos, deslocamentos e articulações que tensionam as relações de força instauradas pelas políticas de controle institucional. Tais práticas podem ser analisadas a partir dos discursos produzidos pelos docentes durante as conversas realizadas com a equipe de pesquisa, bem como nos registros cotidianos presentes no diário-reflexivo. Ambos os materiais evidenciam como as normativas referentes à distribuição e à titularidade dos professores — especialmente aquelas que delimitam o número de docentes efetivos — operam como dispositivos de controle, mas também como catalisadores de estratégias coletivas e solidárias de resistência.

Os docentes da UnU Porangatu têm experimentado a chegada de professores efetivos e doutores oriundos de outras Unidades Universitárias, cujas contribuições se revelam fundamentais não apenas em termos científicos, pela atuação em pesquisa e extensão, mas também no campo burocrático-administrativo, ao permitir o cumprimento de exigências institucionais mínimas para a manutenção do curso. A presença desses profissionais fortalece o curso de Letras diante das ameaças recorrentes de descontinuidade e suspensão de vestibulares — ameaças essas que muitas vezes não se apresentam de forma explícita nos documentos oficiais, mas se insinuam por meio de normativas que operam pela via da vigilância e da exigência quantitativa de indicadores de desempenho. As ações que buscam garantir a presença desses docentes em outras UnU, mesmo que temporariamente, constituem-se como uma forma de deslocamento estratégico dentro da lógica institucional, revelando a capacidade de articulação dos sujeitos que, mesmo diante de um cenário adverso, produzem táticas de resistência para manter vivo o projeto de formação crítica que a universidade pública representa. Sobre o que foi dito, Mary destaca:

Letras todo dia ficam tentando sobreviver. Cê vê. E::h pra nós termos professor como o /.../ a /.../ pra nós é um ganho. Porque nós precisamos ter doutores. Precisamos ter pessoas que fazem projetos de pesquisa. Então! E muita gente às vezes não entende. Por que você está segurando pessoas. Porque nós precisamos. Para quê? Para manter o curso vivo. Para manter o curso de pé. Por que às vezes a gente dobra a carga horária. Para manter o curso de pé! Né. E::h pega não sei quantos projetos. E agora mesmo. Eu fiz um, um... programa vocês sabem que o /.../ tá participando no COPES. Um programa... de extensão. Né. Um programa de... de extensão, de laboratório de línguas. Tem seis atividades. Né isso /.../? Você está no COPES, a /.../ está no seminário que aconteceu agora. Eu estou com... com o curso de inglês 1, o

curso de inglês 2. Para que isso? Para manter! Entendeu!? Manter vivo o curso.

Como afirma a docente Mary, cujo discurso será explorado a seguir, a luta cotidiana pela sobrevivência do curso passa, entre outros elementos, pelo esforço constante de assegurar a presença de doutores e professores efetivos, bem como pela assunção, por parte dos poucos efetivos, de múltiplas funções e responsabilidades no âmbito da pesquisa, da extensão e do ensino. Trata-se de uma micropolítica docente que, ao tensionar as margens do que é normativamente instituído, busca garantir a continuidade da formação de professores no interior do estado de Goiás, resistindo, assim, aos efeitos precarizantes das políticas de racionalização que marcam o presente da universidade pública.

Expressões como “sobreviver” e “manter o curso vivo” aparecem de forma recorrente no discurso dos docentes e, por si só, já sinalizam um campo de tensão permanente em que se inscreve o fazer universitário no interior do estado. Tais enunciados não são apenas metáforas da precarização, mas enunciações que revelam a consciência coletiva acerca de uma ameaça constante: o encerramento de cursos devido à não conformidade com exigências institucionais cada vez mais rígidas e tecnicamente justificadas. No excerto anteriormente citado, torna-se evidente que tais expressões funcionam como indicadores de uma reação ao poder normativo que regula, por exemplo, o número mínimo de docentes efetivos por curso. Diante desse cenário, emerge uma forma de microrresistência articulada entre docentes de diferentes Unidades Universitárias, que, mesmo vinculados originalmente a outras UnUs, se deslocam para contribuir com disciplinas em unidades fragilizadas, como estratégia para garantir os percentuais exigidos. Essa circulação de professores, ainda que temporária, configura-se como um movimento estratégico de enfrentamento às formas de poder disciplinar que operam sob o manto da “gestão institucional” e que, por meio de normativas impessoais, impõem consequências severas, como a suspensão de vestibulares. Essa dinâmica evidencia aquilo que Foucault (2003a; 2013) descreve como o caráter positivo do poder, entendido não apenas como imposição repressiva, mas como uma força produtiva que gera saberes, práticas e resistências. Ao instituírem critérios, cláusulas e mecanismos de controle sobre a permanência dos cursos, os dispositivos de poder também engendram movimentos de contestação e rearticulação local. As ações de deslocamento de docentes, o investimento em projetos de pesquisa e extensão, bem como a busca ativa por professores doutores, exemplificam a forma como as resistências se inscrevem nas malhas do próprio poder que as produz.

Nesse horizonte de disputas, as ações empreendidas pelos docentes da UEG diante da intensificação dos dispositivos normativos e da precarização institucional não se configuram

como reações isoladas ou meramente defensivas. Pelo contrário, expressam movimentos de resistência que, ainda que sutis ou fragmentários, operam como formas de agenciamento ético-político frente às racionalidades neoliberais que atravessam o ensino superior público. Esses gestos — que vão desde a crítica pública à sobrecarga até a partilha coletiva de experiências e a recusa em se deixar capturar integralmente pelas exigências tecnocráticas — revelam a força imanente da resistência enquanto dimensão constitutiva e irredutível às malhas do poder.

Judith Revel (2005, p. 74), ao interpretar o pensamento de Michel Foucault, afirma que

a resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder; assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e agenciar possibilidades de transformação em toda parte

Notamos importante reconhecer a importância dessa visão difundida de Revel (2005) sobre Foucault, no qual, para compreender que as resistências docentes não se estruturam como exterioridades à norma, mas como práticas internas às relações de força que tensionam, subvertem e, por vezes, reconfiguram os próprios modos de sujeição institucional.

Ao produzir brechas no campo discursivo dominante, essas resistências instituem contra condutas — nos termos foucaultianos — que desafiam a forma como a docência vem sendo governada, especialmente em unidades do interior marcadas por vulnerabilidades estruturais. São movimentos que não apenas denunciam os efeitos de um modelo de universidade orientado por planilhas e produtividade, mas que também afirmam a possibilidade de reinventar o espaço universitário como campo de solidariedade, escuta e reconstrução coletiva do comum. Nesse sentido, a resistência, longe de ser mero efeito colateral, se apresenta como força criadora de outros modos de existência e de significação da vida docente, em confronto direto com os regimes de verdade que tentam despolitizar a formação e dissolver seu compromisso com a transformação social.

Esse tipo de resistência — que mescla solidariedade profissional e cálculo estratégico — aponta para o modo como a racionalidade institucional neoliberal é tensionada por ações coletivas que buscam garantir não apenas o funcionamento técnico-administrativo, mas, sobretudo, a continuidade de um projeto formativo enraizado no compromisso com a educação pública e crítica. A fala de Mary reforça esse ponto ao afirmar: “Nós temos que ficar buscando vocês. /.../ Pra te::r um doutor./.../ Principalmente efetivo! Porque na verdade nós precisamos...” (Mary, Roda de Conversa, 2024). Aqui, nota-se que a busca por doutores e efetivos não é motivada apenas pela valorização do mérito acadêmico, mas pela urgência institucional de

garantir a permanência do curso diante da ameaça de sua descontinuidade. Além disso, outro aspecto central destacado pelos docentes está relacionado à exigência de que apenas professores efetivos podem coordenar e executar projetos de extensão, pesquisa e atividades de impacto institucional — um fator que reforça, por um lado, a sobrecarga dos poucos efetivos existentes, e por outro, a construção de microrresistências cotidianas através dessas práticas.

Essas ações, muitas vezes realizadas em conjunto com professores temporários, representam formas de manter o curso visível dentro da lógica institucional e de resistir à invisibilização que culmina na suspensão de vestibulares. Como observado por falas de Mary e anotados no diário-reflexivo (outubro de 2024), a “contribuição de docentes temporários” também compõe essa rede de resistência, na medida em que sustenta, ainda que precariamente, o funcionamento das atividades curriculares e extracurriculares. Trata-se, portanto, de uma resistência que se dá na tessitura das relações e práticas cotidianas, não como enfrentamento direto, mas como movimentação estratégica diante de um campo de forças desigual e instável. A microrresistência, nesse contexto, não é somente a negação de um poder que se impõe, mas a invenção de práticas possíveis dentro de um cenário de escassez, vigilância e risco iminente de fechamento institucional.

Em outra direção analítica, torna-se relevante refletir sobre como as racionalidades neoliberais impactam diretamente as licenciaturas — e, de maneira ainda mais aguda, aquelas situadas em regiões interioranas — ao articularem, de forma capilar, dispositivos de controle com políticas de formação docente voltadas à lógica da empregabilidade e da utilidade imediata. A noção foucaultiana de “economia do poder” (Foucault, 2023), neste contexto, se entrelaça com os imperativos neoliberais que buscam modelar os sujeitos educacionais a partir de parâmetros de desempenho, produtividade e eficiência, esvaziando o horizonte crítico das formações acadêmicas. O objetivo não é mais formar sujeitos autônomos, mas operadores funcionais de um sistema que exige adaptação contínua às demandas de mercado — um mercado que, por sua vez, exclui a crítica em nome da flexibilidade e da atualização técnica global.

Essa lógica se evidencia com clareza na proliferação de normativas institucionais que não punem diretamente, mas instituem um regime de vigilância permanente sobre os cursos e os sujeitos. Como alerta Foucault, “o momento em que se percebeu ser mais eficaz e mais rentável vigiar que punir” (Foucault, 2023, p. 215) marca uma inflexão no exercício do poder, que se torna menos ostensivo e mais difuso, menos coercitivo e mais normativo, operando por meio de dados, indicadores, percentuais e metas. No caso das licenciaturas interioranas, essa vigilância se manifesta, por exemplo, na exigência de um número mínimo de docentes efetivos

e doutores, sob pena de suspensão de vestibulares. No entanto, essa suspensão não é apresentada como sanção, mas como uma consequência “natural” do não cumprimento de critérios técnicos. Trata-se de um movimento discursivo que busca apagar as marcas de punição e legitimar o controle como mero procedimento administrativo, diluindo assim os conflitos institucionais em aparente neutralidade.

A dificuldade em localizar nos documentos oficiais expressões como “fechamento de curso” ou “punição” não é casual, mas sintomática de uma estratégia discursiva que se apoia na escolha precisa das palavras para suavizar a violência institucional. O que pode ser encontrado nos documentos institucionais são cláusulas que viabilizam a suspensão de vestibulares. A linguagem normativa, nesse sentido, opera como ferramenta de regulação simbólica, ocultando os efeitos concretos das decisões administrativas sob uma camada de tecnicidade linguística. Tal escolha discursiva tem como objetivo diluir a percepção pública das consequências das medidas adotadas, permitindo que o impacto real, como o fechamento de cursos ou a precarização das condições de trabalho e ensino, seja minimizado ou apresentado de forma abstrata e impessoal.

Aqui, torna-se pertinente mobilizar o pensamento de Moita Lopes (2013), ao afirmar que a Linguística Aplicada deve se comprometer com a resolução de problemas sociais em que a linguagem ocupa posição central. Segundo Moita Lopes (2013), a linguagem não é neutra, ela participa ativamente na construção das relações de poder, ocultando ou revelando as desigualdades sociais e as práticas de exclusão. O que se observa nos documentos institucionais da UEG é justamente o uso político da linguagem como mecanismo de exclusão, gestão e ocultação de processos de precarização, reafirmando a necessidade de uma leitura crítica e discursiva das normativas.

Através dessa linguagem, as normativas educacionais se tornam mais uma forma de gestão, que dilui os impactos das decisões administrativas em termos técnicos e administrativos, em vez de tratar de suas consequências sociais e pedagógicas. Isso evidencia um processo de despolitização das questões institucionais, que são camufladas sob uma camada de tecnicidade linguística. Portanto, é imperativo que se adote uma leitura crítica das normas, desvelando os processos de exclusão e precarização que, muitas vezes, são ocultados pela suavidade da linguagem administrativa.

Ao se retomar o olhar foucaultiano, compreende-se que os cursos de licenciatura, sobretudo aqueles ofertados em contextos periféricos, são constantemente vigiados e controlados, funcionando sob um regime disciplinar que opera pela via da normatividade silenciosa. Sob a lógica neoliberal, as reações docentes que emergem de discursos críticos e

engajados não encontram espaço dentro do ideal performativo exigido pelas agências de avaliação, pois confrontam a ideia de que a universidade deve formar mão de obra tecnicamente ajustada às dinâmicas do capital. As licenciaturas, ao resistirem a essa instrumentalização, posicionam-se como espaços de formação social e política, ofertando à sociedade sujeitos que compreendem o ensino não como técnica, mas como práxis transformadoras — como será reforçado, a seguir, na fala do professor João.

(...) as licenciaturas formam bastante e::h muita gente, forma bastante gente, e::h/a, as licenciaturas atingem vários públicos de várias classes sociais, eh do interior, né, do Estado, então assim, a gente vê assim, pessoas que querem ter um curso superior, pessoas que querem se tornar professores, então assim, eu acho que a questão da UEG ter licenciaturas, que é muito discutível, né, pessoas de outras áreas falam que, que a UEG tem licenciaturas demais, e deveria investir em outras áreas, eu acho que a função da UEG é ter licenciaturas, que é uma questão social, quem vai formar professores pras nossas crianças e adolescentes e jovens? Tem que ser a Universidade Pública, que é a única que forma com qualidade, só que eu concordo com você com o que foi apresentado, poucos concursos para efetivação de professores na UEG, pouco ince::ntivo, a gente tem que se... fazer /.../ , pra conseguir executar projetos de extensão, e, e essa, esse grande corte de professores contratados naquela vez, né, que foi um corte gran... muito expressivo, foi um prejuízo pra todos, pra todos os cursos de letras, pelo que eu soube. (João, Roda de Conversa, 2024)

Quando o professor João afirma que há críticas externas à quantidade de cursos de licenciatura ofertados pela UEG, ele aponta para um discurso recorrente que desqualifica a função social das licenciaturas, como se estas fossem excessivas ou desnecessárias no atual panorama educacional. No entanto, tal discurso é contraposto por outras vozes docentes que reivindicam a importância estratégica dessas formações, principalmente no interior do estado, onde a universidade pública é, muitas vezes, a única instituição a garantir acesso à formação superior crítica e comprometida com a transformação social. Essa contraposição aparece de maneira contundente quando outro docente afirma que “a escola deve se transformar em uma fábrica de produção de indivíduos capazes de atender às demandas das empresas enquanto a universidade forma sujeitos com pensamento crítico” (Ph, Diário Reflexivo, 2024). Aqui, estabelece-se uma linha divisória clara entre a função tecnicista atribuída à educação básica sob lógica mercadológica e a função social da universidade, que resiste à transformação da educação em mercadoria e à formação de sujeitos como engrenagens do capital.

Nesse embate simbólico, as licenciaturas constituem-se como espaços de microrresistência diante das políticas neoliberais que reconfiguram a universidade pública em direção à produtividade, à meritocracia e à performatividade. Segundo o professor João, “a

universidade pública é a única que forma com qualidade”, justamente por atuar em consonância com o tripé ensino, pesquisa e extensão — elementos que possibilitam uma educação crítica, não alinhada às imposições de um mercado que busca conformar a subjetividade docente e estudantil à lógica da empregabilidade.

Enquanto a educação básica vem sendo alvo de investimentos seletivos que visam o controle dos profissionais — como o pagamento de salários semelhantes para professores efetivos e contratados, estratégia que dilui a valorização da carreira e limita o engajamento político dos docentes⁸ —, a UEG permanece imersa em um cenário de invisibilização institucional. Como aponta a docente Divina, a universidade pública tem sido “deixada de lado sem melhorias” pelo governo atual, numa estratégia que pode ser lida como uma forma de silenciamento por inanição. Nesse contexto, as práticas docentes que insistem na crítica, na denúncia pública e na articulação política — mesmo quando realizadas em redes sociais ou em espaços não institucionais — ganham ares de resistência. A afirmação de Divina de que “nem mesmo os professores temporários da UEG cedem ao controle estatal” contrasta com a atitude dos docentes da educação básica, que, segundo ela, “evitam se posicionar”. Essa distinção reforça a ideia de que a docência universitária, mesmo precarizada, ainda pode operar como espaço de insurgência.

Assim, pode-se compreender que manifestações públicas, a produção de discursos críticos e o engajamento político explícito de docentes da UEG constituem microrreações ao poder estatal. Essas práticas, ainda que não institucionalizadas, inscrevem-se na luta por visibilidade e reconhecimento da universidade enquanto agente de formação cidadã. Ao resistirem ao apagamento simbólico e material de suas condições de existência, os docentes reafirmam o papel da universidade pública como espaço de enfrentamento e transformação social, em meio a políticas que buscam minar sua legitimidade e função social.

Sob uma outra perspectiva de análise, emerge a constatação de que, para além das tensões entre formação crítica e demandas de mercado, há uma questão estrutural incontornável, a carência de professores qualificados e dispostos a atuar em determinadas regiões e áreas específicas do conhecimento. Como em qualquer carreira, a presença de profissionais

⁸ A ideia de que a educação básica, com seus investimentos seletivos e a equiparação salarial entre professores efetivos e contratados, tem como consequência a diluição da valorização da carreira docente e a limitação do engajamento político, pode ser corroborada pela análise das políticas educacionais em curso, como aponta Libâneo, Oliveira e Toschi (2012). Os autores discutem como essas políticas educacionais, embora busquem a ampliação da autonomia e participação dos professores, esbarram na parcimônia do governo nos investimentos em áreas essenciais como salários, carreira e formação docente, gerando uma tensão entre as intenções normativas e as medidas efetivas. Essa lógica se reflete no cenário da UEG, que, como indicado por Divina, está sendo marginalizada pelo governo atual, dificultando a implementação de melhorias e exacerbando o processo de invisibilização institucional.

qualificados não garante, por si só, sua inserção no mercado de trabalho, especialmente quando se trata de carreiras marcadas pela desvalorização social e econômica, como a docência. A escassez de professores, nesse sentido, não é apenas uma questão de quantidade, mas de permanência, de condições de atuação e de reconhecimento social. No contexto da UnU Porangatu, essa demanda por docentes capacitados e comprometidos é constantemente reafirmada pelos próprios professores da unidade, que relatam, de forma recorrente, solicitações vindas de outras regiões — sobretudo do estado vizinho, Tocantins — em busca de indicações de egressos que possam assumir turmas nas redes públicas.

A ausência de professores qualificados em áreas específicas como Matemática e Geografia, conforme relatado pela docente Nina, revela uma face concreta da crise na formação docente e da fragilização das licenciaturas no interior do estado. Ao afirmar que “Diretoras aqui no Tocantins. Grupi. Elas ligam. ‘Professora, pelo amor de Deus. Alguma professora de Matemática, de Geografia, de... ‘Não tem’”, Nina explicita não apenas uma carência pontual de profissionais, mas a falência de uma política educacional que não garante a continuidade dos cursos voltados à formação de professores — e que, ao mesmo tempo, exige desses mesmos sujeitos a sustentação da educação básica. Sua fala reitera que essa carência não se resolve com improvisos, como a alocação de docentes de outras áreas, mas exige políticas efetivas de formação, valorização e fixação de professores nos territórios onde são mais necessários.

Ao comentar que “fechou o curso de Matemática aqui. Eles estão tentando reabrir, né. Então, precisa de professores na área de licenciatura”, Nina toca em um ponto nevrálgico: o ciclo vicioso entre a descontinuidade dos cursos de formação e a ausência de profissionais na rede básica. Este movimento, longe de ser acidental, pode ser compreendido, à luz da teoria de Foucault (2023), como parte de uma racionalidade governamental que administra os corpos e saberes a partir de um regime de escassez programada⁹. A descontinuidade dos cursos, provocada por normativas que impõem critérios de produtividade e excelência descontextualizados da realidade interiorana, opera como uma forma de biopoder — ou seja, uma maneira de governar populações não pela força direta, mas pela gestão de suas possibilidades de existência. A ausência de vestibulares, a demora na realização de concursos e a não substituição de professores afastados são, portanto, formas sutis de exclusão que resultam na necropolítica¹⁰ institucional de determinados territórios e grupos sociais.

⁹ O "regime de escassez programada", conforme aplicado por Foucault (2023), refere-se a uma estratégia de poder que opera através da criação e manutenção deliberada de uma situação de falta ou limitação de recursos, oportunidades ou até mesmo reconhecimento. Essa escassez não é natural ou inevitável, mas sim produzida e gerenciada por mecanismos de poder para atingir determinados objetivos de controle e governança.

¹⁰ O conceito de *necropolítica*, desenvolvido por Achille Mbembe (2011), expande a noção foucaultiana de

A escassez programada, conceito presente em obras de Foucault, refere-se à gestão de recursos e oportunidades de forma estratégica, não como algo acidental, mas intencional, com o propósito de controlar e regular as condições de vida das populações. No contexto da UEG, essa escassez se manifesta na limitação do número de vagas para professores efetivos, na ausência de concursos e na falta de substituição dos docentes afastados. O biopoder, por sua vez, é um conceito central na obra de Foucault, particularmente em "A História da Sexualidade" (1976), onde ele descreve como o poder não se exerce apenas por repressão, mas também pela organização das condições de vida, controlando os corpos e as ações dos indivíduos dentro de uma lógica de eficiência e utilidade social. Esse tipo de poder não é apenas negativo ou repressivo, mas também cria formas de sujeição que moldam as formas de vida possíveis e aceitáveis dentro de uma sociedade.

Dessa forma, a gestão da escassez e a forma como ela se articula com as políticas educacionais da UEG não são aleatórias, mas estratégias programadas de controle, que, ao longo do tempo, contribuem para a precarização do ensino superior e a exclusão de uma parcela significativa da população. Assim, a resistência de docentes e discentes da UEG, mesmo que em gestos cotidianos e quase imperceptíveis, se configura como uma reação a esse processo de objetivação e de marginalização institucional, funcionando como uma forma de resistência que, como Foucault (1976) afirma, é inseparável do poder que a produz. A resistência não é externa ao poder, mas uma reação que emerge dele, buscando subverter as condições impostas pela racionalidade neoliberal e pela gestão da escassez.

Ao afirmar ainda que “as escolas, muitas vezes, estão à mercê. Às vezes, um professor de outra área está tentando ajudar, pegando a disciplina. Entendeu? Que não é da área, né?”, Nina evidencia como a precarização da formação docente repercute diretamente na qualidade da educação básica. A ausência de profissionais formados gera improvisações que, embora bem-intencionadas, comprometem a função social da escola pública e reforçam desigualdades históricas. Nesse contexto, a UEG — particularmente a UnU Porangatu — deixa de ser apenas uma instituição de ensino para se tornar um campo de forças, onde se travam disputas entre a sobrevivência institucional e as estratégias de resistência. Essas estratégias incluem a realização

biopoder. Enquanto o biopoder se refere às tecnologias de poder que gerem e regulam a vida das populações, a necropolítica analisa como o poder soberano decide quem pode viver e quem pode morrer, ou quem é deixado morrer. No contexto educacional aqui analisado, a descontinuidade de cursos e a ausência de investimentos podem ser vistas como formas de necropolítica institucional, pois afetam as condições de existência e as oportunidades de futuro de determinados grupos e territórios, configurando um "deixar morrer" de suas potencialidades educacionais e sociais.

de projetos, a busca ativa por alunos, a reinvenção de práticas pedagógicas e a luta por novos concursos.

O "grito silencioso" de Nina, ao afirmar "Que não é da área", representa mais do que uma constatação da escassez de professores; ele é um eco de uma política de governança que opera por meio da ausência e da escassez, criando uma dinâmica de vigilância e disciplinamento. Porém, essa fala também traduz uma resistência. Ao denunciar a falta de profissionais qualificados e a precarização das condições de trabalho nas escolas e na universidade, Nina não só revela a falência das políticas públicas de educação, mas também resiste ao apagamento da função social da educação pública. Essa denúncia, longe de ser um simples lamento, é uma forma capilar de resistência. Como Foucault (1976) afirma, a resistência não é algo externo ao poder, mas algo que emerge dentro dele, simultaneamente, em uma dinâmica de enfrentamento às condições impostas. A própria fala de Nina, ao expor as condições adversas, já é uma forma de resistência que tensiona o poder e exige mudanças nas políticas de valorização docente e na estrutura educacional como um todo.

A fala do professor João, ao lembrar que "a gente se efetivou já em vagas para doutores, né, o que na época foi um grande ganho para nós", remete a um momento histórico em que os concursos públicos da UEG tinham como objetivo consolidar um corpo docente altamente qualificado, como estratégia de afirmação institucional e fortalecimento da identidade universitária, especialmente no contexto da interiorização do ensino superior. Contudo, o mesmo docente destaca uma mudança significativa nesse cenário ao afirmar que, atualmente, "os concursos são abertos para especialistas, às vezes para mestres e para menos doutores". Essa mudança revela uma inflexão nas políticas institucionais de contratação, que passaram a adotar critérios menos formativos e mais econômicos.

Essa transição demonstra uma mudança na lógica da universidade, evidenciada por uma racionalidade governamental que, conforme aponta Foucault (2023), se apoia na "economia geral do poder". Nesta lógica, os saberes deixam de ser valorizados por sua profundidade epistemológica ou pelo seu potencial transformador. Em vez disso, passam a ser avaliados de acordo com sua utilidade imediata e seu custo orçamentário. Assim, essa mudança nos critérios de contratação de docentes reflete uma transição para um modelo de educação que prioriza a eficiência econômica em detrimento da qualificação acadêmica e da formação crítica dos professores.

Esse rebaixamento dos critérios de ingresso não apenas fragiliza o projeto acadêmico dos cursos, como compromete a consolidação de políticas de pesquisa e extensão que demandam quadros qualificados. A lógica de contratação orientada pela redução de custos

institui uma forma de controle silencioso que, ao invés de punir diretamente, vigia e limita o acesso à carreira docente plena, sobretudo em áreas como as licenciaturas, historicamente marcadas por menores salários e baixa valorização social. Como consequência, o próprio doutorado — outrora símbolo de excelência e referência para concursos — passa a ser desincentivado, gerando frustração entre os docentes que, mesmo com alta qualificação, se veem diante de estruturas salariais estagnadas e de planos de carreira obsoletos. Assim, o que se apresenta como mero ajuste técnico revela-se, na verdade, como parte de um conjunto de estratégias de governo que objetivam os sujeitos por meio da gestão de seus desejos, de suas expectativas e de seus futuros possíveis na universidade pública, ocorrendo um ato de resistências daqueles que persistem em trilhar tais caminhos.

Em diálogo com a professora Cely, registrada no diário-reflexivo, fica evidente a dureza das condições materiais enfrentadas pelos docentes que optam por permanecer nas unidades interioranas da UEG. Ela afirma que o salário recebido “mal dá para pagar aluguel e alimentação”, evidenciando não apenas um problema financeiro imediato, mas um cenário muito mais profundo de desamparo institucional que permeia a rotina da docência no interior do estado. Essa constatação, longe de ser um simples reflexo de uma condição temporária ou acidental, remete diretamente à lógica neoliberal que permeia as políticas públicas da educação. Tal discurso, pode ser descado como ato de microrresistência em que ocorre a permanência em locais que não recebem o amparo institucional necessário, pois são permeados de forma atenuante pelas condições da lógica neoliberal.

A gestão da escassez, tão evidente nesse contexto, opera de forma deliberada, transferindo para o indivíduo a responsabilidade de resistir e sobreviver em condições precárias. A precarização do trabalho docente, que deveria ser encarada como uma questão estrutural, é, portanto, naturalizada como uma questão individual. O neoliberalismo, ao esvaziar as políticas públicas de permanência e valorização, não apenas desrespeita as necessidades materiais dos docentes, mas impõe a eles uma lógica de sacrifício, onde a própria continuidade do trabalho depende da capacidade do sujeito de lidar com a vulnerabilidade econômica. Nesse cenário, a autonomia docente é restringida, a dignidade profissional é diluída, e a permanência na universidade se torna uma luta constante pela sobrevivência.

Este é um exemplo claro de como as políticas de austeridade e a racionalidade de mercado se impõem nas esferas mais básicas da educação, criando um ambiente em que os docentes, não apenas no interior da UEG, mas em muitas universidades públicas, são forçados a operar como “empreendedores de si”, onde a resistência à precarização se torna, paradoxalmente, uma questão de sobrevivência e não de escolha.

Para driblar a precarização e continuar a exercer sua profissão, Cely relata que precisa constantemente refazer seus planos, renegociar moradia, dividir despesas com colegas e buscar alternativas de alimentação e deslocamento. Essas estratégias não exigem apenas resiliência, mas refletem um esforço cotidiano de reorganização da vida, atravessado por concessões, deslocamentos materiais e simbólicos, que revelam a pressão de um sistema que não garante as mínimas condições de trabalho. Esses atos de resistência, embora aparentemente individuais, expressam uma coletividade de lutas e desafios compartilhados, configurando-se como uma forma de resistência silenciosa, mas profunda, ao modelo institucional que não se responsabiliza pelas condições de seus docentes.

Essas práticas reiteradas, longe de serem uma simples adaptação às circunstâncias, são, na verdade, um enfrentamento contínuo à lógica de precarização imposta pela gestão institucional. Como diria Foucault (2023), essa forma de governo não se exerce por meio da imposição direta de limites, mas pela indução de condutas: é o sujeito quem deve se tornar responsável por sua própria permanência, mesmo quando o sistema nega as condições mínimas para isso. A professora, portanto, não é apenas uma docente, mas se torna gestora da sua própria sobrevivência. Este movimento revela uma das formas mais extremas daquilo que Foucault (2023) chama de “empreendedor de si” — uma adaptação forçada à precariedade, onde a resistência à imposição da lógica neoliberal se traduz em estratégias de adaptação e continuidade da prática docente.

O sistema, ao negar políticas institucionais de valorização e dignificação, impõe aos docentes uma sobrecarga de responsabilidades, como se a sobrevivência dependesse apenas do esforço individual. As estratégias de sobrevivência personalizadas — renegociar a vida, adaptar-se, negociar espaços e recursos limitados — se tornam uma forma de resistência que, embora discreta, resiste à invisibilidade imposta pelo sistema. Essa resistência, portanto, não se expressa apenas em grandes confrontos ou manifestações explícitas, mas nas pequenas ações cotidianas: continuar ali, ensinar, adaptar-se às adversidades, negociar espaços de atuação, e, acima de tudo, persistir e permanecer, apesar das condições estruturais adversas.

Essa forma de resistência não se limita a um movimento de recusa, mas também de reinvenção — da vida, do trabalho, da docência. As práticas cotidianas de resistência revelam não apenas a persistência frente à precarização, mas a recusa à naturalização da condição precária. A resistência, assim, se torna um espaço de resistência ao controle imposto pela gestão neoliberal e se articula como uma forma de manter vivos os princípios fundacionais da educação pública, como espaço de formação crítica e emancipadora.

O diálogo com a professora Cely, registrado no diário-reflexivo, coaduna com uma conversa tida com a docente Mary em outubro de 2024, quando, à época, a unidade de Porangatu aguardava a chegada de novos professores aprovados em concurso. Mary manifestava preocupação sobre como esses docentes se manteriam na cidade diante de salários que, também aponta, “mal cobrem aluguel e alimentação”, especialmente considerando o custo de vida crescente e a ausência de incentivos estruturais à permanência. O receio não era infundado, tratava-se do prenúncio de mais um ciclo de precarização silenciosa, no qual os sujeitos ingressam no serviço público por mérito, mas são acolhidos por uma estrutura que impõe desafios à sua permanência com dignidade. Sob o risco de serem absorvidos por essa lógica de abandono, cabia à unidade pensar não apenas a chegada dos novos colegas, mas formas de resistir institucionalmente à descontinuidade e à rotatividade que tanto fragilizam os cursos de licenciatura.

Em resposta a esse cenário, o curso de Letras passou a se mobilizar, ainda no início de 2025, para repensar estratégias que permitissem acolher esses docentes e construir com eles vínculos de pertencimento à unidade. A chegada dos novos professores, ocorrida em 12 de março de 2025 — durante o período em que esta dissertação era revisada — foi tomada como oportunidade para fortalecer uma rede de apoio baseada não em estruturas formais, mas em afetos, partilhas, cooperação e construção coletiva. Mais do que um gesto de solidariedade, essa iniciativa pode ser lida como uma micropolítica de resistência à lógica neoliberal que atomiza os sujeitos e os empurra para trajetórias solitárias e descomprometidas com os espaços em que atuam. Inspirados por Foucault (2023), é possível dizer que, nesse gesto, emerge um contrapoder, uma recusa à governamentalidade que reduz o docente a um “empreendedor de si”, e uma aposta na coletividade como espaço de reinvenção institucional. Resistir envolve manter o vínculo com o território, os pares e o projeto formativo da universidade pública, especialmente quando ela parece esquecer seus compromissos fundacionais.

Assim, as reações docentes observadas no curso de Letras da UEG Porangatu revelam um emaranhado complexo de forças, no qual os processos de sujeição não anulam totalmente a agência dos sujeitos, mas abrem brechas para a emergência de microrresistências. Essas resistências, ainda que operem em escala reduzida, atuam de modo decisivo na sustentação do curso e na preservação do compromisso com a formação crítica. Elas não se apresentam como enfrentamentos grandiosos, mas como práticas difusas e cotidianas. Para Foucault (2023), a resistência não se dá em momentos de grandes confrontos, mas em diversas formas de resistir, que se manifestam no engajamento em projetos, na mobilização de redes institucionais, na

manutenção de vínculos com os discentes e na articulação entre docentes de diferentes unidades.

Com base nas análises empreendidas, pode-se afirmar que tais práticas configuram modos de se contrapor aos dispositivos institucionais de controle e vigilância que afetam, sobretudo, as licenciaturas interioranas. Mais do que resistir à exclusão institucional por meio de discursos de denúncia, os sujeitos aqui investigados constroem, com suas ações, formas de pertencer, habitar e manter vivo um espaço acadêmico que continuamente sofre com tentativas de desarticulação. As microrresistências, nesse sentido, não apenas tensionam as relações de poder, mas reposicionam o curso de Letras como espaço de luta, de construção coletiva e de reinvenção das possibilidades de docência em tempos de crise.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS NO JARDIM ACADÊMICO

Neste jardim transitório, onde a instabilidade das políticas públicas e a ameaça constante de descontinuidade são como pragas silenciosas, o trabalho dos docentes no curso de Letras é um esforço contínuo de resistência e resiliência. Como jardineiros que, diante de solo árido e desafios imprevisíveis, se empenham em semear e cultivar, os docentes tentam, com pequenos gestos e estratégias coletivas, manter o curso "de pé". Mesmo em um contexto marcado pela escassez de recursos e pela fragilidade institucional, as microrresistências docentes se tornam sementes que brotam nas brechas do sistema, gerando formas de (sobre)viver e garantir a continuidade do espaço acadêmico. Embora o terreno seja transitório, a dedicação ao cultivo diário da educação pública mantém viva a esperança de que o jardim, por mais efêmero que pareça, ainda tem capacidade de florescer, mesmo nos tempos mais difíceis.

No atual cenário de reestruturações institucionais e tensionamentos sobre a função social da universidade pública, pensar a formação inicial de professores como dispositivo estratégico de qualificação da escolarização básica configura-se como tarefa inadiável. Mais do que atender a indicadores técnicos ou expandir de forma quantitativa a presença da universidade em regiões periféricas, trata-se de reconhecer que a permanência dos cursos de licenciatura em contextos interioranos, como o de Porangatu, constitui-se como uma estratégia política e pedagógica de justiça educacional territorializada. Essa estratégia, por sua vez, implica a reafirmação do compromisso público da universidade com a formação de sujeitos capazes de atuar criticamente nas realidades em que estão inseridos, interpelando desigualdades históricas e produzindo práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

A formação docente, nesse contexto, não se resume à transmissão de saberes técnico-didáticos, mas à produção de sujeitos capazes de interrogar os sentidos da escola, os processos de exclusão e as racionalidades normativas que atravessam os espaços educativos. Como revelado ao longo desta pesquisa, o curso de Letras da UEG – Unidade Universitária de Porangatu – ultrapassa a função certificadora ao constituir-se como espaço de disputa simbólica e material pela permanência da educação superior pública, crítica e enraizada no território. A pesquisa se propôs a investigar como as práticas docentes, dentro da dinâmica da UEG, resistem à precarização e à normatização neoliberal, e como as microrresistências docentes emergem como estratégias de enfrentamento nesse contexto. As análises realizadas revelam que, apesar das adversidades impostas pelas políticas institucionais e pela escassez de recursos, os docentes da UEG, particularmente no curso de Letras, desempenham um papel fundamental na sustentação da educação pública, resistindo aos mecanismos de controle e reafirmando o compromisso com a formação crítica e transformadora dos alunos.

Esses achados respondem diretamente às perguntas de pesquisa, que buscavam entender as formas de resistência no cotidiano docente, as estratégias de microrresistência em um ambiente institucional fragilizado e como essas práticas são fundamentais para a manutenção da universidade pública como espaço de liberdade e crítica. O curso de Letras da UEG Porangatu, portanto, não é apenas um espaço de formação acadêmica, mas também um campo de resistência política e pedagógica, onde se disputam os sentidos e os valores da educação superior no interior do estado de Goiás.

A análise das experiências docentes evidencia que as racionalidades neoliberais contemporâneas têm operado, com crescente intensidade, na dissolução das políticas de valorização da docência, substituindo os compromissos coletivos por métricas de desempenho, produtividade e individualização da responsabilidade. Tais lógicas se atualizam por meio da gestão por indicadores, da flexibilização dos contratos, da redução de concursos e da tecnicização dos currículos. Como denunciado por Foucault (2023), trata-se da implantação de uma governamentalidade que atua por meio da vigilância difusa, da indução de condutas e da produção de sujeitos como "empreendedores de si". Nesse modelo, a formação crítica é desmobilizada em nome da adaptação funcional às exigências do capital.

Entretanto, como também aponta Foucault (1979), onde há poder, há resistência. É nesse ponto que esta pesquisa concentra sua atenção: nas práticas docentes que se configuram como microrresistências – gestos cotidianos que tensionam o discurso da escassez, que desestabilizam o imperativo da racionalização e que afirmam, no limite, a potência coletiva da universidade pública. Essas resistências não se expressam, necessariamente, como enfrentamentos diretos ou manifestações espetaculares. Elas emergem nas dobras do cotidiano, nos deslocamentos silenciosos, nas escolhas curriculares, nos projetos autônomos, nas extensões reinventadas e nos vínculos que sustentam a vida universitária nos interstícios do abandono institucional.

Ao evidenciar essas práticas, os diários-reflexivos e as rodas de conversa se consolidam como instrumentos metodológicos e políticos que permitem acessar a dimensão discursiva e subjetiva das resistências. Eles rompem com a lógica de silenciamento imposta pelos documentos oficiais e revelam os afetos, as dores, as estratégias e os compromissos que atravessam a docência universitária em contextos de vulnerabilidade institucional. Operam, portanto, como contra-discursos – no sentido foucaultiano – capazes de desestabilizar os regimes de verdade que naturalizam o fechamento de cursos e a precarização da carreira docente.

As falas dos professores participantes da pesquisa reiteram o lugar central da escuta, da partilha e da construção colaborativa como práticas de resistência. Frente à fragmentação promovida pela lógica da meritocracia e da responsabilização individual, a coletividade emerge como estratégia de permanência. A docência, nesse caso, assume contornos ético-políticos e se constitui como campo de disputa, no qual se confrontam dois projetos de universidade: um voltado à adaptação técnica e outro comprometido com a formação cidadã, crítica e situada.

Se, como afirma Araújo (2013), a docência universitária é atravessada por múltiplas formas de regulação, torna-se urgente reconhecer que os processos de transformação institucional não podem se constituir à revelia dos sujeitos que sustentam, cotidianamente, a vida universitária – sobretudo em regiões historicamente vulnerabilizadas, como o norte de Goiás. As experiências analisadas demonstram que, mesmo diante da precarização, da vigilância e da invisibilização política, há professores que insistem em manter de pé o projeto formativo da universidade pública, convocando-a à coerência com seus princípios fundacionais.

Nesse sentido, o curso de Letras da UnU Porangatu representa mais do que um espaço de formação acadêmica: configura-se como território de insurgência, de invenção e de afirmação de outras possibilidades de existência docente. As microrresistências aqui analisadas revelam-se como práticas múltiplas — discretas ou explícitas — que tensionam os limites institucionais e afirmam o desejo coletivo de sustentar um projeto educativo contra-hegemônico. Tais práticas, como a busca ativa por estudantes, a criação de redes de apoio, a atuação em diferentes frentes e a reinvenção da extensão, atualizam uma pedagogia da resistência, que transforma o cotidiano em espaço de reinvenção institucional.

No entanto, é fundamental destacar o contexto atual da UEG e o impacto das políticas de precarização, que têm minado o funcionamento da universidade pública goiana. O cenário de escassez de recursos, a sobrecarga de docentes e a falta de políticas públicas robustas de valorização da carreira docente têm enfraquecido a capacidade da universidade de cumprir com seu papel social de oferecer uma educação crítica, inclusiva e de qualidade. A desvalorização de instituições como a UEG, que historicamente têm sido fundamentais para a democratização do ensino no interior de Goiás, configura-se como um ataque direto à educação pública e à formação crítica de professores.

A UEG, no contexto de Goiás, deveria ser mais valorizada não apenas por seu papel educacional, mas também por sua contribuição vital ao desenvolvimento regional. A universidade pública estadual tem o potencial de ser um polo de inovação, transformação social e resistência às desigualdades estruturais, mas isso só será possível com a implementação de políticas públicas que garantam sua autonomia financeira, valorizem seus docentes e invistam

em infraestrutura. Deveria haver um fortalecimento das licenciaturas, com a garantia de um número adequado de docentes efetivos e a criação de condições de permanência para aqueles que atuam nas unidades interioranas. Além disso, seria necessário um redirecionamento das políticas institucionais para que a universidade não fosse vista como um peso para o orçamento, mas como uma estratégia central de desenvolvimento social e regional. Somente com essas mudanças a UEG poderá realmente cumprir sua função de formar sujeitos críticos, capazes de transformar suas realidades locais e de resistir ao domínio de lógicas neoliberais que buscam desestruturar a educação pública.

Conclui-se, portanto, que as microrresistências docentes não apenas denunciam os efeitos da precarização universitária, mas produzem saber, história e projeto coletivo. Sob a ótica foucaultiana, elas operam como linhas de fuga e como práticas de liberdade, na medida em que escapam ao controle totalizante e reconfiguram os sentidos da docência, da formação e da própria universidade. Nesse contexto, resistir não é apenas recusar, mas criar: novas formas de ensinar, de aprender, de existir e de permanecer.

Encerrar este trabalho não significa colher o fruto final, mas semear novas possibilidades. Ao contrário, é regar a terra de um debate que ainda precisa florescer, com muitas sementes por plantar, palavras por germinar e ideias por crescer. Que esta dissertação seja uma pequena raiz, que se entrelaça com outras, firmando-se no solo de uma universidade pública que, apesar dos desafios, continua a se renovar. Que ela contribua, assim, para o cultivo de um projeto acadêmico que se dedica ao cultivo da coletividade, ao cuidado do território e à radicalidade crítica da educação — uma prática contínua de liberdade. Nos modos de resistir e de existir no interior das universidades públicas, que se revelam nas pequenas e diárias ações de enfrentamento e de reafirmação do compromisso com a educação, esta dissertação se oferece como um passo na construção de um espaço onde cada gesto, por menor que seja, se torna parte essencial do florescimento coletivo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Judith. **O conhecimento etnográfico: implicações éticas e sociais no encontro com o outro**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 16, n. 50, p. 87-101, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. P. 15-26. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1076>. Acesso em 03 de nov. de 2024.

ARAUJO, Maria Dolores Martins de. **Docência na Universidade Estadual de Goiás: (auto)representações de professores formadores e seus atravessamentos** [manuscrito]. 2021. 232 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2021. Orientadora: Lucielena Mendonça de Lima.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE GOIÁS. **Porangatu 75 anos**. Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias/135993/porangatu-75-anos#:~:Com%20a%20economia%20ancorada%20na,concentrada%20no%20arroz%20de%20Osequero>. Acesso em: 06 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 fev 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em 24 de abril de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 24 abr. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica**. Portaria nº 61, de 31 de janeiro de 2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/divulgado-novo-valor-do-piso-salarial-dos-professores/>. Acesso em: 10 março 2025.

CAPPARELLI, Camila. **Escuta ativa e práticas discursivas: o papel da escuta no entendimento das dinâmicas institucionais e dos discursos docentes**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

CORREIO BRAZILIENSE. **Apagão de docentes na educação básica: MEC pode piorar a situação**. Eu Estudante, Brasília, 7 ago. 2024. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2024/04/6848708-apagao-de-docentes-na-educacao-basica-mec-pode-piorar-a-situacao.html>. Acesso em: 7 ago. 2024.

COSTA, Maria Aparecida Alves da; SOARES, Suzana Lopes.; FLORENCIO, Tiago de Sousa. **Abordagem quantitativa em pesquisas educacionais: Perspectivas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (2017-2019)**. DOXA:

Revista Brasileira de Psicologia e Educação, Araraquara, v. 23, n. 00, p. e022019, 2022. DOI: 10.30715/doxa.v23i00.17833. Disponível em:

<https://periodicos.felar.unesp.br/doxa/article/view/17833>. Acesso em: 10 abr. 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3 ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2022.

ELLIS, Carolyn. **The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography**.

Walnut Creek, 2004.

FADINI, Karina Antonia. **Autoetnografia e processos de subjetificação em educação**

linguística: (Trans)formações de uma professora de inglês. 2020. 120 f. Dissertação

(Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação**. Revista Mosaico, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A crise estrutural do capital e a perspectiva da educação pública.

Revista Educação em Questão, Natal, v. 55, n. 47, p. 18-41, jan./abr. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10355>. Acesso em: 26 abr. 2025.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes. 1987.

FOUCAULT, M. **A ética do cuidado de si como prática**. In: MOTTA, M. B. DA.

(org.) *Ética, sexualidade e política*. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Graal. 2023.

FRANK, Hélvio de Oliveira. **Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e**

cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras. 2013. 304 f.

Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção

Questões de Nossa Época, v. 23). ISBN 85-249-0506-9.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A crise capitalista, o fundo público e a educação: uma análise**

política. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 365–378, abr./jun. 2017.

<https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177143>

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da

linguagem e pesquisa em linguística aplicada no Brasil. **Delta: Documentação de Estudos em**

Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 31, n. especial, p. 1-34, 2015.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. I ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GREEN, Jennifer; NIXON, Jane; ZAHARLIK, Anne. **A etnografia como uma lógica de investigação: Da escolha do tema à análise dos dados**. *In*: PERSPECTIVAS NA PESQUISA EDUCACIONAL, v. 34, n. 5, p. 17-27, 2005.

GOIÁS. Decreto nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020. Dispõe sobre o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás - UEG e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, GO, N° 23.581. 2020.

GOIÁS. **Lei Estadual nº 13.456, de 16 de abril de 1999**. Dispõe sobre a organização da administração direta, autárquica e fundacional do Poder Executivo e dá outras providências Goiânia: Diário Oficial do Estado de Goiás, 1999. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/87085/pdf#:~:text=LEI%20No%2013.456%2C%20DE%2016,Executivo%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias>. Acessado em: 29 de fevereiro de 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Plano Estadual de Educação de Goiás. Lei nº 18.969/2015**. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2015. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/plano-estadual-de-educacao/>. Acesso em: 24 abr. 2024.

GOIÁS. Decreto nº 10.054, de 28 de agosto de 2023. Aprova a estrutura organizacional da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Goiânia: Casa Civil do Estado de Goiás, 2023. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/109054/pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. Decreto nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020. **Aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás - UEG e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 17 de janeiro de 2020. Disponível em: https://www.ueg.br/legislacao/conteudo/7529_estatuto_da_ueg. Acesso em: 25/04/2024.

GOOGLE. **Faculdades em Porangatu**. Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/search/faculdades+em+porangatu/@-13.4409538,-49.1530734,15z/data=!3m1!4b1?entry=ttu>. Acesso em: 06 ago. 2024.

GOIÁS. Governador do Estado de Goiás. **Decreto nº 9.593, de 17 de janeiro de 2020**. Aprova o Estatuto da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 17 jan. 2020. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/72508/pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades@: Porangatu - Goiás**. Rio de Janeiro, IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go/porangatu.html>. Acesso em: 06 ago. 2024.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes->

[institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-superior-2022](https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97&catid=323&Itemid=179).

INSTITUTO MAURO BORGES. **Mesorregiões de Goiás**. Disponível em: https://www.imb.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97&catid=323&Itemid=179 . Acesso em: 28 fev. 2024.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Introdução: História e Etnologia. A relação entre o tempo histórico e as estruturas sociais**. In: ANTHROPOLOGIA ESTRUTURAL. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. p. 13-41.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli do Carmo. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

MARCUSCHI, Elizabeth; CHAMBLISS HOFFNAGEL, Judith. **As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor**. 2004. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1^a edições, 2018 [2011]

MILLER, Inés Kayon. (2013). **Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética**. In: LOPES, L. P. da M. (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, pp. 99-121.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

_____. **Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado** In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006a.

MORAIS. Carla Mariana Silva de. (2024). *Microrresistências docentes [Diário de campo]*. Porangatu-GO.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. *Temas em Educação*, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

OLIVEIRA, João Ferrera de, & FERREIRA, Suelly. (2013). **Concepção e funções sociais da universidade: o caso da Universidade Estadual De Goiás (UEG)**. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, (26).

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Políticas públicas e formação de professores: velhos problemas, novas agendas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 299-317, abr./jun. 2013. DOI: 10.1590/S0101-73302013000200001.

OLIVEIRA, Lucas. **Educação e políticas públicas: implicações para a formação docente.** Educação em Revista, 36, e177994. 2020.

OLIVEIRA, Rogério Lúcio de; TOSCHI, Fábio Luis. **A interiorização do ensino superior e a formação de professores no Brasil: desafios e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, p. 90-108, 2007.

O Popular. **UEG fechou pelo menos 40 cursos nos últimos seis anos.** 2024. Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/ueg-fechou-pelo-menos-40-cursos-nos-ultimos-seis-anos-1.3118144> Acessado em: 29/04/2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019. 160 p. ISBN 978-85-7934-169-4.

PENNYCOOK, Alastair. **Uma linguística aplicada transgressiva.** In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67–84

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e Questão Ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** Tradução de José Augusto Passos. São Paulo: Editora 34, 2005

RODRIGUES, Olira Saraiva.; MORAIS, Carla Mariana Silva de.; GONZAGA, Sheila Clarisa.; & Lima, Valcy Correa de. (2024). Tecendo Conhecimentos: Abordagem Qualitativa na Investigação Educacional. *Humanidades e Tecnologia (FINOM)*, 49(1). Disponível em: https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/5440/pdf. Acessado em: 26/08/2024.

RODRIGUES DOS SANTOS, Luzia. **A interiorização da Universidade Estadual de Goiás: uma abordagem a partir da oferta dos cursos regulares - 2010-2019.** 2023. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação, Unidade de Inhumas, Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2023.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Fazer Linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento** In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Parábola, 2006a.

SABOTA, Barbra. A utilização de diários dialogados na formação universitária de professores de Inglês: um convite à reflexão. **Polyphonía**, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 153-166, 2010. Disponível em: [Vista do A utilização de diários dialogados na formação universitária de professores de Inglês: um convite à reflexão \(ufg.br\)](#). Acesso em: 15 Ago. 2024.

SANTOS, Luiza Rodrigues dos. **A interiorização da Universidade Estadual de Goiás: uma abordagem a partir da oferta dos cursos regulares – 2010-2019.** 2023. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, GO, 2023.

SECCHI, Leonardo. **Política pública: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtividade acadêmica**. São Paulo: Xamã, 2009. Disponível em: https://vsguissardi.com.br/wp-content/uploads/2022/08/o_trabalho.pdf

SILVA, Edivaldo Alves da. **A interiorização da Universidade Estadual de Goiás (UEG): um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2008.

SILVA, Leticia Mendonça.; SOUZA, Ana Maria Ribeiro de.; ALMEIDA, Flávio Santos. **Linguagem, literatura e construção de identidades em práticas pedagógicas: O ensino de línguas estrangeiras em uma perspectiva de resistência**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 26, n. 93. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/ep>. Acesso em: 29 fevereiro de 2024.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. **Universidade e desenvolvimento local: O caso da Universidade Estadual de Goiás [Tese Doutorado]**. Rio de Janeiro: Instituto de Economia, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, 2014.

SILVESTRE, Viviane. **A construção de sentidos nas práticas educativas: uma abordagem centrada na subjetividade dos sujeitos e suas práticas**. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOUZA, Rhayanny Silva de. **Pós-graduação Lato Sensu da UEG: trajetória, política e formação continuada de professores**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2018. Universidade Estadual de Goiás. **Mapa da UEG**. Disponível em <https://www.ueg.br/conteudo/14560/> Acessado em: 29 de fevereiro de 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Universidade Estadual de Goiás. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**. Goiânia: UEG, 2017. Disponível em: https://www.ueg.br/avaliacaoinstitucional/conteudo/15206_pdi Acesso em: 29 fev. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras**. Câmpus Norte, Unidade Universitária de Porangatu. Porangatu: UEG, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Coordenação dos Órgãos Colegiados. **Resolução CsU n. 1141, de 13 de dezembro de 2023**. *Estabelece os procedimentos para a análise de inclusão de vagas nos processos seletivos para as ofertas de cursos de graduação da UEG e dá outras providências*. Goiânia: UEG, 2023. Disponível em: <https://www.ueg.br/legislacao/referencia/12816>. Acesso em: 28 mar. 2023.

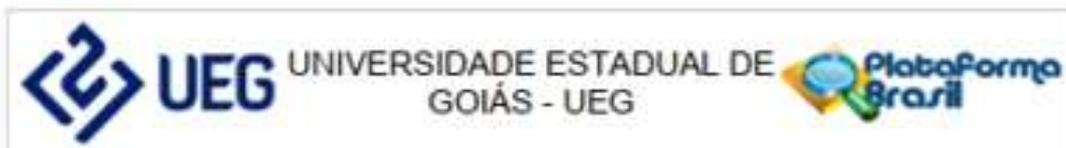
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras**. Porangatu: UEG, 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Conselho Universitário. **Resolução CsU n.º 1076, de 14 de dezembro de 2022.** *Aprova o Regimento Geral da Universidade Estadual de Goiás (UEG).* Goiânia: UEG, 2022. Disponível em: https://cdn.ueg.edu.br/source/universidade_estadual_de_goiás_306/noticias/61223/Regimento_Geral_da_UEG.pdf. Acesso em: 10 ago. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Conselho Universitário. **Resolução CsU n.º 1141, de 13 de dezembro de 2023.** *Estabelece os procedimentos para a análise de inclusão de vagas nos processos seletivos para as ofertas de cursos de graduação da UEG e dá outras providências.* Goiânia: UEG, 2023. Disponível em: <https://www.ueg.br/legislacao/referencia/12816>. Acesso em: 12 ago. 2024.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

ANEXO A – Aprovação da pesquisa - CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa:

Pesquisador: CARLA MARIANA SILVA DE MORAIS

Área Temática:

Versão:

CAAE: 74867823.1.0000.8113

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Goiás

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

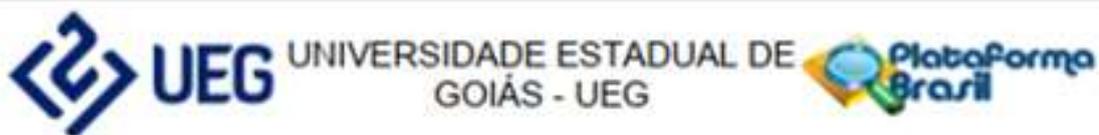
Número do Parecer: 6.642.069

Apresentação do Projeto:

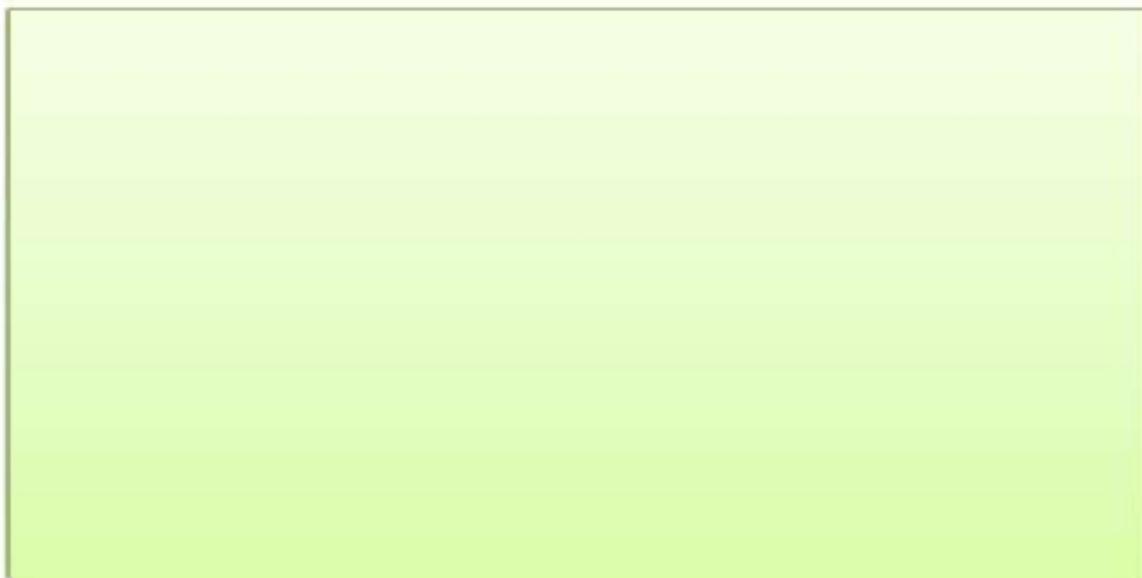
*Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa (F 4.pdf14/12/2023) e projeto detalhado (P .pdf14/12/2023)

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Terreo
 Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
 UF: GO Município: ANAPOLIS
 Telefone: (52)3326-1435 E-mail: cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.642.069



Situação do Parecer:

Aprovado

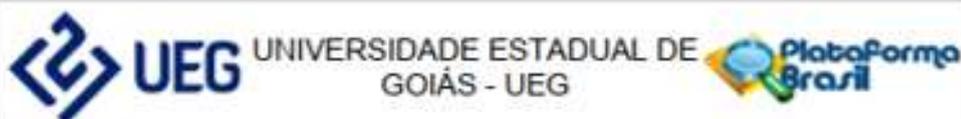
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANAPOLIS, 07 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
ISRAEL CANDIDO DA SILVA TRAVAGLIA
(Coordenador(a))

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Terceiro
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 E-mail: ceo@ueg.br



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa:

Pesquisador: CARLA MARIANA SILVA DE MORAIS

Área Temática:

Versão:

CAAE: 74867823.1.0000.8113

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Goiás

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.642.069

Apresentação do Projeto:

*Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa (R [redacted] 4.pdf14/12/2023) e projeto detalhado (P [redacted].pdf14/12/2023)

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 98, Bloco III, Terceiro
 Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
 UF: GO Município: ANAPÓLIS
 Telefone: (62)3326-1439 E-mail: cep@ueg.br

