

Desafios da formação de educadores numa sociedade neoliberal: brechas numa perspectiva do bem viver

Challenges of teacher training in a neoliberal society: bursts in bem viver's perspective

Maria Elly Herz Genro¹

Henrique Safady Maffei²

Resumo: A formação de educadores pressupõe a compreensão e análise da sociedade neoliberal como um cenário opressor que necessita a construção de novas perspectivas. Composto reflexões e experiências no cotidiano da educação, o artigo analisa essa sociedade e suas implicações para a constituição da docência. Diante desse diagnóstico, aponta-se três desafios numa perspectiva de imaginar brechas para a construção do Bem Viver que se colocam na Educação Superior para a formação de educadores: desmercantilização, descolonização e democratização.

Palavras-chave: Sociedade Neoliberal; Formação de Educadores; Bem Viver; Brechas Descoloniais.

Abstract: Teacher training presupposes the understanding and analysis of the neoliberal society like oppress scenario and need build new perspectives. Making mix of reflections and experiences in education, this article analyses this society and its implications to teacher constitution. In hand of this diagnosis, it indicate three challenges in a perspective to imagine bursts to build the Buen Vivir in the Superior Education for teacher training: decommodification, decolonization and democratization.

Keywords: Neoliberal Society; Teacher Training; Well Live; Decolonial Bursts.

Introdução

A temática da formação de educadores resulta em uma extensa produção acadêmica e é percebida como uma necessidade em qualquer espaço educativo. Uma pesquisa introdutória na plataforma de teses e dissertações da CAPES revela que há quase um milhão de obras sobre o tema.³ Docentes e discentes de várias instituições percebem em seu cotidiano a necessidade de o/a professor/a estar melhor preparado/a para enfrentar as diferentes situações que se apresentam.

Para além de discutirmos a formação de educadores em si, pensamos que se faz necessário colocar o tema de forma mais abrangente: qual formação para qual sociedade e momento histórico? Não há como pensar numa formação sem que se compreenda o cenário em que o/a futuro/a formado/a vai atuar. Sem a compreensão de um cenário mais global corremos o risco de nos perdermos em um debate metodológico,

1 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS). E-mail: mariaellyh8@gmail.com

2 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS). E-mail: hsmaffei@gmail.com

3 Uma pesquisa no site <http://catalogodeteses.capes.gov.br> realizada no dia 1º de fevereiro de 2018 resultou em 986.864 resultados de trabalhos com o termo “formação de professores”. Adicionando o termo “neoliberalismo”, os resultados caem para apenas 17.307. E ainda para 15.620 se usarmos “sociedade neoliberal.”

sem ter claro para qual perspectiva estamos formando e o que queremos construir. Nossa hipótese é de que se faz necessário pensarmos a formação vinculada com o espaço/tempo e quais são seus desafios.

Nesse sentido, o artigo apresenta reflexões teóricas sobre a sociedade neoliberal e algumas implicações na Educação Superior em geral. No tocante à formação de educadores, no momento em que o neoliberalismo se propõe a forjar indivíduos empreendedores e competidores, há um detrimento de uma formação cultural voltada para a igualdade e a solidariedade humana, numa perspectiva do Bem Viver. Também trazemos, no contexto dessa reflexão, algumas experiências vivenciadas e elementos da pesquisa *Universidade, Formação Política e Bem Viver: Estudo dos Projetos de Universidades Emergentes no Brasil*, de um grupo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS).

Inserido no projeto referido acima, expomos algumas reflexões sobre a Universidade da Integração Latino Americana (UNILA) por se tratar de uma “*universidade brasileira, com vocação internacional, sem muros e sem fronteiras*” (TRINDADE, 2017, n. p). Localizada na região da fronteira trinacional, Brasil-Paraguai-Argentina, a UNILA tem o bilinguismo como um de seus fundamentos e uma produção acadêmica voltada para os temas latino-americanos. Assim, indicamos possíveis brechas que permitem a ruptura com um pensamento hegemônico encarando novos desafios para a educação superior.

Ressaltamos algumas referências teóricas significativas utilizadas, entre outras, para compor nossas reflexões: sobre neoliberalismo, Dardot e Lavall; sobre mercantilização da educação superior, Franklin Silva; sobre universidade do século XXI, Souza Santos; sobre bem viver, Acosta; e sobre formação de educadores, Severino e Fernandes. Por outra parte analisamos documentos do Banco Mundial (BM) e da UNILA.

Este artigo está estruturado em três partes: a primeira, com uma análise e conceituação do cenário atual, em que o neoliberalismo se institui como nova racionalidade; a segunda com análise dos efeitos dessa racionalidade na educação superior e, a terceira, os desafios para a formação numa perspectiva do bem viver.

Respeitável público, com vocês a sociedade neoliberal!

Muito tem se debatido nos meios políticos, econômicos e acadêmicos sobre o neoliberalismo enquanto uma nova ordem econômica ou ainda política. Em nossa caminhada, temos nos aproximado da ideia de Pierre Dardot e Christian Laval de que o neoliberalismo vai muito além de uma política econômica ou social: é uma *nova razão do mundo, uma nova sociedade* (2016). Compreender desta forma, nos permite pensar quais disputas de fundo estão colocadas, ainda mais se pretendemos construir um outro mundo, mais igualitário, justo e democrático. Assim, evitamos incorrer em críticas fragmentadas, superficiais e limitadas a aspectos econômicos, políticos, ou apenas sociais do neoliberalismo. Se limitarmos a pensar o neoliberalismo como uma fase passageira do capitalismo, que passará assim que enfrentar uma nova crise ou um novo governo progressista assumir, perdemos uma visão globalizante da racionalidade que incide sobre o modo de vida e recria a estrutura social. As dificuldades para superá-lo vão muito além de mudanças pontuais e de práticas institucionais, sendo muito mais profundas e de raízes filosóficas.

Neste sentido, Dardot e Laval respondem a alguns intelectuais que preconizavam, com a crise de 2008, o “fim do neoliberalismo” por conta da intervenção governamental na economia:

Enganar-se sobre a verdadeira natureza do neoliberalismo, ignorar sua história, não enxergar suas profundas motivações sociais e subjetivas era condenar-se à cegueira e continuar desarmado diante

do que não ia demorar a acontecer: longe de provocar o enfraquecimento das políticas neoliberais, a crise conduziu a seu brutal *fortalecimento*, na forma de planos de austeridade adotados por Estados cada vez mais ativos na promoção da lógica da concorrência dos mercados financeiros (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 13-14, grifos originais).

O sociólogo argentino Atilio Borón ao analisar o peso das grandes corporações no governo do mundo define o triunfo do neoliberalismo assentado no plano ideológico, cultural e no econômico. Sua afirmação é de que “*esta vitória assenta-se sobre uma derrota epocal das forças populares e das tendências mais profundas da reestruturação capitalista*” (BORÓN, 1999, p. 10). Dez anos antes do livro acima mencionado, Borón já lia a existência do neoliberalismo como algo muito mais profundo do que apenas uma plataforma político-econômica colocada ao sabor dos ventos de cada governo. Ele defendia de forma enfática que a consolidação neoliberal se sustenta em quatro dimensões em que se dava a vitória sobre as forças populares: (a) a avassaladora tendência a mercantilização de direitos, convertidos agora em “bens” ou “serviços”; (b) a “satanização” do estado; (c) o estabelecimento de um senso comum neoliberal e (d) o convencimento de amplíssimos setores da sociedade de que não existe outra alternativa (BORÓN, 1999).

Podemos perceber que essas quatro dimensões propostas por Borón manifestam-se no Brasil, com diferentes ênfases nos vários governos desde o início da década de 1990. Mudanças profundas na sociedade estavam em curso desde o surgimento do neoliberalismo enquanto proposta política e econômica. Dardot e Laval sustentam que antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, o neoliberalismo é uma racionalidade que busca organizar não só a ação dos governantes, mas sobretudo a conduta dos governados (2016):

A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modo de subjetivação. O termo *racionalidade* não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra “capitalismo”. O neoliberalismo é a *razão do capitalismo contemporâneo*, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17, grifos originais).

O “princípio universal da concorrência” talvez seja o tentáculo mais avassalador da racionalidade neoliberal. Passamos a encarar todas nossas relações como parte da concorrência e enxergar o outro como um competidor que deve ser derrotado para que nós tenhamos sucesso. Esse elemento foi sendo construído nos últimos trinta anos e, hoje, com o advento da alta tecnologia ao alcance de uma parcela significativa da humanidade, tem se aprofundado. A ideia de que estamos todos num mercado de relações – não só com fins econômicos – e que estamos a disputar com todos ao nosso redor foi cada vez mais sendo introjetada nos subconscientes de corações e almas e passamos a nos perceber como empresas que disputam seu lugar ao sol.⁴

Seguindo a ideia dos autores, pensamos que o neoliberalismo se instalou sobre dois pilares: o de que o capitalismo inaugurou um período permanente de profundas transformações na ordem econômica

4 Nas páginas 18 e 19 do livro mencionado, Dardot e Laval, munidos do conceito de “governamentalidade” e das “técnicas de si” utilizados por Michel Foucault, debatem como o governo sobre as pessoas é usado para impor a nova racionalidade e concluem: “*governar é conduzir a conduta dos homens, desde que se especifique que essa conduta é tanto aquela que se tem para consigo mesmo quanto aquela que se tem para com os outros. É nisso que o governo requer liberdade como condição de possibilidade: governar não é governar contra a liberdade ou a despeito da liberdade, mas governar pela liberdade, isso é, agir ativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que esses venham a conformar-se por si mesmos a certas normas*” (2016, p. 18-19, grifos originais). Pensamos que esses conceitos são importantes para se perceber a atuação da racionalidade neoliberal sobre as pessoas, mas por razões de espaço não levantaremos neste artigo essa discussão.

e ao mesmo tempo que os homens não se adaptam naturalmente a essa ordem de mercado cambiante. É para adaptar o homem⁵ a essa nova ordem que se fez e se faz necessário *mudar o próprio homem*, para que se construa um novo equilíbrio entre a forma como ele vive e se submete às condições econômicas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 90).

Para a imposição de sua ideologia, a lógica neoliberal necessitou que esse novo homem fosse pensado como *empreendedor*. Mais do que na vida econômica, esse empreendedorismo é pensado como a capacidade de cada sujeito “*se tornar empreendedor nos diversos aspectos de sua vida ou até mesmo de ser o empreendedor de sua vida*” (Ibidem, p. 151). Esse é o aspecto do triunfo ideológico neoliberal mais marcante para a sociedade atual: o dogma de que está na capacidade individual de ser empreendedor de si mesmo e, assim, tem toda a responsabilidade de aceder às necessidades primordiais da vida humana. Se o *homem empreendedor* falha enquanto tal, é por sua única responsabilidade e inteira incapacidade.

Essa capacidade do *homem empreendedor* é testada não apenas ao se disputar um emprego no mercado de trabalho ou mesmo empreender um negócio. Ela é posta à prova em todas as dimensões da vida do sujeito, contribuindo para isso a publicidade midiática disponível 24 horas por dia em diversos meios. As redes sociais são um bom exemplo dessa faceta do homem empreendedor na mídia: todos têm que expor suas melhores qualidades, mostrar suas capacidades, estar sempre feliz, fazer *coisas descoladas* sob o risco de ser encarado como um fracassado na vida social. “*Oscilando entre depressão e perversão, o neosujeito é condenado a ser duplo: mestre em desempenhos admiráveis e objeto de gozo descartável*” (Ibidem, p. 374).

É nessa permanente necessidade de estar sempre à disposição como um produto à venda que o homem empreendedor é obrigado a estar sempre saudável, termo que sob a *mercantilização de tudo* deixou de ser sinônimo de não ter doença (ROSE, 2011). Uma pessoa saudável, sob o neoliberalismo, é alguém aparentemente bela, ativa, que cuida do corpo, paga plano de saúde, usa diversos medicamentos benéficos e não pertence a nenhum grupo potencialmente de risco. E, sempre, a responsabilidade é do sujeito, somente dele.

Uma pausa. No momento em que escrevíamos esse artigo, o Instituto Nacional do Câncer veiculava na TV uma campanha pela rotulagem clara dos produtos alimentícios. Uma causa importante: os consumidores têm o direito de saber se um produto é ou não saudável, quais ingredientes contém, etc. O comercial televisivo mostra uma família hetero-patriarcal normatizada: um casal que tem um casal de filhos. São brancos, apesar do cabelo da mulher e da menina aparentar uma negritude. Enquanto o homem está na mesa degustando o café da manhã junto com as crianças, a mulher serve sua família. Todos assistem TV. Os produtos têm embalagens tentadoras, mas delas saem açúcar puro ou uma gordura gelatinosa. De repente, a TV é interrompida para dar uma notícia que requer atenção. Fala da obesidade infantil: mostra que a obesidade ou o sobrepeso contribui para ter doenças do coração, diabetes tipo 2, treze tipos de câncer e até mesmo a morte. A tudo isso, a mulher assiste preocupada. Então, com uma imagem de todos os produtos sendo jogados no lixo, o locutor fala: “*não deixe a indústria de alimentos não saudáveis te contar apenas uma parte da história*”. O homem desliga a TV. “*Você tem o direito de saber o que come.*”⁶ Fim da pausa.

Poderíamos escolher milhares de propagandas que nos são despejadas o tempo todo, mas escolhemos usar esta para mostrar como o senso comum neoliberal permeia, mesmo que nas entrelinhas, a ideia de

5 Neste artigo utilizamos o termo *homem* recorridamente para marcar a designação neoliberal masculina, heterossexual, branca, católica-protestante como seu padrão normativo.

6 O vídeo está disponível no *youtube*. No canal do Instituto Nacional do Câncer sob o título: “*Campanha: você tem o direito de saber o que come*”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mk8i87Ne1-k>. Acessado em: 2 de fevereiro de 2018.

responsabilidade do sujeito. Mesmo que com uma campanha justa, esse comercial joga sob o sujeito duas incumbências: a de não ser enganado pela “indústria de alimentos não saudáveis” e a de não ter sobrepeso ou obesidade e suas consequências. A obrigação é toda do sujeito – não estão em causa as campanhas tentadoras das indústrias que prometem felicidade instantânea num cereal matinal; o preço mais barato de *alimentos não saudáveis*; a frágil existência da medicina da família; entre tantas outras. Nem falemos da linguagem subliminar da dominação masculina e da subserviência da mulher, que recatada e do lar, deve ser responsabilizada caso seus filhos sejam obesos. Essa é a pressão sobre o sujeito neoliberalizado. Soma-se a isso, a obrigatória e permanente busca da felicidade pelo consumo desenfreado. E eis então, uma das causas do mal-estar da contemporaneidade.

Se o consumo é a medida de uma vida bem-sucedida, da felicidade e mesmo da decência humana, então foi retirada a tampa dos desejos humanos: nenhuma quantidade de aquisições e sensações emocionantes tem qualquer probabilidade de trazer satisfação da maneira como o “manter-se ao nível dos padrões” outrora prometeu: não há padrões a cujo nível se manter – a linha da chegada avança junto com o corredor, e as metas permanecem continuamente distantes, enquanto se tenta alcança-las (BAUMAN, 1998, p. 56).

Nesta sociedade neoliberal, ainda percebemos a avassaladora tendência a mercantilização de direitos, convertidos agora em “bens” ou “serviços” (BORÓN, 1999). É o caso da educação pública: ela é vista como parte do mercado e não mais como um direito ou o campo de formação cultural de uma comunidade – ela passa a ser entendida como treinamento de habilidades demandadas pelo mercado, garantindo a empregabilidade do sujeito (BORÓN, 2008). Dependerá do sujeito, com sua capacidade de empreendedor, estar apto ou não às necessidades mercadológicas. A não aptidão passa a ser vista apenas como uma *incapacidade individual*, uma falta de preparo e não fruto de fatores sociais e externos ao indivíduo: a qualidade da educação, o acesso aos bens culturais, as desigualdades de condições, o desemprego, a falta de investimento público, entre outros. É só ligar a TV e ver nos noticiários de todos os canais as “reportagens” que falam da importância de se preparar e se qualificar para o mercado de trabalho para ser bem-sucedido. Nada sobre a importância da educação para a troca intercultural e intergeracional em busca de novos conhecimentos para melhorar a vida em comunidade.

O ranqueamento confirma: Educação S.A. é um grande negócio

O Neoliberalismo, enquanto imposição de um modo de vida de adaptação às exigências de tempo histórico significa, segundo Franklin: “*mercado, tecnociência, organização eficaz e tecnicismo produtivista*” (SILVA, 2006, p. 199). Existem diversos mecanismos em curso que engendram esse sistema. Talvez um dos mais visíveis seja o ranqueamento de instituições, indivíduos e países. Para o Banco Mundial, os rankings são elementares para se pensar estratégias. Em seu documento definidor da agenda 2020, “Aprendizagem para todos – investindo em conhecimento e habilidades pessoais para promover desenvolvimento”, podemos ver como o ranking é usado para comprovar o “acerto” de sua estratégia:

A nova estratégia é focada em aprendizagem por uma simples razão: crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza depende dos conhecimentos e habilidades que as pessoas conquistam, não do número de anos que elas estão na sala de aula. No caso do indivíduo, enquanto um diploma pode abrir portas para o emprego, são as habilidades de trabalho que determinam a produtividade dele ou dela e sua capacidade de adaptar-se a novas tecnologias e oportunidades. (...) No caso

da sociedade, recentes pesquisas mostram que quanto maior o nível de habilidades da força de trabalho – como o medido pelo desempenho em exames internacional de estudantes como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS) – muito melhor serão as taxas de crescimento econômico do que os situados nos níveis médios de escolaridade (WORLD BANK, 2011, p. 3, tradução livre).

Como podemos perceber, a estratégia do Banco Mundial busca qualificar as habilidades da força de trabalho para melhoramento da produtividade individual e o consequente crescimento econômico e desenvolvimento do capitalismo. O ranqueamento, dessa forma, possibilita às instituições reguladoras internacionais definir políticas e incentivar aqueles grupos econômicos que atendem a ideia de produtividade ou qualificação exigidos pelo mercado.

Constatamos que é na educação superior onde o ranqueamento está mais consolidado. Ele se dá sob dois aspectos principais: a aferição a partir de uma produtividade padrão e, como consequência desta, uma avaliação regulatória que aprova ou desaprova universidades públicas e privadas, sem levar em conta as especificidades institucionais e os processos de avaliação participativa. Nesses marcos, o processo de avaliação regulatória inicia na década de 1990.

Tais reformas mudaram o cenário da educação superior, e surgiram sob inspiração dos princípios do liberalismo, em sua vertente utilitarista. Estes princípios, em regime de democracia representativa de cunho liberal, orientariam as escolhas dos cidadãos. Seriam argumentos empregados para justificar a necessidade de avaliação, credenciamento, classificação, *rankings* e tipologias de instituições universitárias (LEITE; GENRO, 2012, p. 20).

Essa dinâmica avaliativa colocou as Instituições de Educação Superior (IES) no caminho do processo de globalização neoliberal. Neste sentido, as IES, nas sociedades latino-americanas, passaram a importar modelos de avaliação na lógica neoliberal, reforçando valores que deslegitimam práticas locais baseadas em princípios da democracia igualitária, pressuposto da experiência da avaliação participativa.⁷

Pensamos que o produtivismo sobrecarrega sobretudo estudantes e professores dos programas de pós-graduação, induzidos a publicarem uma quantidade significativa de produções em busca de melhor colocação individual e de seus respectivos programas na CAPES. Nessa lógica, conta mais a publicação em uma revista bem qualificada no *Qualis* do que as relações que indivíduos ou programas por ventura estabeleçam entre a universidade e a escola pública, por exemplo, mesmo que a última ação tenha impacto muito maior sobre um número maior de pessoas. É o produto pelo *produto em si*, mostrando uma suposta eficácia produtiva. Reconhecemos que a produção científica demanda a socialização do conhecimento produzido, mas nos cabe questionar até que ponto essa produção realmente contribui para a partilha de conhecimentos.

Nas considerações de Hélió Trindade, numa conferência realizada na reitoria da UFRGS em novembro de 2017, afirmava que, pelo financiamento, existem duas universidades: a do MEC e a da CAPES. A do MEC é aquela pública com estrangulamento de recursos que, com o maior número de técnicos e docentes, atende a maior parte da comunidade universitária, os estudantes de graduação. A da CAPES é aquela que tem uma quantidade maior de recursos, mas que envolve um universo bem menor

7 Citamos como experiência de avaliação participativa significativa o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), teve seus princípios defendidos pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e incorporado pelo MEC em 1993. Antes disso, já em meados da década de 1980, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (hoje Sindicato Nacional sob a sigla ANDES-SN) defendia a necessidade da reformulação das IES, contemplando processos de autonomia universitária, avaliação institucional e ampliação e democratização do acesso (ZANDAVALLI, 2009).

de pessoas. Para o ex-reitor da UFRGS, o desafio é integrar essas duas dimensões da mesma universidade (TRINDADE, 2017, n. p).

Nas universidades privadas, o ranqueamento serve de elemento publicitário que comprovaria sua qualidade. Em um comercial de uma grande universidade do país, a chamada é cristalina: “*ranking* universitário confirma, a Universidade Paulista UNIP há seis anos consecutivos é a particular preferida pelo mercado profissional em todo o Brasil”.⁸ Em letras miúdas, a propaganda mostra a fonte desse ranqueamento: *ranking* universitário Folha de S. Paulo (RUF). Com isso, o comercial mostra a lógica da disputa jogada para o homem empreendedor: as classificações estão aí, basta você ter capacidade de escolher corretamente qual formação você quer comprar para melhorar suas “habilidades” profissionais.

A estratégia neoliberal consistirá, então, em criar o maior número possível de situações de mercado, isto é, organizar por diversos meios (privatização, criação de concorrência dos serviços públicos, “mercadorização” de escola e hospital, solvência pela dívida privada) a “obrigação de escolher” para que os indivíduos aceitem a situação de mercado tal como lhes é imposta como “realidade”, isto é, como única “regra do jogo”, e assim incorporem a necessidade de realizar um cálculo de interesse individual se não quiserem perder “no jogo” e, mais ainda, se quiserem valorizar seu capital pessoal num universo em que a acumulação parece ser a lei geral da vida (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 217).

Mas não é só na educação superior que a mercantilização ocorre. Na educação básica ela se processa em diversas facetas. Quanto ao ranqueamento, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) tem sido recorrentemente usado para avaliar a qualidade da educação pública e privada, muitas vezes permitindo que se façam comparações incongruentes entre cidades e escolas com diferentes situações sociais, demandando que todas atinjam um mesmo padrão ou meta. Mais cruel que isso, algumas redes de ensino definem o salário de seus professores conforme as metas atingidas no IDEB. Ganha mais quem atinge a meta. Numa lógica invertida, as escolas que teriam piores índices de qualidade tem menores recursos e seus profissionais são menos remunerados do que aqueles seus colegas que atingiram metas.⁹ Busca-se uma eficácia, similar à de uma empresa. Esquecem oportunamente que para além das demandas de aprendizagem existem outras carências na educação pública.

A narrativa da eficiência, termo apropriado do mercado, é usado frequentemente por governos, pela imprensa e substanciado por organismos internacionais. O documento do Banco Mundial divulgado em novembro de 2017, “*Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*” é taxativo em afirmar o sistema público da educação básica brasileira como pouco eficiente para os padrões internacionais. Seu principal elemento de comparação são os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).¹⁰ Uma das razões desse “fracasso” são os professores estarem muito tempo em atividades *pouco produtivas* (WORLD BANK, 2017, p. 130). Além disso, faltam muito ao seu compromisso:

8 Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SC2LDdtCFlg>.

9 No Rio Grande do Sul esse sistema de meritocracia para quem atinge metas já é usado, por exemplo, na rede municipal de Canoas, na região metropolitana de Porto Alegre.

10 A OCDE “constitui foro composto por 35 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. Suas reuniões e debates permitem troca de experiências e coordenação de políticas em áreas diversas da atuação governamental.” (Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/15584-o-brasil-e-a-ocde> Acesso em 3 de fevereiro de 2018). Entre os países que a compõem estão: Canadá, Chile, Dinamarca, França, Finlândia, Israel, Japão, Noruega, Reino Unido, Estados Unidos da América, e outros de mesma monta. (Disponível em: <http://www.oecd.org/about/membersandpartners/>).

As ausências estão relacionadas a fatores ambientais (trânsito, violência, calor, estresse), mas também são causadas por *leis permissivas que concedem licenças por muitos motivos não verificáveis*. Além disso, *desvinculação entre desempenho, estabilidade e remuneração*, e mecanismos frágeis de monitoramento e controle fazem com que professores tenham pouco incentivos a manter frequência adequada (WORLD BANK, 2017, p. 130, grifos nossos).

Felizmente, nem tudo são fracassos para o Banco Mundial. Existem ações que fizeram aumentar a eficiência e a relação custo-eficiência no Brasil. Os exemplos enunciados – sem indicar qualquer percentual de melhora na educação – são bastante estimulantes da mercantilização: No Ceará, a distribuição do ICMS é feita com base nos municípios de melhores índices do IDEB. No Amazonas, os professores são avaliados em uma prova depois da contratação e só ficam os melhores. Enquanto Rio de Janeiro e Pernambuco dão bônus para os professores e funcionários das escolas com melhor desempenho (Idem, p. 131). Qual é a relação direta entre melhor índice e qualidade da educação pública? Em nossa prática educativa já vivenciamos casos de escolas que faziam exames preparatórios para o IDEB com a principal função de melhorar seus índices.

Além disso, o Banco Mundial propõe a não contratação de professores para ocupar as vagas dos que se aposentam para aumentar a relação de alunos por professor, que significaria uma maior eficiência econômica. Também propõe a contratação de empresas privadas para gerir os gastos públicos e fornecer o serviço de educação (Parceria Público Privada), o que aumentaria a eficiência já que essas contratariam e definiriam sua política salarial com base no desempenho de cada professor. Para o ensino superior, cobrar tarifas dos estudantes nas universidades públicas e usar o financiamento, via FIES, também para o setor público (Ibidem, p. 136-138).

Todas essas medidas estão sendo implementadas em diversos ritmos. O que diferencia sua aplicação em redes de ensino são justamente as lutas que as comunidades educativas tem feito para evitar o aprofundamento da mercantilização da educação.¹¹ Essa é uma disputa que ainda está em curso e que o desfecho é incerto. Por outro lado, seus efeitos já são sentidos nas escolas, já que a razão neoliberal atua nas relações humanas.

A racionalidade neoliberal e seus efeitos nos espaços educativos

Para além das macro-intervenções políticas, econômicas e educacionais, a racionalidade neoliberal produz efeitos concretos nas subjetividades coletivas e individuais, na forma de ser e estar no mundo. Nos espaços educativos, os estudantes são o elo mais fraco da regulação/pressão neoliberal, mas também os docentes sofrem o mal-estar promovido pela lógica empreendedora e da competição. Vários são os elementos que se impõem dentro dos muros das escolas. Passamos agora a descrever alguns deles.

Todo professor ou professora ao chegar em uma escola pública de educação básica é colocado diante de diversos dilemas. Como lidar com aquelas pessoas reais, naquele espaço real? É nessa hora que o sonho de ser professor nos lança a pergunta: fico ou vou-me embora? (FONTOURA, 2007). Esta autora lança a dúvida colocada aos professores diante das dificuldades da profissão. A pressão vem de todos os lados: da

11 No ano de 2017 o novo prefeito de Porto Alegre tentou implementar diversos ajustes que atacavam direitos dos trabalhadores do município e da educação. Uma das primeiras medidas do governo foi justamente não contratar professores para as vagas que estavam abertas pela aposentadoria ou exoneração. Foi necessária muita mobilização para que o Ministério Público interviesse e obrigasse o governo a contratar os professores que tinham sido aprovados em concurso público e aguardavam para ser chamados. Ao total, foram 250 contratações. Meses depois, uma greve de quarenta dias impediu a aprovação de Projetos de Lei que mudavam a carreira dos servidores. (Dados obtidos em diversas reportagens disponíveis em: www.simpa.org.br).

sociedade, da escola, dos pais. “A ‘crise’ alastra, o ‘mal-estar’ dos professores aumenta e ‘toda a gente’ fala da escola e deplora a situação dos alunos que ou ‘não sabem nada’ ou têm a ‘cabeça cheia de coisas inúteis’ por ‘incompetência’ ou inoperância dos professores” (FONTOURA, 2007, p. 175).

Fiss (2014) fez uma interessante pesquisa sobre o mal-estar dos professores. Esse estudo aponta, contraditoriamente, que esse mal-estar pode gerar momentos de autoria, de reflexão da prática que pode interpretar essa situação de instabilidade.

Com relação às professoras, parece estar claro que lhes foi delegada a tarefa de funcionar no campo da proibição da interpretação, portanto do recalque da autoria. Da mesma forma, *parecem estar claros os níveis de ansiedade e de sofrimento decorrentes do cumprimento de um papel que está sempre a questionar esse mesmo papel, imprimindo-lhe sentidos de desvalia*. Ou seja, está sempre a prometer, contraditoriamente, a segurança de um lugar garantido, porque institucionalizado, e a abandonar as professoras no vazio das concepções que sustenta (FISS, 2014, p. 43, grifos nossos).

Ambas autoras têm em comum um ponto de partida que é a pressão sobre os docentes: a cobrança da sociedade por resultados e eficiência do/da professor/a, como se ele ou ela fossem os únicos responsáveis pelo aprendizado dos estudantes; a cobrança da eficácia que vem do Banco Mundial perpassa redes de ensino, secretarias de educação, imprensa, famílias e, como a espada de Dâmocles, exerce uma ameaça sobre a figura do professor. Este tem sua responsabilidade, mas consideramos que no processo educativo intervêm muitos outros fatores além da ação de um único profissional em sala de aula.

Se essa pressão já existia outrora, na sociedade neoliberal ela cresce exponencialmente. Não só os educadores, mas todos os sujeitos *sujeitados* ao neoliberalismo são incumbidos de desempenhar eficazmente os objetivos ou metas de uma lógica empresarial. “O sujeito não vale mais pelas qualidades estatutárias que lhe foram reconhecidas durante sua trajetória escolar e profissional, mas pelo valor de uso diretamente mensurável de sua força de trabalho” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 352). Essa realidade opera sobre os indivíduos um “regime de sanção homólogo ao do mercado” (idem). No caso dos educadores, na obrigação de atingir metas objetivas, como uma boa nota no IDEB, ou as subjetivas, como as pressões da família, dos colegas, dos gestores ou da imprensa, geram um tencionamento permanente sobre esses profissionais. É aí que entra a avaliação como elemento real de pressão.

Num encadeamento de ações, o professor, tencionado e pressionado a se mostrar eficiente, acaba descarregando sobre seus estudantes toda a responsabilidade sobre eventuais falhas do processo educativo. Numa via de mão dupla, a responsabilidade também recai sobre a figura do professor como o único produtor da qualidade da educação. Assim, as relações se tornam mediadas pela eficácia e produtividade, diminuindo cada vez mais a dimensão da educação como uma relação humana, produtora de possibilidades alternativas ao neoliberalismo. “Uma das consequências mais seguras é, sem dúvida, que as ‘transações’ ganham cada vez mais espaço em detrimento das ‘relações’, a instrumentalização do outro ganha importância em detrimento de todos os outros modos possíveis de relação com o outro” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 352).

Toda essa pressão pelo desempenho padronizado e mensurável em índices que não levam em conta as singularidades do processo educativo – nem de estudantes nem de educadores – desvela seu outro lado: a depressão, “uma resposta do sujeito à injunção de se realizar e ser responsável por si mesmo, de se superar cada vez mais na aventura empresarial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 366). Em busca de ser um sujeito saudável, o/a professor/a encontra apoio na medicação ou nos vícios.

O remédio mais propalado para essa “doença da responsabilidade”, essa usura provocada pela escolha permanente, é uma dopagem generalizada. O medicamento faz as vezes da instituição que não apoia mais, não reconhece mais, não protege mais os indivíduos isolados. Vícios diversos e dependências às mídias visuais são alguns desses estados artificiais (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 367).

Se essa depressão atinge os/as educadores/as, ela também tem se tornado comum entre os jovens. São diversas as doenças que encontramos nas escolas da periferia. Além da fuga para o tráfico de drogas que acolhe seja pelo vício, seja pela oportunidade de emprego ou de poder; inúmeras patologias afetam as crianças e os jovens. É difícil mensurar onde termina o modismo e onde começa a doença, mas é fato que patologias como a automutilação, a depressão, o vício em álcool além do vício à exposição nas redes sociais estão cada vez mais presentes entre os jovens das escolas. Também novas doenças começam a ser recorrentes entre a juventude: na periferia de Porto Alegre tem sido comum a incidência de crises similares às convulsivas mas que não tem nenhuma causa orgânica, tratam-se apenas de um “desligamento” da pessoa por um breve período.¹²

Além da doença, a pressão por resultados mensuráveis reforça o individualismo e a meritocracia no processo educativo: cada um por si e ninguém pelos outros. Diante dessas dificuldades encontradas Arroyo nos aponta a necessidade de pensar como a formação de educadores pode contribuir na contramão desta realidade, resgatando com firmeza o caráter humano e relacional da ação educativa (ARROYO, 2013).

Neste cenário: possibilidades de formação na perspectiva do Bem Viver

A ideia de formação segundo, Severino (2012), deve realizar-se em três dimensões: a científica, se apropriando dos conhecimentos de seu campo de trabalho; a técnica, dominando um conjunto de habilidades para a execução de seu trabalho; e a cultural, desenvolvendo uma sensibilidade aos valores culturais, inserindo-se ética e politicamente na sociedade histórica (SEVERINO, 2012, p. 30). Essa concepção vai de encontro ao que propõe o Banco Mundial e apregoa a sociedade neoliberal que pressupõem um sujeito empreendedor cujo única meta de vida é atingir níveis de produção em troca de incremento em seu capital (DARDOT; LAVAL, 2016). Acreditamos, por outro lado, que:

Nenhum profissional será, efetivamente, em sua prática histórica, apenas um técnico: ele será necessariamente um sujeito interpelado pela história, pela sociedade, pela cultura e pela humanidade, devendo dar-lhes respostas que vão muito além de seu desempenho puramente operacional no âmbito da produção. É por isso mesmo que a concretude objetiva da vida humana é tão marcada por conflitos, violências e barbárie (SEVERINO, 2012, p. 29).

Pensar na formação com essa dimensão ético-política confronta-se com o que é proposto pelos organismos internacionais para os docentes e educandos:

O desafio para o setor da educação também está claro: como criar *aprendizes* que sejam, por um lado, *empreendedores*, ágeis e dispostos a aceitar riscos, e, por outro lado, que sejam engajados no setor privado num panorama maior das atividades educacionais (tais como treinamento no

12 Em um prazo de menos de um mês, num universo de noventa estudantes, presenciamos três crises dessa doença. Na primeira, mais grave, uma menina primeiro afirmou que não ouvia nada e que não conseguia respirar. Logo, desmaiou por sete vezes num prazo de meia hora. Chamada a emergência médica, o diagnóstico foi de que era uma causa apenas emocional e não havia nenhum tratamento além da retomada de força de vontade da própria pessoa para voltar ao “normal”. Além disso, os profissionais do serviço de emergência de saúde afirmaram que isso estava se tornando comum nas escolas e eles não mais atendiam esses casos. As duas outras incidências criaram menos comoção mas não menos atenção por parte da equipe diretiva e pedagógica da escola. O choque dos professores que enfrentam essa situação não são levados em consideração em nenhum estudo do Banco Mundial. Mas talvez o pior seja considerar essas crises como parte da rotina escolar e não como uma questão de saúde pública.

trabalho, publicações, iniciativas tecnológicas, provisões educacionais) (ROBERTSON, 2012, p. 288, grifos nossos).

Formar educadores/as implica em trabalhar com gente (FREIRE, 2011). Sob essa ótica precisamos perceber como essas *gentes* podem estar melhor preparadas para enfrentar uma sociedade voltada para o produtivismo empreendedor individual. Como formar para uma sociedade onde os profissionais são exigidos a sempre serem criativos, qualificados e capazes de alcançar as metas demandadas pelo mercado, onde toda falha é vista como um fracasso e incapacidade plena do sujeito? Nosso compromisso ético nos obriga a expor a compreensão sobre nossa perspectiva do mundo. Também, as possibilidades colocadas para construção de brechas que rompem com a lógica neoliberal.

Nesta perspectiva, a construção do projeto de sociedade e de professor é um processo que produz e se autoproduz em dimensão individual e coletiva, entremeada por contradições, entre a tradição do passado e a necessária tensão entre os horizontes do futuro e as relações com o presente. Há que se investir na formação do ser humano para construir o coletivo, pelo acolhimento às diferenças como um valor ético, porque solidário e justo, e não apenas como uma questão cultural, embora também o seja (FERNANDES, 2011, p. 70).

Para a formação do professor sob uma ótica humanizada, destacamos três desafios do presente: a *desmercantilização*, a *descolonização* e a *democratização* dos processos educativos.

A desmercantilização da educação e a construção do bem viver

É importante marcar que, apesar do projeto em curso da mercantilização da educação, existem disputas em curso na sociedade. Na universidade há processos políticos, pedagógicos, sindicais, estudantis que se contrapõem ao projeto neoliberal. Nela estão presentes conflitos, opiniões, diferenças e possíveis consensos, refletindo assim, as contradições da sociedade. Para Chauí,

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade como um todo (CHAUÍ, 2003).

Se por um lado há essa disputa em curso contra a mercantilização, por outro é importante assinalar que há um esvaziamento na função própria da universidade. Ao limitar o objetivo central da Universidade a uma formação técnica voltada para o mercado, esvazia-se o seu conteúdo social e a formação cultural. Para Fiori, “*a cultura é a alma da civilização, e o centro consciente de elaboração e renovação da cultura é a universidade*” (FIORI, 1992, p. 21). É essa a função basilar da universidade e, ao tirar seu papel de elaboradora e renovadora da cultura, transformá-la em mera preparadora técnica de indivíduos empreendedores, esvazia-se seu conteúdo e seu significado enquanto instituição.

A estratégia neoliberal retira o sentido de integração comunitária, inerente à universidade. Neste mundo de desagregação social e ambiental, pensar e repensar a vida em comunidade, a partir de seus artefatos culturais, é o ponto de partida para a busca de novas alternativas. O espaço universitário é um dos lócus de maior relevância para essa problematização. Nesse sentido, o projeto de bem viver, posteriormente explicitado, dialoga com a ideia de comunidade e se contrapõem com a racionalidade neoliberal. Pensamos, assim, que faz-se necessário *desmercantilizar a educação* (SANTOS, 2016) e reafirmar a educação superior como um bem público.

Definir a universidade como bem público diz respeito à construção de sentidos nos processos formativos e na produção de conhecimentos universitários para além de interesses privados. É necessário estabelecer pontes entre o fazer da universidade e as necessidades sociais e políticas de um país, numa vertente de democratização da sociedade. Pensar projetos de país objetivando desconstruir diferentes formas de dominação, exclusões e práticas de desvalorização da vida, significa um movimento aberto de estudos, debates e interlocuções com os diferentes segmentos da sociedade.

A ideia de bem público significa projetar a universidade para todos, inclusiva, democrática, num movimento de constituição de qualidade social. Construção e reinvenção da cultura levando em conta suas experiências históricas para projetar o futuro.

A universidade do século XXI será certamente menos hegemônica, mas não menos necessária. A sua especificidade enquanto bem público reside em ser ela a instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz e pelo espaço público de discussão aberta e crítica que constitui (SANTOS, 2004, p. 114).

A formação cultural diz respeito a uma racionalidade ampliada, para além das especialidades do mundo acadêmico, envolvendo reflexões ético-políticas para compreensão e atuação no mundo. Um conhecimento prudente para uma vida decente, como refere Santos (2004). A sensibilidade ética diz respeito a necessidade de potencializar solidariedades, empatia, respeito a diversidade epistemológica, reciprocidade e outros valores que direcionem nosso olhar em busca da igualdade e da liberdade.

Descolonizar a educação: imaginando outros mundos

Muitos foram os genocídios na história da construção do sistema capitalista que hoje vivenciamos. Além da matança de milhões de mulheres e homens, tem se destruído a capacidade do planeta em fornecer os recursos necessários para manter um nível de vida consumista que nos insistem em vender como o sinônimo do desenvolvimento que precisamos. Na realidade, precisamos de um novo mundo.

O mundo precisa de mudanças profundas, radicais. Urge superar as visões simplistas que transformaram o economicismo em eixo da sociedade. Precisamos outras formas de organização social e novas práticas políticas. Para obtê-las, é imprescindível despertar a criatividade e consolidar o compromisso com a vida, para não nos convertermos em meros aplicadores de procedimentos e receitas caducas (ACOSTA, 2016, p. 20).

Coadunamos com a ideia de Acosta de que para imaginar outros mundos, necessitamos buscar um caminho diferente na construção do conhecimento que não aquele euro-norte-centrado como único legitimado para compreender o planeta e aceder a uma forma confortável de vida. Pensamos que temos que romper com esse colonialismo epistemológico e olhar para dentro de nosso continente, buscando reencontrar saberes milenares que foram omitidos e subalternizados. Desta forma, devemos pensar novas formas de organização de nossos cursos, de nossas práticas acadêmicas, com outros olhares, dialogando com outros saberes.

A educação na perspectiva do Bem Viver, como um processo em construção e sem fim, significa cuidar da vida em sua totalidade no interesse de toda a sociedade. Como conceito trazido dos povos originários de Nossa América, o Bem Viver (*Buen Vivir*) entende que todos fazemos parte de uma só comunidade, incluída a natureza (Pachamama), e, dessa forma, todas nossas práticas interferem na

totalidade da vida. A partir desse conceito, pode-se afirmar a ideia de que ninguém pode viver melhor sem que muitos – e a natureza – vivam mal. Dito de outra forma, necessitamos construir outros paradigma em que todos vivam bem. Pensando a educação sob essa epistemologia, podemos pensá-la como contraposta a uma ideia de lógica empresarial-produtivista, onde o empreendedorismo individual e o ranqueamento institucional buscam o desenvolvimento de uns em detrimento de muitos.

Segundo Acosta, “o Buen Vivir, na realidade, se apresenta como uma oportunidade para construir coletivamente novas formas de vida” (ACOSTA, 2012, p. 201). Essas propostas surgidas de grupos tradicionalmente marginalizados,

Questionam a ética do “viver melhor” na medida em que supõem um progresso ilimitado que nos convida a uma competição permanente entre os seres humanos. Este é um caminho seguido até agora, que permitiu a alguns viver “melhor” enquanto milhões de pessoas tiveram e ainda têm que “viver mal” (ACOSTA, 2012, p. 201).

Assumir uma ética do bem viver significa considerar a educação como um processo mediador de experimentação de um caminho que vamos tecendo com outros, forjando coligações, parcerias, afetos e desejos no enfrentamento das contradições sociais e políticas do mundo contemporâneo e das nossas próprias contradições. Assim, debatendo em cada momento o possível, socializando narrativas diversas, fortaleceremos pressupostos e sentidos em direção ao bem viver. São percursos que devem ser construídos coletivamente, singularmente, onde se articulam valores como liberdade, igualdade, autonomia e interculturalidade, considerando a diversidade humana. A mediação exige busca de coerência, superação de dicotomias entre o experimentar e o pensar, em que os nossos movimentos sejam reinventados, a cada dia, no sentido da aposta na melhor possibilidade do humano e da dignidade para todos e todas.

Uma experiência relevante é o caso da Universidade da Integração Latino Americana (UNILA), em que a interdisciplinaridade está presente nos cursos, possibilitando desenvolver um novo perfil de cidadão e profissional comprometido com a qualidade social de sua ação no mundo. Esta experiência visa a integração, projeto político que se articula com o educativo. Nesse sentido, cabe destacar os desafios apontados por Trindade (2017) neste caminho: intercâmbio acadêmico solidário, compromisso com o desenvolvimento sustentável indissociável da justiça social e partilha de recursos e conhecimentos entre estudantes e educadores na América Latina.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNILA reafirma a necessária descolonização do saber como seu projeto político-pedagógico:

Somente com um saber acadêmico sólido e com a consciência do processo histórico da América Latina e Caribe, marcado pela dominação cultural, econômica e social, o egresso tornar-se-á sujeito do processo de transformação da região, uma região que, parafraseando Aníbal Quijano, encontra-se presa à lógica da colonização do poder e do conhecimento, permeado pelo eurocentrismo. Para romper com esta dita lógica da colonização do conhecimento e buscar, assim, a emancipação da América Latina e Caribe, faz-se imprescindível questionar os conteúdos sob novos parâmetros, novas perspectivas, gerando novas soluções e valorizando os seres humanos, sem distinções de nenhum tipo (UNILA, 2013, p. 13).

A teoria descolonial é aliada à práxis pedagógica através do ciclo básico de estudos que é composto por temáticas latino-americanas, bem como pelo bilinguismo. Além disso, os cursos, como o de licenciatura em História, expressam em seu currículo a compreensão da chegada dos europeus como “invasão ibérica” e apresenta entre outros, o seguinte objetivo:

Buscar o rompimento com a perspectiva de saber eurocêntrico ou ocidental, pois tal postura produz interpretações fora do lugar sobre as formações e processos históricos da ampla região latino-americana, a qual engloba outras partes da América, particularmente a região caribenha, que é multicultural (UNILA, 2014, p. 10).

Pensamos que formar educadores numa outra perspectiva, de maior vinculação e compromisso com a latinoamericanidade, possibilita uma formação mais ampla e na direção de um novo mundo possível. Essa formação contribui para instaurar

brechas descoloniais que podem abrir-se na educação para democratizá-la, não em um sentido eurocêntrico, colonial-moderno e liberal da ideia de democratização, mas sim como resultado de uma crítica histórica levada a cabo a partir da perspectiva e dos problemas de nosso próprio continente (SEGATO, 2012, p. 51).

Democratizar a educação num movimento para democratizar a sociedade

A democratização é um fio condutor em que se apoiam as ideias de desmercantilização e descolonização. Democratizar significa transformar as relações de poder em relações de autoridade partilhada (SANTOS, 2002) incidindo no modo de vida dos diferentes espaços-tempo estruturais.¹³

Pensamos que oportunizar a abertura do conhecimento para além daquele euro-norte-centrado também anuncia novas possibilidades de democracia real. Ao contrário do que pensam os neoliberais, de que a democracia deve ser usada apenas para “*eleger uma elite competente, cujas qualidades são o exato oposto da mentalidade mágica e impaciente das massas*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 98). Para os neoliberais, ainda, “*o povo deve nomear quem o dirigirá, e não dizer a cada instante o que deve ser feito*” (idem, p. 99). Esta posição que enxerga o povo apenas como massa eleitoral e que não deve se manifestar para além do voto é também muitas vezes assumida por setores críticos ao neoliberalismo. Reside aí, também, a crise da democracia representativa, em que se começa a questionar como real instrumento de transformação social, vide os diversos movimentos ocorridos ao redor do mundo como o *Occupy Wall Street* e *indignados* (Espanha) além da crescente votação nula nas eleições brasileiras – que contraditoriamente acaba contribuindo para eleger governos identificados com o neoliberalismo e a extrema-direita com pautas discriminatórias.

Pensamos essa transformação como parte de uma caminhada tecida no nosso cotidiano institucional. Nessa direção, oportunizar espaços de democracia e protagonismo estudantil e docente é fundamental para se construir uma educação que contribua para viabilizar uma nova sociedade. E essa construção só será possível se entendermos que não temos o lugar da verdade única, pré-estabelecida por “receitas caducas” (ACOSTA, 2016), mas que precisamos mobilizá-la na caminhada que temos que fazer junto com as classes populares, com os movimentos estudantis, com outros saberes para além daqueles legitimados pela sociedade de mercado. Temos que assumir nossa condição de incompletude e de ignorância (FREIRE, 2011).

Reconhecemos como importante as múltiplas práticas, entre elas as de sala de aula para questionar o já instituído, incentivando práticas democráticas cotidianas. Chama a atenção, por exemplo, que um estudante chileno que participou do multitudinário movimento contra a educação mercantilizada em seu país dê um depoimento que durante as ocupações de escola ele aprendeu muito organizando as classes da

13 Espaço-tempo estrutural – é caracterizado por Santos (1994) pelo espaço da produção, pelo espaço doméstico, espaço próprio da cidadania e espaço mundial.

sala em círculo, ao invés da tradicional fileira para enxergar a nuca do colega da frente. Agora eles, todos e todas, podiam se enxergar olho nos olhos.¹⁴

Também vivenciamos uma experiência bastante singular numa disciplina para as licenciaturas na Faculdade de Educação (UFRGS): oportunizamos dinâmicas em que os/as estudantes pudessem relacionar os textos lidos e debatidos com suas práticas e vivências. Numa rica troca de experiência, eles e elas formularam planos de aula diferente do convencional, abordando outras temáticas de diversidade e latinoamericanidade. Em outro momento, fizeram um *slam*,¹⁵ trazendo temas que foram provocados pelas leituras do semestre.

Essas micro-experiências que deem voz aos sujeitos, contribuem para uma cultura educativa mais democrática. Também a dinâmica institucional pode oportunizar outras vivências democráticas. No caso da UNILA, por exemplo, os programas político-pedagógicos de todos os cursos estão facilmente acessíveis no *site* da Universidade¹⁶ para qualquer navegador da rede. Também estão disponíveis todos os documentos que foram fundamentais para o processo de construção da Universidade e sobre eles particularmente destacamos os resumos das atas das reuniões que debateram o caráter da instituição e lançaram os princípios para a elaboração dos documentos oficiais. Tudo disponível *on line*, afirmando a transparência como parte de um processo democrático.

Construir um mundo onde a democracia seja real, e não apenas representativa, temos que começar hoje. Não podemos defender uma teoria desencarnada da prática. Por isso, a formação de educadores deve pautar e pensar novas práticas, criando outros espaços de decisão e participação coletiva.

O mundo tem vivido nas últimas centenas de anos uma intensa revolução tecnológica. Mudou-se a forma de se locomover, descobriu-se curas para inúmeras doenças, permitiu-se a transferência de dados em fração de segundos de um lugar a outro do mundo. Diante de todos esses avanços cabe nos perguntar por que ainda trabalhamos tanto quanto há duzentos anos atrás, com a persistência de diferentes formas de escravidão? Por que necessitamos produzir e consumir muito mais do que as nossas capacidades e a da natureza? Por que não conseguimos resolver problemas milenares como a fome? Por que doenças que estavam extintas, voltam a se tornar endêmicas como o recente caso da febre amarela no Brasil? São infundáveis as perguntas que questionam o modo como o ser humano conquistou o “progresso”. E que progresso é esse em que a maioria da humanidade não tem acesso a ele? Que sujeitos estamos formando e para qual mundo?

À guisa de conclusão, mas sem pretender encerrar o debate necessário, queremos acrescentar algumas últimas palavras. Sabemos da grande caminhada a percorrer para a construção de modelos alternativos de educação e sociedade. Os desafios, limites e dificuldades são enormes, ainda mais na construção de um outro mundo possível em que o bem viver se relacione com a não exploração do ser humano, a comunhão com a natureza e a relação fraterna entre os seres humanos. Mas, a resistência ativa

14 ¿Por qué protesta un estudiante en Chile? Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cHzRz9YMITA>.

15 O *slam* é um concurso de poesias incidentais realizado em espaços públicos com diversas temáticas podendo se utilizar de outros recursos para além do texto lido: o texto falado, cantado, etc. A premiação não necessariamente é um produto, sendo em muitos casos apenas a comemoração do/a vencedor/a. Vem de uma cultura negra estadunidense e tem sido cada vez mais comum em cidades brasileiras. No caso da experiência feita em sala, não houve o concurso, apenas a apresentação voluntária dos textos produzidos.

16 www.unila.edu.br.

à condição de sujeitos sujeitados nos impulsiona para a ideia de aposta e esperança, como uma forma de qualificar a vida em sociedade. Desmercantilizando a vida, descolonizando nossas mentes e práticas e radicalizando a democracia, em todos os espaços e tempos em que vivemos.

Referências

- ACOSTA, A. O Buen Vivir – Uma oportunidade de imaginar um outro mundo. In: BARTELT, D. D. (Org.). **Um campeão visto de perto: Uma análise do modelo de desenvolvimento brasileiro**. Brasília/DF: Heinrich-Böll-Stiftung, 2012. p. 198-216.
- ACOSTA, A. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.
- ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 13. ed. Campinas/SP: Papirus, 2013.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BORÓN, A. Os “novos Leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.) **Pós-neoliberalismo II: Que Estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 7-67.
- BORÓN, A. **Consolidando la Explotación**. La academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico. Ed. Córdoba: Editorial Espartaco Córdoba, 2008.
- CHAUÍ, M. Conferência de abertura da ANPED, 2003.
- CORAZZA, G. A UNILA e a integração Latino-americana In: **Boletim de Economia e Política Internacional**. Brasília: Ipea, n. 3, 2010.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo/SP: Boitempo Editorial, 2016.
- FERNANDES, C. M. B. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da humanidade do humano. In: SEVERINO, F. E. S. (Org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez Editora, 2011, p. 58-77.
- FIORI, E. M. **Educação e Política**. v. 2. Porto Alegre: LP&M, 1992.
- FISS, D. M. L. Identidades docentes: entre o mal-estar e a autoria. In: STAHLSCHEMIDT, A. P. M.; HOPPE, M. M. W.; SILVEIRA, V. F. (Orgs.). **Temas contemporâneos de psicanálise e educação**. São Leopoldo: Oikos Editora, 2014.
- FONTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 171-197.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011.
- LEITE, D.; GENRO, M. E. H. (et. al.). **Políticas de evaluación universitária em America Latina: perspectivas críticas**. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: CLACSO, 2012.
- ROBERTSON, S. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED. maio /ago., 2012. v. 17, n. 50. p. 283-302.
- ROSE, N. Biopolítica molecular, ética somática e o espírito do biocapital. In: SANTOS, L. H. S.; RIBEIRO, P. R. C. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida**. Rio Grande: FURG, 2011.

- SANTOS, B. **A universidade do século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, B. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo/SP: Boitempo, 2016.
- SANTOS, B. **Pela mão de Alice**: O social e o político na pós modernidade. Porto: Afrontamento, 1994.
- SANTOS, B. **Democratizar a Democracia**: Os caminhos da Democracia Participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- SEVERINO, A. J. Integrar cultura e humanismo: desafio pedagógico da Filosofia no Ensino Superior. **Educar em Revista**. n. 46, Curitiba: Editora UFPR. out. /dez. 2012. p. 21-35.
- SILVA, F. L. Universidade: a ideia e a história. In: **Estudos Avançados**. v. 20, n. 56. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados USP. 2006. p. 191-201.
- TRINDADE, H. **Integração Acadêmica Latino-americana**. Ciclo Conferências UFRGS, CRES 2018 - Cem anos da Reforma de Córdoba. Palestra proferida em 22 de novembro de 2017 no salão de festas da reitoria. Porto Alegre.
- UNILA. **Plano de Desenvolvimento Institucional** - PDI 2013-2017. Foz do Iguaçu/PR, 2013.
- UNILA. **Comissão de Implantação da UNILA**. Resumo das discussões. 2008-9.
- UNILA. **Projeto Pedagógico do curso de História** – grau Licenciatura. Instituto Latino-Americano de Artes, Cultura e História. Foz do Iguaçu/PR, 2014.
- WORLD BANK. **Learning for all**: investing in people's knowledge and skills to promote development, World Bank Group Education Strategy 2020. Washington: The World Bank Group, 2011.
- WORLD BANK. **Um Ajuste Justo**: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. v. 1. S/L: The World Bank Group, 2017.
- ZANDAVALLI, C. B. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. v. 14, n. 2, Sorocaba: UNICAMP, jun. 2009.