

Henrique Safady Maffei



Tempos neoliberais e a universidade

Brechas no horizonte de
uma formação insurgente



Dezembro 2021

Henrique Safady Maffei

Tempos neoliberais e a universidade:

Brechas no horizonte de uma formação insurgente

Porto Alegre

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Maffei, Henrique Safady

Tempos neoliberais e a universidade: brechas no horizonte de uma formação insurgente / Henrique Safady Maffei. -- 2021.

381 f.

Orientadora: Maria Elly Herz Genro.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. racionalidade neoliberal. 2. brechas insurgentes. 3. formação de professores. I. Genro, Maria Elly Herz, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO, CULTURAS E HUMANIDADES

Henrique Safady Maffei

Tempos neoliberais e a universidade:

Brechas no horizonte de uma formação insurgente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elly Herz Genro

Porto Alegre

2021

Henrique Safady Maffei

Tempos neoliberais e a universidade:

Brechas no horizonte de uma formação insurgente

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elly Herz Genro

Aprovada em: 15/12/2021

Prof.^a Dr.^a Maria Elly Herz Genro – orientadora

Prof.^a Dr.^a Júlia Figueiredo Benzaquen – UFRPE

Prof.^a Dr.^a Valeska Fortes de Oliveira – UFSM

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski – PPGEDU-UFRGS

*À Israel Ronaldo Lucas (em memória),
que tanto me ensinou e auxiliou em
minha jornada de ser professor*

AGRADECIMENTOS

A escrita de uma tese é um trabalho árduo que, embora seja um trabalho muito individual de elaboração e pesquisa, requer o apoio de muitas pessoas que de alguma forma contribuem nessa jornada. Por essa razão não poderia me furtar de começar agradecendo imensamente a todas aquelas pessoas que me ajudaram nessa caminhada.

Início esses agradecimentos mencionando a universidade pública e a existência dessa instituição gratuita e de qualidade onde me formei, fiz especialização e me pós-graduei. Se não fosse seu caráter público, crítico, laico e gratuito, possivelmente este trabalho, bem como minha formação, não teriam sido possíveis. Agradeço, em particular, à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde iniciei minha graduação e à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde concluí o curso de licenciatura em História, me especializei em educação para os Direitos Humanos e fiz a pós-graduação na Faculdade de Educação. Agradeço também à Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA) que, embora não tenha nela estudado, me recebeu de portas abertas para realizar parte importante dessa pesquisa.

Agradeço à e aos integrantes da banca de qualificação que indicaram a passagem direta para o doutorado, a professora doutora Valeska Fortes de Oliveira, o professor doutor Jaime Zitikoski e o professor doutor Enrique Padrós, que infelizmente não pode participar da banca final por questões de saúde. Suas avaliações e contribuições no então projeto de pesquisa contribuíram para seguir caminhando em direção ao trabalho que ora se apresenta. Também agradeço à professora doutora Júlia Figueiredo Benzaquen que aceitou se incorporar à banca de defesa final do doutorado e trouxe importante contribuição para forjar a metodologia que trabalhei.

Agradeço também à banca instituída pela Comissão do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS que validou a passagem direta para o doutorado, composta pelo professor Dr.º Nilton Mullet Pereira (PPGEDU UFRGS) e pelas professoras Dr.ª Maria Isabel da Cunha (UFPEL) e Berenice Corsetti (UNISINOS). Também agradeço xs integrantes da própria Comissão que referendou tal decisão em reunião ordinária.

Agradeço às minhas colegas e amigas orientandas da professora doutora Maria Elly Herz Genro: Camila Tomazzoni Marcarini, Claudete Lampert Gruginskie, e Renata Castro Gusmão. Também agradeço às orientandas anteriores com quem cruzei e aprendi muito, Claudete Silva e Cidara Souza, além de Bernardo Sfredo Miorando quem ajudou muito na composição de um

primeiro esquema da tese e Pâmela Marques Marconatto, que nos brindou sua alegria e conhecimento sobre temas e autorxs tão relevantes e esquecidxs. Também não poderia deixar de mencionar a professora Teresa Cunha, da Universidade de Coimbra que nos brindou com alguns encontros de muito aprendizado e sugestões. Com ela também aprendi práticas pedagógicas que incorporei em minhas vivências.

Agradeço aos colegas da pesquisa *Universidade, Formação Política e Bem Viver: Estudo dos Projetos de Universidades Emergentes no Brasil (2003-2014)*, uma construção coletiva desenvolvida no âmbito do PPGEDU-UFRGS da qual esta pesquisa faz parte.

Agradeço à todxs professorxs e estudantes da UNILA e da UFRGS que permitiram realizar a pesquisa que originou essa tese. Contribuíram não só com as entrevistas, mas com as vivências e trocas de conhecimento, além de me acolher em suas salas de aula, dependências das universidades e também na cidade de Foz do Iguaçu, no caso particular da UNILA. Agradeço em particular a professora doutora Carla Meinerz quem aceitou que eu participasse como docente estagiário durante um semestre da disciplina de estágio obrigatório no curso de licenciatura em História da UFRGS.

Agradeço à minha mãe, Diana, por minha existência e também pela contribuição na gravação de entrevistas, parte do trabalho exaustivo da pesquisa.

Agradeço ao Vlad e à Natasha, meus gatos que compartilharam momentos de escrita e leitura. Ele aquecendo meus pés, e ela contribuindo em morder os livros, dormir nos rascunhos e também na escrita casual de algumas tyhkjoe, no teclado.

Agradeço amigxs que deram sugestões, indicaram leituras, fizeram inferências, provocações, deram opiniões, aguentaram meu stress e de alguma forma contribuíram e me apoiaram para essa escrita. Em particular menciono Marcus Vianna, Bernardo Corrêa, Kellen Vieceli, Juliana dos Santos, Mathias Luce, pelos importantes elogios críticos e Carla Cecília, pelas importantes polêmicas inquietantes.

Por último, relevando a importância crucial para essa jornada, o apoio e a orientação da professora doutora Maria Elly Herz Genro que permitiu entrecruzar os difíceis caminhos para a construção dessa tese. Com ela aprendi muito e selei uma amizade para a vida, para muito além da orientação da tese.

*Existirá, em todo porto tremulará
A velha bandeira da vida
Acenderá, todo farol iluminará
Uma ponta de esperança*

*E se virá, será quando menos se esperar
Da onde ninguém imagina
Demolirá toda certeza vã
Não sobrará pedra sobre pedra*

*Enquanto isso, não nos custa insistir
Na questão do desejo, não deixar se extinguir
Desafiando de vez a noção
Na qual se crê que o inferno é aqui*

*Existirá
E toda raça então experimentará
Para todo mal, a cura*

A cura, Lulu Santos

RESUMO

A presente tese analisa as brechas insurgentes na formação docente em História encontradas em duas instituições pesquisadas à luz de buscar rupturas na educação no marco de uma racionalidade neoliberal. Parte de um estudo das implicações que o neoliberalismo traz para a sociedade, criando uma nova forma de governo de si, criando uma outra racionalidade própria, calcada num novo sujeito representado na eugenia do Homo empreendedorum. Em seguida debate a disjuntiva entre a formação para o mercado e para a metacidadania. A partir desse cenário, passa a organizar os dados pesquisados em marcadores de colonialidade e dependência, ressaltando elementos da tecnocracia neoliberal na universidade e então, os marcadores descoloniais que reúnem as brechas encontradas. A pesquisa de campo realizou-se na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), nos cursos de licenciatura em História. Valeu-se de uma pesquisa qualitativa baseada em MINAYO (2014), em uma perspectiva suleada a paritr da leitura de MARTINS e BENZAQUEN (2017) e buscando a análise hermenêutica-dialética. Para a análise da racionalidade neoliberal, baseou-se na leitura de DARDOT e LAVAL (2016) e GAGO (2018), na formação em SEVERINO (2011; 2012) e GOERGEN (2020), na análise da universidade em CHAUI (2018) e SILVA (2014), para a metacidadania e os direitos da Natureza GUDYNAS (2019) e a possibilidade de novos horizontes em ACOSTA (2012) e ACOSTA e BRANDT (2018), além de diversxs autorxs que aprofundam as análises e os debates acerca dos temas pesquisados. Como conclusão, aponta-se para novas gerações formadas com outras perspectivas mais democráticas, includentes e de maior justiça social, num contraponto possível à racionalidade neoliberal, possibilitando a preservação do planeta e da própria humanidade do Homo sapiens.

Palavras-chave: racionalidade neoliberal, brechas insurgentes, formação de professores.

RESUMEN

La presente tesis analiza las brechas insurgentes en la formación docente en Historia en dos instituciones pesquisadas a la luz de buscar rupturas en la educación en el marco de una racionalidad neoliberal. Parte de uno estudio de las implicaciones que el neoliberalismo hace en la sociedad, criando una nueva forma de gobierno de si, criando una otra racionalidad propia, calcada en un nuevo sujeto representado por la eugenesia del Homo emprendedorum. Después, debate la disyuntiva entre la formación para el mercado y para la metacidania. A partir de ese senario, pasa a organizar los datos pesquisados en marcadores de colonialidade y dependencia, resaltando elementos de la tecnocracia neoliberal en la universidad y, em seguida, los marcadores descoloniales que reúnen las brechas encontradas. La pesquisa de campo se realizó en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) y en la Universidad Federal de Rio Grande del Sur (UFRGS), en los cursos de licenciatura en Historia. Se hizo una pesquisa cualitativa (MINAYO, 2014), a partir de una perspectiva sureada con basis en la lectura de MARTINS e BENZAQUEN (2017) y buscando el análisis hermenéutico-dialéctico. Para el análisis de la racionalidad neoliberal, hizo basis en la lectura de DARDOT y LAVAL (2016) y GAGO (2018), de la formación en SEVERINO (2011; 2012) y GOERGEN (2020), y para el análisis de la universidad en CHAÚÍ (2018) y SILVA (2014), para la metacidania y los derechos de la Naturaleza GUDYNAS (2019) y la posibilidad de nuevos horizontes en ACOSTA (2012) y ACOSTA y BRANDT (2018), además de diversxs autorxs que profundizan el análisis y los debates cerca los temas pesquisados. Como conclusión, se apuntó para nuevas generaciones formadas con otras perspectivas más democráticas, incluyentes y de mayor justicia social, e uno contrapunto posible a la racionalidad neoliberal, posibilitando la preservación del planeta y de la propia humanidad del Homo sapiens.

Palabras-clave: racionalidad neoliberal, brechas insurgentes, formación de profesores.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Monstro das três cabeças (Henrique Maffei)	pág. 23
Figura 2 – Frame do filme Blade Runner 2049 – Fazenda com ambientes controlados para produção de carne de minhoca	pág. 47
Figura 3 – Frame do filme Elysium – estação Elysium vista do espaço	pág. 95
Figura 4 – Frame do filme Elysium – planeta Terra poluído	pág. 95
Figura 5 – Frame do filme Elysium – Planeta Terra e a estação Elysium.....	pág. 96
Figura 6 – Frame do filme Elysium – Parte interna da estação Elysium.....	pág. 96
Figura 7 – Frame do filme Elysium – A vida em Elysium.....	pág. 96
Figura 8 – Frame do filme Elysium – Cidadã toma sol na beira de sua piscina ao lado de seu robô-mordomo	pág. 97
Figura 9 – Frame do filme Elysium – Detalhe da máquina restauradora da marca Versace.....	pág. 97
Figura 10 – Frame do filme Elysium – Cidadã usando a máquina restauradora.....	pág. 98
Figura 11 – Frame do filme Elysium – Imigrante ilegal invade a estação para restaurar doença congênita da filha de forma clandestina em uma máquina restauradora.....	pág. 98
Figura 12 – Frame do filme Elysium – Deportação dos imigrantes ilegais	pág. 99
Figura 13 – Frame do filme Elysium – Max é revistado pela polícia robotizada.....	pág. 100
Figura 14 – Frame do filme Elysium – Externa do Hospital na Terra	pág. 100
Figura 15 – Frame do filme Elysium – saguão da Justiça.....	pág. 101
Figura 16 – Frame do filme Elysium – Saguão da Justiça. Podemos ver em primeiro plano, de costas para a câmera, o agente da condicional	pág. 101
Figura 17 – Frame do filme Elysium – Agente da condicional.....	pág. 101
Figura 18 – Frame do filme Elysium – Pílulas oferecidas pelo agente da condicional	pág. 102
Figura 19 – Frame do filme Elysium – Fábrica de robôs Armandyne Corp.	pág. 102
Figura 20 – Frame do filme Elysium – Carlyle observa a produção e se reúne virtualmente com os sócios.....	pág. 103
Figura 21 – Frame do filme Elysium – Gerente de produção manda Max entrar na câmara	pág. 104

Figura 22 – Frame do filme Elysium – Max preso na câmara sofre com a radiação	pág.104
Figura 23 – Frame do filme Elysium – “Extração” de Max da câmara por robô	pág. 104
Figura 24 – Frame do filme Elysium – Carlyle vai investigar porque a produção parou, escoltado por robôs segurança particulares	pág. 105
Figura 25 – Frame do filme Elysium – Gerente cobre boca ao falar com o dono: “não respire sobre mim”	pág. 105
Figura 26 – Frame do filme Elysium – Spider mostrando o implante mental, propõem o acordo para Max	pág. 106
Figura 27 – Frame do filme Elysium – Max já com o exoesqueleto combina com Spider a ida a Elysium	pág. 106
Figura 28 – Frame do filme Elysium – Na tela de programação do computador central de Elysium vemos a informação (em inglês): população da Terra: ilegal	pág. 107
Figura 29 – Frame do filme Elysium – Spider reprograma o computador central de Elysium e agora vemos a informação (em inglês): população da Terra: legal	pág. 108
Figura 30 – Frame do filme Elysium – Na tela do computador central de Elysium já reprogramado, vemos a informação (em inglês): novos cidadãos necessitando ajuda médica.....	pág. 108
Figura 31 – Frame do filme Elysium – Em uma das últimas sequências do filme, vemos as naves repletas de máquinas restauradoras chegando à Terra	pág. 108
Figura 32 – Camiseta à venda na loja oficial da SpaceX.	Pág. 122
Figura 33 – Imagem da Voyager Station anunciando “férias luxuosas que são literalmente de outro mundo”.....	Pág. 124
Figura 34 – Organograma de nova estrutura para as Universidades Federais proposta por Atcon	pág. 224
Figura 35 – Organograma da estrutura da UNILA.....	pág. 225
Figura 36 – Organograma da estrutura da UFRGS	pág. 226
Figura 37 – Paredesofia no banheiro da FACED-UFRGS	pág. 233
Figura 38 – Resultado da Consulta 2020 para reitor na UFRGS.....	pág. 255
Figura 39 – ocupação do “restaurante universitário” na UNILA. Atrás da estante de troca, as mesas de compra e venda de lanches. À direita, espaço de descanso.	Pág.308
Figura 40 – ocupação do “restaurante universitário” na UNILA. Espaço para jogos e estudo.....	Pág. 308

Figura 41 – ocupação do “restaurante universitário” na UNILA. Venda comunitária de lanches	pág. 309
Figura 42 – ocupação do “restaurante universitário” na UNILA. Grafite anuncia o espaço compartido.	Pág. 309
Figura 43 – Logotipo da campanha UNILA Resiste.	Pág. 319

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1 – Operacionalização da matriz metodológica suleada.....	pág. 70
Quadro 2 – Total de trabalhos por ano e por tipo. Fonte: autor a partir do Catálogo de teses e dissertações da Capes, busca em 18 jan. 2021.....	pág. 76
Quadro 3 – Proporção de trabalhos por PPG. Fonte: autor a partir do Catálogo de teses e dissertações da Capes, busca em 18 jan. 2021	pág. 77
Quadro 4 – Menção à palavra neoliberalismo encontrado nas obras. Fonte: autor a partir do Catálogo de teses e dissertações da Capes, busca em 18 jan. 2021	pág. 78
Quadro 5 – Menção à palavra brechas encontrado nas obras. Fonte: autor a partir do Catálogo de teses e dissertações da Capes, busca em 18 jan. 2021	pág. 78
Tabela 6 – Obras acadêmicas estudadas. Elaboração do autor a partir do Catálogo de teses da Capes.....	pág. 79
Tabela 7 – Grupos de docentes entrevistadxs.....	pág. 84
Tabela 8 – Grupos de discentes entrevistadxs	pág. 84
Gráfico 9 – Composição dxs entrevistadxs totais na UNILA por gênero	pág. 85
Gráfico 10 – Composição dxs entrevistadxs totais na UFRGS por gênero.....	pág. 85
Gráfico 11 – Composição por gêneros de docentes e discentes entrevistadxs da UNILA.....	pág. 86
Gráfico 12 – Composição por gêneros de docentes e discentes entrevistadxs da UFRGS.....	pág. 86
Gráfico 13 – Entrevistadxs por raça/cor UNILA.....	pág. 87
Gráfico 14 – Entrevistadxs por raça/cor UFRGS	pág. 87
Tabela 15 – vínculo dxs docentes em suas instituições.....	pág. 89
Tabela 16 – Discentes quanto à sua situação econômica	pág. 91
Tabela 17 – Dados extraídos da tabela 9 do estudo “Perfil socioeconômico do estudante de graduação” (RISTOFF, 2013)	pág. 93
Tabela 18 – Investimento em educação no período 2000-2017 em relação ao percentual do PIB e por valor real por estudante	pág. 155
Tabela 19 – Organização dos marcadores de colonialidade.....	pág. 217
Tabela 20 – Organização dos marcadores de descolonialidade	pág. 285

LISTA DE ABREVIATURAS

- AGB – Associação de Geógrafos Brasileira
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPUH – Associação Nacional de História
- ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária
- BNCC – Base Nacional Curricular Comum
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEMAE – Centro Municipal de Atividades Educacionais (Igrejinha/RS)
- CDC – Centro de Controle e Prevenção de Doenças (EUA)
- CIAH – Centro Interdisciplinar de Antropologia e História (UNILA)
- CHIST – Centro Acadêmico dos estudantes de História (UFRGS)
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNV – Comissão Nacional da Verdade
- COMPÓS – Comissão da Pós Graduação PPGEDU-UFRGS
- CONGRAD – Comissão de Graduação (UFRGS)
- DCE – Diretório Central de Estudantes
- DNA – Ácido desoxirribonucleico, sigla em inglês para a sequência genética única de cada indivíduo.
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- ERER – Educação das Relações Étnico-raciais
- EUA – Estados Unidos da América
- FACED – Faculdade de Educação (UFRGS)
- FAO – Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
- FAURGS – Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- FFCL – Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras (USP)
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FLACSO – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- GEA – Grupo de Análise da Educação Superior no Brasil (FLACSO)

IA – Inteligência Artificial
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituições de Ensino Superior
IFCH – Instituto de Filosofia de Ciências Humanas (UFRGS)
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
ILAACH – Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (UNILA)
ILAESP – Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política (UNILA)
IMEA – Instituto Mercosul de Estudos Avançados (UNILA)
IPCA – Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
ISI – Industrialização por substituição de importações
Latefisp – Laboratório de Teoria Social, Filosofia e Psicanálise (USP)
MEC – Ministério da Educação
Mercosul – Mercado Comum do Sul
NDE – Núcleo Docente Estruturante (UNILA)
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONG – Organização não governamental
PBF – Programa Bolsa Família
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PEC – Projeto de Emenda Constitucional
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRGS)
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
PPP – Parceria Público Privada
PPS – Partido Popular Socialista
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL – Partido Socialismo e Liberdade
PT – Partido dos Trabalhadores
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SA – Sistema de Acumulação
SISU – Sistema de Seleção Unificada
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDUAL – União de Universidades da América Latina e Caribe

UDF – Universidade do Distrito Federal (RJ) - extinta

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNB – Universidade Nacional de Brasília

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino Americana

URGS – Universidade do Rio Grande do Sul – anterior à UFRGS

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE DROPESES¹

Dropes 1 – Tabacaria, Álvaro Campos (Fernando Pessoa).....	pág. 29
Dropes 2 – Compositor: León Gieco, Cantora: Mercedes Sosa e Beth Carvalho	pág. 33
Dropes 3 – De pernas pro ar, Eduardo Galeano	pág. 38
Dropes 4 – Conversa de Botequim	pág. 40
Dropes 5 – epígrafe do seriado Star Trek	pág. 43
Dropes 6 – O paraíso, em De pernas pro ar, de Eduardo Galeano	pág. 48
Dropes 7 – Chamado para o recrutamento da <i>U S Space Force</i> em livre tradução.	pág. 121
Dropes 8 – <i>Por el suelo</i> , composição Mano Chao	pág. 137
Dropes 9 – Artigo de whatsapp: A invisibilidade do magistério no delicado processo de retorno às aulas presenciais durante a pandemia, por Márcia Friggi.....	pág. 153
Dropes 10 – Palácio Capanema no centro do Rio, construído entre 1936 e 1945. Inaugurado em 1947, contou com a colaboração do arquiteto Le Corbusier. No térreo podemos ver o mural de azulejos de Cândido Portinari.....	pág. 184
Dropes 11 – O bêbado e a equilibrista. Compositores: João Bosco e Aldir Blanc	pág. 193
Dropes 12 – Apresentação feita por Raymundo Moniz de Aragão, ex-ministro da Educação de Castelo Branco, ao “relatório Atcon”.....	pág. 227
Dropes 13 – <i>Ensimismismo</i> , Nathalie Cristen.....	pág. 241
Dropes 14 – <i>Latinoamérica</i> , Maná.....	pág. 285
Dropes 15 – O ex-ministro da Educação Abraham Weintraub mostrando seu “profundo conhecimento” de literatura	pág. 293
Dropes 16 – Chãofilosofia na UFRGS	pág. 294
Dropes 17 – Espaço de cuidado de crianças no Jardim Universitário da UNILA à disposição de toda comunidade	pág. 302

¹ Na tentativa de subverter o padrão duro, coloquei frases ou citações ao longo do texto que não fazem parte do escrito, mas auxiliam a ilustrar a tese, ao mesmo tempo que corrobora com ela (ou não). Como servem de pausas de leitura não necessariamente obrigatórias, ajudam a distrair, por isso o nome escolhido: dropes.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO.....	7
RESUMEN	8
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	9
LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS	12
LISTA DE ABREVIATURAS.....	13
LISTA DE DROPEs	16
PRÓLOGO O “X” DA QUESTÃO	21
1. DE ONDE VIM, POR ONDE ANDEI E O QUE ENCONTREI	30
1.1. DE ONDE VIM	34
A Rede Municipal de Porto Alegre e a vivência do eu autor	40
Será ficção científica ou o mundo de 2020/21?	43
1.2. POR ONDE ANDEI E O QUE ENCONTREI	48
A universidade: nossa estação espacial para encontrar	
brechas insurgentes.....	51
Breve quadro das universidades pesquisadas: a UFRGS	56
Breve quadro das universidades pesquisadas: a UNILA	56
Roteiro de viagem	58

2. DO PROJETO À TESE: INICIANDO A VIAGEM.....	59
2.1. TEMA, QUESTÕES E OBJETIVOS: traçando os planos de viagem.....	60
2.2. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO	62
Pesquisa qualitativa: o pensamento na sua relação com o mundo.....	63
Metodologia com uma perspectiva Suleada: o mundo pensado	
na direção de outras bússolas.....	65
A análise hermenêutica-dialética.....	72
2.3. ESBOÇO DE ESTADO DA ARTE.....	75
As pesquisas sobre formação docente em geral e	
a singularidade desta em particular	75
Percurso da viagem.....	81
2.4. SUJEITXS DA PESQUISA.....	83
 INTERSTÍCIO - ELYSIUM	95
 3. NEOLIBERALISMO: O TER, O SER E O ESTAR DE	
UM (IN)VIÁVEL MUNDO NOVO	110
3.1. O MUNDO ESTÁ FALIDO?	
NÃO, ELE VAI MUITO BEM, OBRIGADO!	114
Os donos do mundo.....	115
Projetos dos donos desse para outro mundo	120
O mundo da imensa maioria de seres humanos.....	125
O mundo da Natureza: Pachamama ameaçada.....	132
3.2. A CONSTRUÇÃO DO INVIÁVEL MUNDO NOVO NEOLIBERAL	142
<i>Homo empreendedorum</i>, uma nova espécie na Terra: o sujeito-empresa	147
Neoliberalismo e educação	153
3.3. É POSSÍVEL UM OUTRO MUNDO	162
Formação insurgente: primeiras pistas	166

4. FORMAR PARA O MERCADO OU PARA A METACIDADANIA?	168
A invenção da nação brasileira: o papel tardio da educação.....	169
Universidade e o Ensino de História	177
A formação premida entre o Mercado e a dimensão humana:	
dualidade de sentidos.....	186
A formação para o mercado: referendo da cidadania	
por consumo e do Homo empreendedorum.....	193
Formação para metacidadania: buscar a plena humanidade,	
o cuidado com x outrx e a Natureza	199
Formação insurgente: novas pistas	212
5. TEMPOS NEOLIBERAIS E SUAS MARCAS DE COLONIALIDADE:	
chagas identificadas nas universidades	217
Marcas de dependência e colonialidade nas peles dilaceradas	218
5.1. EURONORTECENTRISMO: Racismo e formação para o Mercado	228
5.2. HEGEMONIA DE UM SABER ESPECÍFICO: a fala pela ausência	243
5.3. AUTORITARISMO: fragmentação e perda de referencial democrático ..	246
5.4. INDIVIDUALISMO: produtivismo e adoecimento.....	262
5.5. MULTICULTURALISMO – A diferença tolerada desde	
que nos marcos do Mercado.....	277
Marcadores de colonialidade entramados,	
dilacerando as peles da universidade	279

6. BRECHAS INSURGENTES NA FORMAÇÃO: MARCAS DESCOLONIAIS.....	281
6.1. QUESTIONAMENTO AO EURONORTECENTRISMO:	
formação crítica para a metacidania.....	285
6.2. OUTROS SABERES: formação <i>com e para</i> outros públicos.....	294
6.3. PRÁTICAS DE DEMOCRACIA: a colaboração,	
o caráter público e o bem comum.....	302
Limites e possibilidades das práticas democráticas.....	323
6.4. SUBJETIVIDADES QUE DESCOLONIZAM O SER:	
a condição humana em pauta.....	326
6.5. INTERCULTURALIDADE: O respeito à diferença	
oportunizando outras vivências democráticas.....	332
6.6. ÉTICA DO CUIDADO E BEM VIVER:	
a relação com x outrx e a comunidade.....	338
6.7. PEGADAS NO HORIZONTE DE UMA FORMAÇÃO INSURGENTE ..	342
7. À GUISA DE CONCLUSÃO: CONSTRUIR UM OUTRO	
MUNDO POSSÍVEL AQUI E AGORA.....	346
REFERÊNCIAS	353
ANEXOS	367
ANEXO I – JARDIM DXS SUJEITXS	368
ANEXO II – Roteiro de perguntas para docentes	374
ANEXO III – Roteiro de perguntas para discentes.....	375
ANEXO IV – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	376

PRÓLOGO

O “X” DA QUESTÃO

Esta pretende ser uma contribuição para repensarmos nossas epistemologias no intuito de lançar bases para a construção de outro mundo possível, que supere a exploração dos seres humanos e não-humanos pelos homens. Esse outro mundo não será possível se hoje não caminharmos cotidianamente em sua direção, deixando para trás práticas que reafirmam o status quo. Nessa perspectiva, todas as formas de opressão adquirem relevância e necessitam questionamento ativo, mesmo que seja no campo da escrita pois também ela não é neutra.

Diante desse desafio, nos colocamos na posição de contribuir para um pensamento alternativo de alternativas (SOUSA, BS, 2019), ou seja, pensar formas alternativas que signifiquem e constituam um outro status quo. Nosso pensamento e prática deve estar engajado na construção de algo novo, que questiona o instituído e que busca construir algo alternativo com a convicção em três premissas: o que está já não serve; o que está por vir deve ter suas bases lançadas no presente e será a construção de algo coletivo, verdadeiramente democrático e novo que depende do que construímos agora. As experiências alternativas que a sociedade humana construiu, sejam na teoria ou na prática, por mais válidas que sejam ou possam ter sido, foram insuficientes para extinguir a exploração dos seres humanos e não-humanos bem como de salvar o planeta.

A linguagem, nessa disputa, não é neutra, nem secundária, muito menos está a parte. No momento em que “*nomear é fazer política*” (MONEDERO, 2018, p.87), nossa linguagem também está contribuindo para questionar o instituído ou reforça-lo. Me aproximo da ideia de que a linguagem não é algo natural, mas social e historicamente produzido e, numa sociedade profundamente desigual e hierarquizada como a nossa, aqueles que tem o poder se usam dela como instrumento de controle e dominação, impondo sua ideologia e reforçando diferenças. Mas também temos o poder de modifica-la. (RIO GRANDE DO SUL, 2014). E aí entra o “x” da questão: podemos repensar a forma de nomear aquilo que pretendemos como genérico ou universal, mas temos que fazê-lo agora.

Pensar sobre o futuro requer pensar nas ações do presente, sob risco de vivenciarmos a posteriori apenas a continuidade do atual. Franklin Leopoldo e Silva (2014) ao discorrer sobre o futuro da universidade refere ao tempo posterior como algo imbricado no tempo presente onde a “*ação política e cultural articulada pela memória histórica pode criar condições para que possamos nos opor ao estabelecido e ao que está em vias de se estabelecer*” (SILVA, 2014, p. 148, grifos originais).

Aquelas e aqueles que têm a ciência de que estamos diante de uma tarefa histórica de salvar o mundo de uma destruição catastrófica representada pela racionalidade neoliberal, que abordarei no capítulo três, são sabedorxs que é inadiável caminhar incansavelmente na construção de algo novo. Este novo não está – e talvez nunca tenha estado – já a priori constituído mesmo que em pensamento crítico: precisamos construí-lo no cotidiano, lutando pelo fim da opressão e da exploração sobre todas as formas que elas assumem, sejam econômicas, sociais, culturais, ambientais ou políticas e as epistemológicas que atravessam esses campos. Construir algo realmente novo necessita esforço tanto maior quanto se assume que temos um inimigo forte, sagaz, voraz e que ainda tem a capacidade de sofrer mutações sempre que necessárias para se manter hegemônico enquanto o estabelecido e ao projeto daquilo que está em vias de se estabelecer.

Na imagem construída por Raquel Lima (2016) nosso inimigo assume a figura de um monstro de três cabeças: **o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado**. Como numa hidra, as cabeças pertencem a um único corpo e atuam juntas e ao mesmo tempo separadas, enfrentando seus inimigos a saber, todos aqueles que resistem aos seus intentos mais vis de aumentar a concentração de renda e a destruição do planeta. Atuar apenas contra uma cabeça não nos permite matar o monstro, talvez debilita-lo temporariamente até que outra cabeça surja em seu lugar, mais fortalecida e geneticamente adaptada para uma nova situação de enfrentamento. Esta figura, por si só, abre brecha para profundas discussões sociais, políticas e ideológicas sobre o peso de cada cabeça ou mesmo seu significado. Este espaço, limitado, não se propõem a discutir exaustivamente sobre o monstro das três cabeças em si, nem quais cabeças elas se referem – há perspectivas que veem um número maior de cabeças no monstro, ou outras no lugar das nomeadas. O importante, nesse momento, é usar dessa figura do monstro das três cabeças como algo pictórico daquilo que estamos, cotidianamente, a enfrentar.

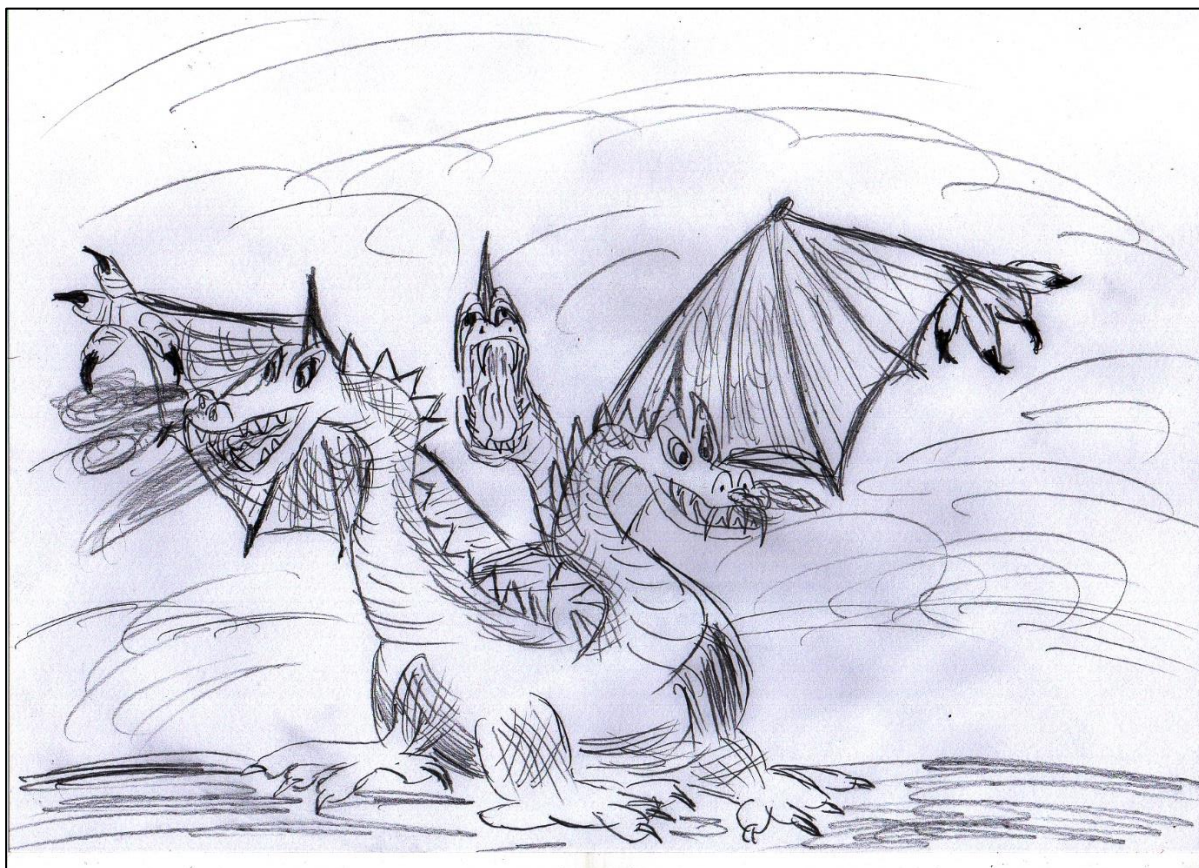


Figura 1 – Monstro de três cabeças (Henrique Maffei)

Em determinado momento da luta internacional contra o capitalismo, organizações políticas que chegaram a governar Estados poderosos e mesmo abolir a propriedade privada, dimensionavam todo o esforço na questão econômica, apontando o sistema produtivo, o capitalismo, como o determinante em última instância de todas as outras formas de opressão. Se era certo – e em minha perspectiva continua sendo – que sem derrotar o capitalismo não era possível eliminar as outras formas de opressão, creio que essa assertiva não pressupõem, por si só, que na inexistência da exploração por via da apropriação privada da mais valia extirpam-se todas as formas de opressão. A história do Século XX demonstrou por inúmeras vias que, mesmo em países em que a propriedade privada foi abolida, outras opressões permaneceram em todo seu vigor. Algumas, inclusive, foram justificadas em nome do combate ao capitalismo².

² Para ilustrar com apenas uma dessas opressões que recrudesceram por conta da defesa da revolução anticapitalista, podemos citar a culpa assumida por Fidel Castro, líder da Cuba revolucionária, na perseguição aos homossexuais na ilha pós-revolução. Em entrevista ao jornal La Jornada do México, publicada em 31 de agosto de 2010, ele admitiu que “*foram momentos de muita injustiça*” por conta dos ataques desferidos à Revolução por parte dos Estados Unidos. Perguntado se podia imputar essa perseguição ao Partido Comunista Cubano, Castro assumiu a responsabilidade pessoalmente. Entrevista disponível em: <https://www.jornada.com.mx/2010/08/31/mundo/026e1mun>. Acesso em 19 Mar. 2020.

Secundarizar ou subdimensionar a luta contra outras opressões e explorações para relevar a luta econômica como única importante encontrou – e ainda encontra – guarida numa leitura, em minha opinião, equivocada e fundamentalista do materialismo histórico. Friedrich Engels foi junto com Karl Marx quem elaborou o materialismo histórico e são considerados os idealizadores do marxismo enquanto corrente político-ideológica. Mas cabe observar que eles eram homens brancos europeus do Século XIX, vivendo em uma atmosfera positivista, em um momento em que o capitalismo caminhava para a sua afirmação enquanto ápice de um sistema-mundo onde a Europa assumia uma posição de centralidade. Ao mesmo tempo que se fortalecia, o capitalismo gerava sua desigualdade social inerente que, particularmente, Marx vai dedicar-se a estudar e, nesse processo, identificará a mais-valia como elemento central da acumulação do capital.

Ambos se dedicaram a entender as engrenagens pelas quais o capitalismo funcionava e pelas quais se processava a exploração do homem pelo homem. Como autores situados em seu tempo e espaço histórico, seria incorreto buscar neles a resolução de questões que se apresentariam em outros lugares ou em outros momentos. Seria assim, uma falsidade intelectual tentar imputar um juízo de valor a suas teorias sem avaliar o contexto em que elas foram pensadas. Tão grave quanto isso, seria limitá-las à uma totalidade interpretativa da sociedade atual, que embora capitalista e funcionando sob as mesmas engrenagens investigadas por Marx, profundamente diferente por apresentar novas formas de dominação ou velhas formas de exploração agora ressignificadas. O que se pretende dizer é que é insuficiente explicar a totalidade da sociedade atual apenas pela leitura de Marx e Engels bem como é incorreto usar a complexidade da nossa sociedade para refutar seus ideais. A própria expressão “exploração do homem pelo homem” é representativa desse espaço-tempo histórico em que se dá sua produção: aqui não encontramos a exploração da mulher, nem a da Natureza.

Mas não há como falar de caminhada pela construção de um outro mundo possível sem se identificar a importância desses pensadores para interpretar o mundo que temos. Isto é assim pois esses ideais, sem desconsiderar a existência de outros, atravessaram a história do enfrentamento ao capitalismo nos últimos 160 anos e, particularmente atravessaram a minha história enquanto lutador social e como pesquisador.

É no contexto histórico em que Engels está inserido que ele tratará de definir a sociedade europeia como civilizada e as outras não-europeias como bárbaras e selvagens, naquilo que ele

nomeia como fase superior da época da barbárie na pré-história³. Anteriormente, para explicar como se engendra essa civilização ou aquilo que determina o entendimento dessa, no prefácio à primeira edição de “A origem da família, da propriedade e do Estado”, datado de 1884, Engels faz uma advertência:

De acordo com a concepção materialista, o fator decisivo na história é, em última instância, a produção e a reprodução da vida imediata. Mas essa produção e essa reprodução são de dois tipos: de um lado, a produção de meios de subsistência, de produtos alimentícios, roupa, habitação, e instrumentos necessários para tudo isso; do outro lado, a produção do homem próprio, a continuação da espécie. A ordem social em que vivem os homens de determinada época ou determinado país está condicionada por essas duas espécies de produção: pelo grau de desenvolvimento do trabalho, de um lado, e da família, do outro. (ENGELS, 1980, p. 8)

Engels adverte para o fato de que a sociedade (a “ordem social”) não pode ser explicada única e exclusivamente pelos meios produtivos. Essa discussão é tão fortemente acalorada que nessa mesma edição portuguesa, no meio dessa afirmação de Engels, colocou-se uma nota acusatória:

Engels **incorre aqui numa inexatidão**, ao colocar a continuação da espécie ao lado da produção dos meios de subsistência entre as causas que determinam o desenvolvimento da sociedade e das instituições sociais. Contudo, no próprio texto de A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado, Engels demonstra, pela análise de dados concretos, que **o meio de produção material é o fator principal** que condiciona o desenvolvimento da sociedade e das instituições sociais. (nota n. 2 sem autoria identificada, ENGELS, 1980, p. 8, grifos meus)

Percebe-se, então, como centralizar o embate econômico para a luta anticapitalista foi (e continua sendo?) decisão consciente de setores importantes dela. Se a edição de uma publicação pode contestar seu próprio autor, que dizer de setores subalternizados dentro dessa luta, esquecidos ou relevados à uma condição de invisibilidade por conta do “fator principal” e “determinante”? Há anos, desde dentro do movimento marxista, vozes contestavam o esquecimento proposital e a invisibilidade das opressões situando-as como parte do enfrentamento anticapitalista, particularmente, a luta das mulheres.

³ Engels, como ele mesmo aclara nesta obra, se usa da nomenclatura proposta por Lewis H. Morgan, em uma obra escrita em 1877, “Ancient Society, or Researches in the lines of Human Progress from Savagery through Barbarism to Civilization”, adicionando a ela outros dados econômicos.

Entre tantas outras, a intelectual e revolucionária brasileira Vânia Bambirra, já no início da década de 1970, alertava para a relevância dessa questão. Ela afirmava que o sistema capitalista mantém e necessita da opressão das mulheres, fazendo com que a liberação da mulher seja uma luta política e revolucionária, que deve ser protagonizada pelo conjunto da classe operária. Sob essa ótica, fazia um chamado às mulheres e ao movimento marxista:

Los revolucionarios no se pueden olvidar de esta realidad: **las mujeres obreras y trabajadoras tienen un doble motivo para ser revolucionarias, pues además de la explotación de clases están sometidas a la explotación en cuanto mujeres.** [...] Hay que divulgar la concepción marxista sobre la mujer. Hay que romper definitivamente los prejuicios que existen aún entre amplios sectores de la militancia política de izquierda sobre el tema, hay que mostrarles que el mantenimiento de una actitud machista y que lleva a ridiculizar y a rechazar el enfrentamiento de los problemas de las mujeres, es objetivamente una actitud de defensa de los valores burgueses y contrarrevolucionarios. (BAMBIRRA, 1972, p. 15, grifos originais)

Com o passar do tempo e dos estudos para essa pesquisa, numa busca de ir mais além dos limites da interpretação marxista clássica, tenho me encontrado com autorxs que vinculam a ideia de desenvolvimento e progresso infundável – ideologias tão caras ao liberalismo econômico – não só ao capitalismo, mas sobretudo essa concepção como sendo a de um mundo masculino. Nessas leituras, pude observar que o desenvolvimento em busca do progresso permanente, como obra da civilização masculina, empenhou-se em descolar o ser humano da Natureza. Nas palavras de Rosiska de Oliveira (1981), “*numa posição de conquistador, o homem branco ocidental erigiu seu parâmetro de civilização: será mais ou menos civilizado quem estiver mais ou menos próximo desta relação de oposição, mediatizada pela técnica, entre o homem e a natureza*” (p. 46, grifos meus). Dessa forma, há aqui uma incorporação ao meu entendimento do funcionamento do mundo capitalista: para além de compreender seu funcionamento como o explicado pela teoria marxista, há o incremento de que esse sistema está vinculado com uma compreensão masculina, capitalista, colonialista e logo racista. Ao longo dessa tese, explanarei mais essa compreensão, relacionando-a com os desafios para a universidade e a formação docente. Como parte desse embate, não poderia furtar de me posicionar sobre uma de suas dimensões a saber: o uso da linguagem.

Em nossa língua portuguesa, conforme usada no Brasil, a flexão universal de gênero é o gênero masculino. Seguindo a norma culta, usamos os substantivos na forma masculina para designar o conjunto de seres. Por razões de objetivos dessa tese e também de espaço, não realizarei esse debate sob o ponto de vista da linguística, ou mesmo da origem desta regra, até

porque não me dediquei a estudar sobre o tema e poderia incorrer em inexatidões. Minhas posições são de cunho metodológico e ético-político: me recuso a usar o gênero masculino como definidor de universalidade. Por duas razões: a primeira é que o gênero masculino não é universal e sequer é maioria⁴, e a segunda é que o próprio termo de universalidade carece de sentido: o que é o universal em um mundo tão cheio de diversidade como o nosso?

Talvez algumas pessoas pensem que isso trata-se de um preciosismo, ou de uma questão secundária, mas o fato é que a linguagem também impõem hierarquias. Para Juan Carlos Monedero, *“quem dita os privilégios ou exige nobreza está se sobrepondo sobre os quais deixa de considerar seus iguais. Os nomes são caminhos nos quais canalizamos a correnteza de tudo aquilo com o que tratamos a nossa vida. Os nomes são canais, mas também são prisões”* (MONEDERO, 2018, p86).

No espaço da educação, muitas vezes de forma automática, é a linguagem que define, no subtexto, a ordem hierárquica instituída na sociedade. Trago dois exemplos bem pessoais para ilustrar, mas poderiam ser diversos. O primeiro momento em que me dei conta dessa hierarquia instituída foi quando tive que preencher um documento oficial da escola para a Secretaria de Educação, há uns seis anos. Tinha que nominar textualmente xs componentes da equipe diretiva e pedagógica. Apesar de na rede só existirem **diretoras** de escola (e um único diretor), o documento para preencher indicava: “diretor:”, no masculino. Já no cargo relativo à secretaria escolar, o documento colocava “secretária:”. Ambos sem nenhuma flexão de gênero, quase que impor ao cargo de chefia o gênero masculino e ao de secretariado, o feminino. Era uma rede municipal de ensino em que a Coordenação Pedagógica tinha muito carinho pelas questões contra a opressão, e atuou durante seus quatro anos para desfazê-las, mas o documento, copiado de outras datas, passou sem ser percebido. Após a constatação, foi alterado no ano seguinte.

O segundo exemplo que trago é mais recente. Na escola em que atuo, as professoras (quase todas brancas) compõem 90% do quadro, porém a placa colocada para identificar a sala é a **dos professores**. Em 2019, como fui eu que tinha confeccionado a placa, tinha escrito “sala das professoras e dos professores”. Nos anos seguintes, como automático, alguém colocou “sala dos professores”. Dos homens, porque na escola a hierarquia do cargo de professor é masculina. Na sala das funcionárias da limpeza, todas elas mulheres (e quase todas negras), a placa indica:

⁴ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2018, a população brasileira é composta de 51,7% de mulheres e 48,3% de homens. Dados disponíveis em: educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html. Acesso em 21 mar. 2020.

“sala das funcionárias”. Sim, porque o pessoal da limpeza são “as gurias”, “as tias”, “as funcionárias”. Já xs professorxs... são os professores.

A linguagem também estabelece hierarquia... e opressão. Mudá-la é parte da luta antissistema, um desafio a mais para enfrentar o monstro de três cabeças. Mais que isso, a concepção de mundo masculino é baseado na separação e no binarismo entre o que é público, econômico e político, que seria masculino, universal, enquanto todo o outro é residual, minorado e ridicularizado. Lembremos o “debate” colocado entre a edição do livro e seu autor, Engels, resgatado neste prólogo. O importante é o produtivo, o resto é isso: resto, sem importância. Se isso vale em setores marxistas, mais ainda vale na concepção liberal de mundo. Nesse sentido, Rita Segato (2018) assinala esse binarismo como um grande mascaramento opressivo:

Lo que enmascara la centralidad de las relaciones de género en la historia es precisamente el carácter binario de la estructura que torna *la esfera pública englobante*, totalizante, sobre y a expensas de *su otro residual: el dominio privado, personal*; es decir, la relación entre vida política y vida extraparlamentaria. Ese binarismo determina la existencia de un universo cuyas verdades son dotadas de valor universal e interés general y cuya enunciación es imaginada como emanando de la figura masculina, y sus *otros*, concebidos como dotados de importancia particular, marginal, minoritaria. El hiato inconmensurable entre *lo universalizado y central*, por un lado, y lo residual *minorizado*, por el otro, configura una estructura binaria opresiva y, por lo tanto, inherentemente violenta de una forma en que otros órdenes jerárquicos no lo son. (SEGATO, 2018, p. 218, grifos originais)

A tarefa que se coloca é desvelar o verdadeiro rosto opressivo do mundo masculino, e a epistemologia deve estar também comprometida com o projeto ético-político dxs autorxs. Esse é o aspecto metodológico que esta tese tentará assumir, sob o qual se falará no capítulo dois. Praticamente, insere-se aqui a questão de qual flexão usar para marcar a opressão masculina também na linguagem? Em outros escritos, optei sempre por usar a barra, demarcando ambos os gêneros: os/as autores/autoras. Essa seria uma opção. Ocorre que ela apenas reafirma o binarismo e exclui outros gêneros presentes na diversidade social. Além disso, passa a ser exaustivo para quem lê.

Substituir, simplesmente, o gênero masculino pelo feminino seria incorrer em outro tipo de invisibilidade, mesmo que nesse caso, o masculino ainda continuaria sendo maximizado pela hierarquia instituída. A opção usada por diversxs autorxs é justamente o “x” da questão. Substituir o gênero masculino definidor de universal por uma letra com múltiplos sentidos, em que podemos incluir muitas diversidades, sem privilegiar uma única, talvez seja um ato de

rebeldia. Choca. Incomoda. Chama a atenção. E, justamente por isso, talvez seja a melhor opção. Assim, durante essa tese usarei o x.

Peço desculpas caso em algum momento eu incorra no erro de usar a flexão masculina, o que provavelmente ocorrerá, já que nosso hábito é automático, o corretor muitas vezes age automaticamente e nosso olhar é viciado, mesmo revisando, passam despercebidos por nós termos que não queríamos usar. Mas a tentativa epistemológica, ético-política é essa. Importante destacar que tenho usado essa flexão “x” em outros escritos, mesmo os escolares, numa tentativa de dar consequência a essa luta contra a opressão ortográfica. Essa é a tentativa de *“fazer nossas as palavras para que digam o que queiram os povos, e não o que exijam seus falsos donos. Para que digamos democracia e, como nos desejos de um gênio da lâmpada, se faça a democracia”* (MONEDERO, 2018, p. 88).

Por fim, uma das questões que ainda carece de solução é o som desse “x”. Algumas autoras como Segato (2019), tem pronunciado com um som parecido ao “i”. Para mim, com um sotaque paulistano-gauchesco, falar “i” ou “e” na terminação de palavras soa praticamente igual. Na escrita é fácil identificar a tentativa, mas a opressão verbal é mais complicada de ser combatida. Mais uma tarefa que fica para as próximas gerações na construção de outro mundo possível.

Não sou nada.

Nunca serei nada

Não posso querer ser nada.

À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Dropes 1 – Tabacaria, Álvaro Campos (Fernando Pessoa)

Em tempo: Em junho de 2021, justamente por usar o “x” para saudar estudantes, com a expressão “Queridxs alunxs!” na escola em que atuo, sofri um ataque homofóbico de uma madrastra fundamentalista religiosa de extrema-direita. Ela levou o caso para um vereador que notificou a Secretaria de Educação e expuseram a situação em toda a cidade, inclusive no jornal “Zero Hora”. Em resposta à notificação, a SMED afirmou que minha intenção era inclusiva e que não havia definição sobre o uso dessa linguagem, mas que a partir de então, estava obrigado a utilizar a “norma culta” em documentos de ensino. Atualmente o caso encontra-se em investigação policial por ataque ao artigo 205 da Constituição Federal e por homofobia.

1. DE ONDE VIM, POR ONDE ANDEI E O QUE ENCONTREI

*Eu não sou eu nem sou o outro,
Sou qualquer coisa de intermédio:
Pilar da ponte de tédio
Que vai de mim para o outro.*
Mário de Sá-Carneiro

*O conhecimento não é possível sem experiência,
e a experiência é inconcebível sem os sentidos
e os sentimentos que acordam em nós.*
Boaventura de Sousa Santos

Este é um trabalho acadêmico. O substantivo, trabalho, que poderia ser substituído por obra ou tese, só existe porque há um sujeito que o produz. O adjetivo, acadêmico, ressalta que este não é qualquer tipo de trabalho substantivo: é um trabalho feito *na* e *com* a academia, com o estudo e o conhecimento que lhes são peculiares. Mas, novamente, o adjetivo só é possível porque existe um sujeito. Um sujeito que viveu esse tempo na academia e dela se municiou para produzir esse trabalho substantivo adjetivo acadêmico. Mas esse sujeito que sou eu, o autor, não sou só eu, nem mesmo xs outrxs, somos qualquer coisa de intermédio, pilares das pontes entre mim e xs outrxs que deram origem a essa produção concreta que ora chega em vossas mãos.

Eu, o sujeito, não sou só eu: sou um “amontoado de um monte de coisas”⁵. Eu sou o somatório e a aprendizagem de e com todas as experiências vividas não só na academia, mas em toda minha vida que me provocaram a escrever este, e não outro, trabalho substantivo. As experiências não se vivem só, por mais que possamos estar sozinhos em determinado momento, elas se produzem na interação com outrxs, com nosso lugar de fala, nosso mundo que significa

⁵ Essa expressão pomposa que não passa de uma grande redundância foi utilizada pelo atual presidente do Brasil para criticar os livros didáticos que teriam, segundo ele, um “montão de amontoado de muita coisa escrita”, e que na gestão dele passariam a ser mais suaves, tendo a bandeira e o hino nacional estampado na contracapa. A legislação brasileira já obriga que os livros didáticos tragam em suas contracapas o hino nacional. Eu prefiro me identificar com as coisas que tem dentro do livro didático, ou seja, um amontoado de um monte de coisas. Sobre a fala do presidente, ver <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/03/livros-didaticos-atuais-sao-lixo-e-governo-vai-suavizar-linguagem-a-partir-de-2021-diz-bolsonaro.ghtml>. Acesso em 16 abr. 2020.

contexto anterior e atual. Por essa razão, penso que não poderia começar esse trabalho sem dizer quem sou, de onde vim, por onde andei e o que encontrei.

Esta opção de começar esse trabalho pelo sujeito, e não pelo substantivo, não pode ser entendida como uma forma de tergiversar sobre o acadêmico, o adjetivo. Ao contrário, é uma posição metodológica, contra hegemônica à produção baseada nas Epistemologias do Norte: é uma afirmação de que esse trabalho substantivo não é nem um produto *em si* nem *per si*: ele é parte do *corazonar* do eu sujeito.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos⁶ (2019) apresenta esse conceito do *corazonar* usado pelos povos indígenas da região dos Andes. Com uma dimensão espiritual central, *corazonar* se converte numa energia insurgente, com outro matiz epistemológico que não o ocidental, emergindo contra a opressão e o sofrimento injusto.

O coração guia a razão, seja para gozar o mundo, um mundo composto de humanos e não-humanos, ou para transformá-lo. Nem o coração é um mero órgão humano, nem a razão é a racionalidade cartesiana, nem a espiritualidade tem de ser entendida de forma específica como os povos indígenas a usam para exprimir a presença constitutiva de um mundo transcendente no mundo imanente. Corazonar significa experimentar o infortúnio ou o sofrimento injusto dos outros como se fossem próprios e estar disponível para se aliar à luta contra essa injustiça, ao ponto mesmo de correr riscos (SANTOS, BS, 2019, p.153-4)

Dessa forma, esse trabalho substantivo representa o meu *corazonar*, a forma como eu sinto e penso o mundo que está ao meu redor, o que significa que a pesquisa acadêmica caminha a partir dessas vivências que eu passei e vivi junto com outrxs que me fazem lutar contra as injustiças que percebo na parcela do mundo que me toca, física e espiritualmente. E é por essa razão que não poderia me furtar de dizer, afinal, quem sou eu, o sujeito.

Mas ainda antes de explicitar o eu sujeito, preciso apontar um grande atravessamento que eu, o sujeito, o trabalho, substantivo, e o acadêmico, adjetivo, tem passado no exato momento em que escrevo essas linhas: a pandemia da COVID-19. No momento em que digito essas linhas no computador, o mundo é acometido pela força global e devastadora de um ser não-vivo⁷ que

⁶ Por uma escolha epistemológica, optou-se por apresentar o nome completo dxs autorxs ao serem referidxs, com a intencionalidade de xs fazer entender em toda sua plenitude: se mulheres, homens ou outras possibilidades que uma rápida pesquisa possa investigar, coisa que ficaria limitada pela utilização apenas do último sobrenome, em geral paterno.

⁷ Aparentemente não há uma posição única na biologia contemporânea sobre se os vírus são ou não são seres vivos. O que parece haver certo consenso é de que eles só se reproduzem a partir da existência de um hospedeiro, seja esse uma bactéria ou um elefante. Mantive esse conceito de não-vivo por razões estéticas. Sobre as discussões na biologia sobre os vírus serem ou não seres vivos, pode-se consultar: <https://super.abril.com.br/blog/supernovas/afinal-os-virus-sao-ou-nao-seres-vivos/>. Acesso em 14 abr. 2020.

habita as mentes de bilhões de pessoas, o sangue e as vias respiratórias de outras milhões. Quase um terço, se não mais, da humanidade está em isolamento social obrigatório, e temos visto a instauração de Estados de exceção, os leviatãs sanitários, como nos propõe Maristella Svampa (2020).

Quando escrevi boa parte das páginas que compõem esse trabalho, o eu sujeito estava em isolamento social, afastado de minhas atividades profissionais e acadêmicas e do convívio presencial com familiares e amigos. A academia estava com atividades suspensas, com o prédio da Faculdade de Educação fechado. Dessa forma, seria impensável que o trabalho substantivo não estivesse atravessado por essa situação. Com a afetação do sujeito, a produção textual também se afeta, interferindo em ritmos e mesmo em capacidade de elaborar uma tese enquanto ouve-se números de infectados, de vítimas fatais e se convive com a dúvida de até quando nosso sistema de saúde não entrará em colapso, ou se nós mesmos não seremos acometidos pela doença. Se interferiu na produção escrita, também afetou na pesquisa: tive que repressar parte das entrevistas⁸.

Esse atravessamento também se deu no afetamento do sujeito, o *eu* que não conseguia escrever, elaborar, ler tanto quanto poderia, já que trancado em casa. Tudo o que sempre quis era ter tempo para ficar tranquilo e poder escrever. Não precisar dividir o tempo entre nove ou dez horas de trabalho, duas ou três de tarefas domésticas e o resto dividindo entre descanso, lazer, ócio, pesquisa, tese. Quando fez-se tempo, se tirou a tranquilidade. Tem-se sim a pressão de produzir. *Do ter que fazer*. E isso ninguém dizia, a consciência martelava dentro de mim... e aí, bloqueava. Sei que não sou o único que enfrentou esse dilema, mas também fui atravessado por este. Demorou um certo tempo para que o eu sujeito recomeçasse a “produzir” com todo (todo?) seu potencial.

Alguns artigos e textos sobre essa afetação foram publicados na internet nesses dias “anormais” de quarentena. E me fizeram pensar. A pesquisadora canadense Aisha Ahmad (2020) escreveu um com o título sugestivo “*Quarentena: porque você deveria ignorar toda a pressão para ser produtivo agora*”. Falando a partir de sua experiência em enfrentamentos a crises, ela fez um alerta específico às pesquisadoras diante do questionamento de quando tudo isso vai acabar: nunca! Ela identifica essa pandemia como uma catástrofe mundial e, como tal, deixará marcas por décadas talvez, em nossa forma de viver. Dessa forma, continua Ahmad,

⁸ Essa introdução começou a ser escrita em abril de 2020, no início da chegada da pandemia no Brasil. Por escolhas ético-políticas foram preservadas as informações daquele período, apenas complementadas a posteriori. Neste momento específico faltava realizar cinco entrevistas com estudantes da UFRGS.

É simplesmente impossível voltar à vida como se nada disso tivesse acontecido. Assim, embora possa parecer bom por enquanto, é tolice mergulhar num frenesi de atividade ou ficar obcecado com sua produtividade acadêmica neste momento. Isso é negação e auto-ilusão. A resposta emocional e espiritualmente saudável seria se preparar para ser mudado para sempre (AHMAD, 2020)

Mais adiante, defendendo que deixemos de lado as postagens de pessoas que são exemplos de alta-produtividade ou aquelas que dizem não conseguir escrever nada, Ahmad é enfática: *“Saiba que você não está fracassando. Livre-se das ideias profundamente toscas que você tem a respeito do que deveria estar fazendo agora”* (AHMAD, 2020, grifos originais). Também numa linha parecida, o jornalista brasileiro Diogo Rodriguez em seu artigo *“Não seja produtivo na quarentena”* lança a pergunta: *“Como é possível ser produtivo enquanto ronda o espectro da morte?”*. Em seguida, sua resposta é também enfática: *“Não seja. Faça o que for possível. E tudo bem. Você tem esse direito”* (RODRIGUEZ, 2020).

São textos que ajudaram a me culpar menos. Ah! A culpa! Esse sentimento tão judaico-cristão que gruda em nossos corações e mentes e nos condena intensamente. Mesmo não sendo nem judeu, nem cristão, a culpa está lá, aferrada. E sigo tentando produzir dentro do tempo e do direito que tenho e as possibilidades que me proporciono. Talvez, na curva da normalidade acadêmica, colocar tudo isso na tese não fizesse nenhum sentido. Mas penso que cabe. Cabe porque ela é parte da tese: as afetações do sujeito aqui estão digitadas em toda sua relevância.

Es un monstruo grande y pisa fuerte

Toda la pobre inocencia de la gente.

Dropes 2 – Compositor: León Gieco, Cantora: Mercedes Sosa
e Beth Carvalho

Ao mesmo tempo, o mundo foi afetado. Escancarou-se as consequências do monstro de três cabeças⁹ atuando sobre o planeta. A Natureza responde. Não como teoria da conspiração, mas como resultado prático de uma vida que extrapola os limites da expropriação do planeta, dos seres vivos e não-vivos. As consequências que podem ser mortais para xs humanxs são mutações, adaptações, estratégias de sobrevivência que seres tomam para continuarem existindo na face da Terra. Essa que clama por seguir sua existência. Seres que são muito mais majoritários do que xs humanxs no planeta. A jornalista e escritora argentina Soledad Barruti

⁹ A referência ao monstro das três cabeças aparecerá recorridamente.

nos adverte: “*nos lançamos para mudar o mundo para pior, do visível para o invisível. Nos tornamos a espécie em risco de extinguir tudo, em um processo que não conhece quarentenas*” (BARRUTI, 2020). Mais adiante voltarei ao tema da pandemia como repercussão do saque à vida que o monstro tem feito, recrudescido pela voracidade neoliberal. Por ora, volto a falar do eu sujeito.

1.1. DE ONDE VIM

Explicitar quem é o sujeito que escreve é parte de introduzir o debate que será feito. Metodologicamente, não entendo a pesquisa como algo neutro e asséptico. Ela carrega muito do sujeito que a faz. Talvez em outras áreas não seja assim, mas penso que nas áreas das humanas, sobretudo educação, situar o sujeito que fala é parte de compreender os caminhos que escolheu e as conclusões que lhe são possíveis alcançar. Por essa razão, passo agora a apresentar o sujeito: o eu autor.

Sou brasileiro, nascido em São Paulo capital, homem, branco, de classe média e como tal entendo que meu lugar de fala como nos propõe Djamila Ribeiro (2017) é privilegiado. O lugar é privilegiado porque a imensa maioria da população brasileira está alijada de seus direitos básicos. Nessa sociedade capitalista *a la brasileira*, viver com o mínimo de dignidade é um privilégio, diante a crueldade como ela se processa. Esse lócus me permitiu ter experiências diferenciadas do que a grande maioria da população brasileira tem acesso e estou ciente disso. Como nos explica a filósofa brasileira:

O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. A teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala nos faz refutar uma visão universal de mulher e de negritude, e outras identidades, assim como faz com que homens brancos, que se pensam universais, se racializem, entendam o que significa ser branco como metáfora do poder, como nos ensina Kilomba. (RIBEIRO, 2017, p. 39-40)

A pandemia mais uma vez, e talvez de forma mais abissal, desvelou a absurda desigualdade social em nosso país. Além de as mortes se concentrarem em bairros e cidades com estrutura mais precárias, a pequena ajuda financeira dada pelo governo revelou o que este e a imprensa anunciaram como *os invisíveis* da nação. As condicionantes para requerer o auxílio demonstram que uma parcela significativa da população economicamente ativa brasileira tem uma renda miserável, com menos de três dólares por dia. Esse setor, que tornou-se “visível”

com a ajuda, representa em torno de 25% dxs brasileirxs¹⁰. O próprio termo usado pelo governo para identificar um quarto da população como invisível não é mais do que uma pintura disforme sobre essa desigualdade: como pode um em cada quatro brasileirxs ser invisível aos detentores do poder? Somente a indiferença, o descomprometimento, a ausência do Estado e a brutal desigualdade social podem responder essa pergunta. Ao mesmo tempo, reafirmam que o simples lugar social que ocupo pelo fato de ser homem, branco e de classe média me afasta de uma parcela significativa da população, me colocando, mesmo que não queira, em um *locus* “privilegiado”.

Estar nesse lugar social não me fez alienar-me da situação geral do país. Minha mãe e meu pai sempre se identificaram com a esquerda e o questionamento ao *status quo*, ela socialista, ele anarquista. Sempre vivi em um ambiente em que a política fez-se presente, onde estavam evidenciadas as mazelas sociais que acometem nosso país. Mesmo tendo acesso a um nível de vida bastante confortável, a pauta social não estava invisibilizada. Particularmente, eu sempre tive um interesse muito grande por política. Não sei se pela origem ou pelas conversas de casa entusiasmadas nos anos finais da ditadura, minha paixão pelo ativismo político me acompanhou desde a infância.

Outra paixão, o audiovisual sempre me encantou. Lembro de acompanhar os primeiros videoclipes que passavam na televisão, alguns com muitos efeitos de computação gráfica que me conquistavam. No início da década de 1980 também a ficção científica estava em moda nos cinemas, aproveitando-se do recurso da computação que dava seus primeiros passos. Na eleição municipal de 1985, o horário político obrigatório na TV era muito igual: uma tela azul, com a foto, o nome e o número do candidato¹¹ com uma voz outrem que descrevia suas qualidades. Exceto pela propaganda do PT, que contava histórias e tinha até novelas. Como criança, eu não entendia muito, mas desde aquele momento, fui ganho para a política de esquerda e para o mundo do audiovisual.

¹⁰ O então Ministro da Cidadania, Onyx Lorenzoni, usou recorridamente a expressão de “invisíveis” para se referir a pessoas desassistidas pelo governo federal. Considerando como uma vitória do país, ele aponta que foram encontradas mais de quarenta milhões de pessoas, quando antes suas projeções seriam de oito milhões. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2020/04/auxilio-emergencial-ja-beneficiou-mais-de-46-milhoes-de-brasileiros>. Acesso em 6 mai. 2020. O Jornal Nacional de cinco de maio de 2020 divulgou que 50,5 milhões de brasileirxs receberam o auxílio emergencial, outrxs 32,8 milhões estariam “inelegíveis” segundo os critérios estabelecidos pelo governo e outrxs 13,7 milhões estariam com o processo inconcluso, totalizando 97 milhões de trabalhadores que representariam mais da metade da população “em idade para trabalhar no país”, 172 milhões de pessoas. Disponível em <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/05/05/brasileiros-continuam-se-aglomerando-nas-agencias-da-caixa-para-receber-auxilio-de-r-600.ghtml>. Acesso em 5 mai. 2020. Segundo dados do IBGE, a população total no Brasil é de aproximadamente 211 milhões. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/> Acesso em 6 mai. 2020.

¹¹ Aqui uso a flexão no masculino para marcar que a maioria dos candidatos eram do sexo masculino.

Como lembrança de infância, ainda recordo nessa eleição de acompanhar meu pai para votar. A rua ensolarada do final de tarde, cheia de cabos eleitorais, a grande maioria petistas, muitos panfletos e bandeiras. A festa da reabertura democrática, para uma criança, era um momento meio mágico.

Minha vida acadêmica começou em 2002, em uma passagem pelo Rio de Janeiro. Lá, ingressei no curso de História da UFRJ, onde também participei intensamente do movimento estudantil, o que ajudou em muito minha formação ético-política, embora minha caminhada nesse movimento tenha sido anterior.

Em 2004, voltei a Porto Alegre e me aprofundi na área do audiovisual, tendo participado de inúmeras produções a partir de 2005. Atuei em diversas funções em filmes de curta e média metragem, publicidades e vídeos institucionais. Em 2006 e 2008, produzi e/ou dirigi campanhas políticas, que envolveram mais de quarenta dias de material audiovisual veiculado em televisão aberta para todo o estado. Paralelo a esse trabalho, continuei a licenciatura em História, agora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Por conta das questões profissionais mencionadas que demandavam enormes responsabilidades, me formei apenas em 2011.

Graças a essa experiência no audiovisual, pude estrear como diretor e produtor do meu primeiro filme de longa-metragem em 2011. O documentário “*Ninguém sabe onde fica o Haiti*” (2010), de 62 minutos, é uma produção independente que participou de festivais internacionais de cinema e mostras em várias localidades e transmitido dezenas de vezes em dois canais de televisão pagos no país, Prime Box Brazil e Globosat+¹². Esse filme aborda as questões do cotidiano pós-terremoto e da intervenção militar no país caribenho, além de ilustrar questões da história haitiana. Como fato inédito, e atendendo a proposta de dois professores, o filme foi parte do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Na sua arguição, a banca pôde assistir a obra em uma das defesas mais concorridas daquele curso, com algo ao redor de setenta pessoas ouvintes. O filme encontra-se, desde então, disponível na biblioteca do IFCH da UFRGS.

Formado, a partir de 2012, comecei a trabalhar como professor concursado no município de Igrejinha/RS. Nesta cidade, com um dos maiores IDEBs do estado, pude atuar nas séries finais do Ensino Fundamental como professor de História e também com uma passagem pela Educação de Jovens e Adultos (EJA).

¹² O filme foi selecionado para o VII Festival Internacional do Cinema Negro em Montreal (Canadá), o II Festival Internacional de Cinema Político de Buenos Aires (Argentina) e o 7º DocsDF, Festival Internacional de Documentários do Distrito Federal (México). Atualmente o filme está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5rqOGgpNXyI&t=59s> Acesso em 6 mai. 2020.

No ano seguinte, em 2013, assumi a Coordenação Pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental e da EJA na maior escola da cidade. Em 2014, me propuseram outro desafio: o de assumir a coordenação pedagógica do Centro Municipal de Atividades Educacionais (CEMAE Aprender), instituição municipal que oferece campos de experiências diversas no turno inverso da escola, buscando a educação integral das crianças de seis a doze anos. Nessas funções de coordenação, pude acompanhar ao redor de cinquenta educadorxs, num rico processo de troca e formação continuada, coordenando e contribuindo de forma indireta na educação de aproximadamente 700 estudantes.

Desde setembro de 2016, atuo como professor na rede municipal de educação de Porto Alegre, como nomeado na área de história, atendendo turmas dos anos finais do ensino fundamental e com uma breve passagem pela EJA e coordenação pedagógica.

Nesses quase dez anos como professor do ensino fundamental na rede pública, passando por diversas experiências e espaços, tem aumentado em mim a percepção da existência de um abismo entre a formação docente e a necessidade enfrentada no cotidiano escolar. Assim como eu, qualquer pessoa que inicia sua jornada como professora ou professor em uma escola de educação básica deve ter se deparado com o problema logo nos primeiros minutos: onde eu vim parar? Como minha formação, meus anos de estudo podem me ajudar a enfrentar essa sala de aula que está na minha frente? Além do frio na barriga, comum em qualquer novo desafio que nos é colocado, vem os problemas reais. Como lidar com aquela diversidade de pessoas naquele espaço real? É nessa hora que o sonho de ser professor¹³ é colocado diante do dilema: fico ou vou-me embora? (FONTOURA, 2007).

Na minha caminhada docente, tenho encontrado profissionais despreocupados com as questões da educação básica. A estes, eu nomeio *outsider*: não almejam nada além do que escrever conteúdos infundáveis nos quadros negros ou brancos, sem refletir sobre eles para cumprir o currículo, “dar conta do conteúdo”, receber o salário. Suas razões existem, algumas explicam e outras são absurdamente impensáveis, mas nenhuma justifica uma postura descompromissada com a profissão professor. Por outro lado, tenho encontrado muitxs, dentre xs quais me incluo, que almejam realmente construir uma educação com algum significado para

¹³ Este neologismo se aplica ao questionar a hierarquia de gênero manifesta na flexão masculina como definidora universal. Para mais, leia-se o prólogo.

aquela jovem geração diante de si, mesmo que isso signifique resistência. Para esses, cabe o problema.

O mundo ao avesso nos ensina a padecer a realidade ao invés de transformá-la, a esquecer o passado ao invés de escutá-lo e a aceitar o futuro ao invés de imaginá-lo: assim pratica o crime, assim o recomenda. Em sua escola, escola do crime, são obrigatórias as aulas de impotência, amnésia e resignação. Mas está visto que não há desgraça sem graça, nem cara que não tenha sua coroa, nem desalento que não busque seu alento. Nem tampouco há escola que não encontre sua contraescola.

Dropes 3 – De pernas pro ar, Eduardo Galeano (2018)

Foi assim: essa angústia foi tomando conta de mim cada vez mais em que eu tomava consciência da necessidade de (re)pensar minha prática, de meus colegas e a própria escola como instituição diante do contexto que vivemos. Esse sentimento me levou a pesquisar sobre educação, desde a especialização (que iniciei logo depois de ingressar na rede pública de ensino) até agora o doutorado. Nessa caminhada, percebi que a prática dentro da sala de aula está permeada indissolúvelmente do mundo exterior.

É por isso que, quando ingressei na pós-graduação, em agosto de 2017, tinha um projeto de mestrado que era muito baseado em responder as questões referente à escola, a formação de professorxs e suas práticas através, principalmente, do estudo do currículo. Ao longo desse processo, foi tomando vulto a consciência das implicações do neoliberalismo na educação, refletindo-se diretamente na escola e na formação docente. Paralelo a isso, a busca de alternativas foram sendo visualizadas como possíveis caminhos na busca de respostas a minha angústia. Não que as políticas neoliberais não estivessem presentes no meu horizonte de pesquisa naquele momento inicial: pelo currículo, via como a terceira versão posta em prática da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) trazia uma concepção neoliberal de educação (BRASIL, 2017). Com o mergulho no referencial teórico e o aporte da minha orientadora, somadas às vivências na Pós, fui tendo consciência cada vez maior das implicações de uma *racionalidade neoliberal* (DARDOT; LAVAL, 2016) na vida e na escola. Quando da qualificação do projeto, em julho de 2018, esse pano de fundo tornou-se um dos aspectos centrais de minha pesquisa e, na oportunidade, a banca indicou a passagem direta ao doutorado. Essa decisão foi ratificada pela Comissão da Pós Graduação (COMPÓS) e, desde então, tive a oportunidade de aprofundar o estudo dos referenciais teóricos, enriquecido com alguns dos aportes sugeridos pela banca, compreendendo como o contexto de racionalidade neoliberal,

com seus efeitos sobre a educação, interferem diretamente no cotidiano da profissão docente e em sua formação.

É importante assinalar que essa angústia e a necessidade de responder a ela, seja através da pesquisa ou outros meios não é um sentimento exclusivo do *eu* autor. É uma preocupação muito mais do coletivo do que restrita ao *eu* sujeito que, nessa tese, pretendo dar minha contribuição. Se olharmos para o movimento docente, por exemplo, existem diversas expressões de luta e debates para pensar ações na educação que respondam ao problema da insensibilidade de colegas, da falta de empatia com x outrx ou mesmo do enfrentamento ao modelo pedagógico gerencial-neoliberal. No capítulo quatro discutirei essa questão com maior profundidade.

Fui percebendo uma necessária ética do cuidado, embora não a tinha estudado, ao assumir o espaço da sala de aula ao mesmo tempo que percebia a sua ausência por parte de muitxs colegas e instituições. Foi essa carência que me fez buscar a pesquisa nessa dimensão da educação. Assim, já durante as leituras que fiz na especialização, tinha me encontrado com a necessidade de resgatar o caráter humano da ação pedagógica, particularmente na visão de Miguel Arroyo. Para o educador, a ação-interação humana tem sido abafada pelo *“tecnicismo, pelos modelos prescritivos e pela preocupação com o treinamento e a qualidade técnica dos transmissores”* (ARROYO, 2013, p. 160). Mas nesse então, eu tinha uma visão limitada ao micro espaço da sala de aula ou da escola como o lócus da disputa entre esse tecnicismo e a ação humana, particularmente, focando muito na ação dx professxr. Foi na construção desta pesquisa de doutorado que pude elaborar mais profundamente sobre a relação que o plano geral estabelece com a postura individual de cada profissional na sala de aula. Investigando essa complexa teia de relações, pude perceber que elas mais se complementam do que se relacionam apenas numa dinâmica de causa e efeito. Neste trabalho, apresentarei, tanto no marco teórico quanto na pesquisa, elementos dessa relação da sociedade neoliberal com a escola, me aprofundando nas experiências de formação docente que investiguei, que ajudam a demonstrar a tessitura dessa enorme teia de relações e que constituem parte fulcral desta tese.

Veremos mais adiante que parto de uma premissa que vivemos em uma sociedade em que a hegemonia neoliberal se impõe de forma cada vez mais pujante, mais avassaladora e por isso mesmo, com efeitos negativos mais marcados. Nesse sentido, discutir a formação de professorxs no contexto atual requer compreender como essa sociedade/racionalidade neoliberal se manifesta, quais os sinais que se percebem da manifestação dessa hegemonia. Como nos referia Gaudêncio Frigotto: *“o tema da formação e qualificação, tanto em sentido geral quanto especificamente, do educador, não pode ser tratado adequadamente sem referi-*

lo à trama das relações sociais e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade” (FRIGOTTO, 1996, p.75).

Nossa conjuntura atual está profundamente marcada pela potência do discurso neoliberal. Assim, *“explicar o êxito do neoliberalismo (e também, é claro, traçar estratégias para sua necessária derrota) é uma tarefa cuja complexidade deriva da própria natureza hegemônica desse projeto” (GENTILLI, 1996, p.10).* É diante dessa complexidade da tarefa que nos compete, para salvar a humanidade e o planeta, que essa pesquisa buscou encontrar brechas de insurgência que indiquem rupturas nos marcos dessa hegemonia neoliberal que possibilitem questioná-la, corroendo-a, para então contribuírem para engendrar seu fim.

Além do estudo teórico sobre o neoliberalismo e a educação, a minha experiência profissional enquanto docente na rede municipal de Porto Alegre durante o doutorado contribuiu para minha tomada de consciência sobre o tema. Entrei nessa rede no final de 2016, justo no momento em que a cidade elegia um governo identificado com essas políticas neoliberais. Desde o início de 2017, o governo municipal tem se dedicado a impor reformas neoliberais na cidade e, na educação, tem caminhado rumo a uma visão gerencial e tecnocrática. Como constituidor importante do sujeito *eu* autor, me permito esmiuçar um pouco sobre essa temática.

A Rede Municipal de Porto Alegre e a vivência do eu autor

Quatro educadorxs de Porto Alegre conversam sobre seu dia de trabalho. Depois de algumas trocas generalizadas sobre o cotidiano e sobre as políticas do mandatário municipal, uma delas declara:

- Nossa! Como é velho esse papo todo! Parece que estou entrando numa cápsula do tempo e voltando pra 1990! Essas coisas todas, essas políticas, já deixaram de ser novidade há anos!

Dropes 4 – Conversa de Botequim

A Rede Municipal de Educação de Porto Alegre é composta por 56 escolas de Ensino Fundamental (sendo que duas delas também ofertam Ensino Médio) e outras 43 de Educação Infantil, totalizando 99 escolas de administração direta do município. A rede era bastante modesta até 1985, totalizando 22 escolas até então. No governo do prefeito Alceu Collares (PDT, 1986-1988), o primeiro após a redemocratização, houve uma expansão desse número

com a implantação dos Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs), onde, por sua proposta, se teria acesso ao estudo, trabalho e lazer. Ao final de 1987, a rede já totalizava 28 escolas, sendo que outras 23 seriam acrescentadas no ano seguinte. A geopolítica educacional da administração Collares acabou definindo o que é hoje a rede, concentrando as escolas nas regiões de maior vulnerabilidade da cidade. Seu objetivo com isso era diminuir a desigualdade (VIERO; PAULA; SILVA, 2006).

Em seguida, assumiram a prefeitura os governos do PT, que durante quatro gestões (Olívio Dutra, 1989-1992; Tarso Genro, 1993-1996; Raúl Pont, 1997-2000; Tarso Genro e João Verle 2001-2004) conduziram a um processo de democratização nas escolas e a abertura destas para a comunidade além da valorização profissional docente. Implantaram os ciclos escolares e organizaram, durante a semana letiva, um tempo específico para reuniões pedagógicas quando estudantes eram liberados das aulas e os docentes debatiam temas pedagógicos e de formação. Os governos seguintes, de José Fogaça (PPS, 2005-2008; PMDB, 2009-2010) e José Fortunati (PDT, 2010-2012, 2013-2016), mantiveram a proposta pedagógica dos governos petistas, mas foram esvaziando-a de sentido ao não investirem no suporte formativo que ela demandava. Mesmo assim, a nomenclatura de ciclos de formação, as reuniões pedagógicas, a gestão democrática, as eleições de direção e, sobretudo, as conquistas salariais e de carreira se mantiveram quase na sua totalidade. Desta forma, desde a redemocratização, a educação municipal foi marcada por três elementos que a singularizavam: a inserção em comunidades periféricas e de vulnerabilidade social; gestão democrática e valorização docente.

Durante mais de trinta anos, enquanto o Brasil e o estado do Rio Grande do Sul passavam por mudanças e implementavam políticas educacionais neoliberais, Porto Alegre preservou uma educação mais valorizada, democrática e formativa. Em minha opinião, contraditoriamente a essa situação favorável, o decrescente investimento na formação humana, qualificação profissional e busca de controle comunitário e democrático do processo educativo, aliado a um contexto mais geral de capilarização do neoliberalismo como racionalidade, fez com que os docentes fossem perdendo autonomia e participação política, possibilitando o crescimento vegetativo de um corporativismo e individualismo na categoria, aumentando a alienação enquanto sujeitos políticos e o descolamento da realidade social de seu entorno. Essa foi a preparação para um terreno fértil ao novo cenário da educação que o governo de Nelson

Marchezan Júnior (PSDB) inaugurou assim que assumiu, em 2017 e cuja resistência social foi insuficiente¹⁴.

As reformas neoliberais que a administração Marchezan implementaram a partir do início do mandato atingiram em cheio dois dos três elementos constituidores da rede: a gestão democrática e a valorização docente. A inserção em regiões de vulnerabilidade não foi tocada porque demandariam um grande investimento público na construção de novas escolas, o que não faz parte do receituário neoliberal. De todo modo, Marchezan inaugurou no Ensino Fundamental, principalmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas não limitado a ela, Parcerias Público Privadas (PPPs) com instituições que acabaram por deslocar o espaço educativo também para outras regiões da cidade, como o centro. Em relação à gestão democrática e a valorização docente, o prefeito Marchezan, com a cumplicidade de seu secretário de educação Adriano Naves de Brito e da maioria da Câmara de Vereadores, desferiu profundos ataques. A primeira medida do governo foi acabar com as reuniões pedagógicas, desmerecendo o espaço de diálogo nas escolas. Independentemente do balanço que se possa fazer sobre a utilização desse instrumento enquanto organizador e qualificador da educação no município, simplesmente extingui-lo só inaugurou um novo problema: não há mais espaços de diálogos semanais entre xs profissionais de educação. Depois, vieram uma sucessão de ataques, seja à carreira docente, ao salário, à organização escolar e à gestão democrática, principalmente criando um critério irreal de paridade, em que a “comunidade” dos pais¹⁵ tem um peso decisivo na definição da direção das escolas, perfazendo 50% dos votos para esse segmento. A Secretaria de Educação também tem constantemente esvaziado o poder de decisão das direções e dos Conselhos Escolares. A isso tudo, soma-se a negação da representação sindical da categoria.

Quando vim de Igrejinha – que apesar de ser o último município a ter sido incorporado na região metropolitana da capital é uma cidade pequena, com ao redor de 34 mil habitantes – tinha uma grande expectativa em assumir a docência em Porto Alegre. Entretanto, como cheguei no final de 2016, pude vivenciar um pouco dos estertores do que havia sido a rede. Em certa medida, tive uma decepção, sobretudo em relação à subutilização da reunião pedagógica como espaço de planejamento e discussão dos temas educacionais. Também me chocou muito a postura de alguns colegas: vindo de uma pequena cidade, imaginei que o descompromisso

¹⁴ Em janeiro de 2021, assumiu a prefeitura de Porto Alegre um novo governo, de Sebastião Melo (PMDB). Apesar de dizer ter um discurso de diálogo, as primeiras ações de sua gestão indicam a continuidade da política anterior com o incremento da instituição de Escolas Cívico-militares, conforme a proposta do governo Bolsonaro, em que o autoritarismo e a disciplina militar passam a ser a norma formativa.

¹⁵ Aqui usa-se o termo pais para definir o segmento de responsáveis pelas crianças e jovens, como é usado oficialmente.

com a educação e com x outrx estava relacionado com os limites à formação humana de uma cidade interiorana. Para mim foi um choque ver que essa postura de desprezo e despreocupação também se repetia na capital e, principalmente, em uma rede de ensino que eu pressupunha democrática, onde a ética do cuidado seria a norma. Esse foi o impacto no eu sujeito: por um lado uma certa decepção com o lugar que imaginava ser mais harmônico com minhas convicções e por outro lado, os ataques à democracia e a valorização profissional levadas a cabo por um governo recém eleito.

Esse impacto negativo nessas duas dimensões aconteceram mais ou menos no mesmo momento que ingressei no PPGEDU, em agosto de 2017, influenciando minha pesquisa. Certa feita me perguntei se o caminho teria sido o mesmo se estivesse em outra conjuntura profissional. A ascensão de um governo em nível federal com uma política ultra-conservadora e neoliberal desmascarada¹⁶ em 2019 ajudou a compor esse cenário conjuntural que certamente influenciou em minha vivência e em meu corazonar, intervindo na pesquisa que ora apresento.

Será ficção científica ou o mundo de 2020/21?

Espaço, a fronteira final.

Estas são as viagens da nave estelar Enterprise em sua missão de cinco anos para a exploração de novos e estranhos mundos, para pesquisar novas vidas, novas civilizações, indo audaciosamente aonde nenhum homem jamais esteve.

Dropes 5 – epígrafe do seriado Star Trek

Como mencionado anteriormente, o mundo do audiovisual e nele, com um espaço significativo, a ficção científica, marcaram meu eu sujeito desde a infância. As maquetes e os efeitos especiais, gráficos ou computacionais sempre me chamaram atenção. Por essa razão, esta tese não poderia deixar de lado esse aspecto do meu corazonar. Os contatos com a ficção científica se deram sobretudo por duas produções: *Star Trek* e *Star Wars*.

Em 1968, em meio à corrida aeroespacial entre Estados Unidos e União Soviética, a série *Star Trek* fazia sucesso nas televisões a cores que recém começavam a ser transmitidas. No ano

¹⁶ Algumas perspectivas analisam o governo do atual presidente brasileiro como uma política ultraneoliberal. Penso que o termo é redundante, já que as políticas implementadas pelo mandante nada mais são do que as neoliberais, apenas desmistificadas e desmascaradas.

seguinte seria o lançamento do épico *2001, uma odisseia no espaço*, de Stanley Kubrick (2001, 1968). Segundo esse filme, no primeiro ano do século XXI, viagens interplanetárias seriam comuns aos seres humanos e, graças à inteligência artificial dos computadores HAL (uma brincadeira com a marca norte-americana IBM, que, numa ironia da história, foi comprada pela chinesa Lenovo em 2005) chegaríamos em novos e distantes mundos. No mesmo ano, realmente, o homem estadunidense chegaria à Lua, dando aquele “gigantesco passo para a humanidade”.

Nove anos depois, em 1977, chegava ao grande ecrã uma produção cheia de efeitos especiais e maquetes minuciosas para mostrar não só a conquista do universo, mas para além dele, a disputa pelo equilíbrio da força. *Star Wars* (1977) se apresentava como uma série de seis longas metragem, iniciando sua jornada pelo capítulo IV, o primeiro a ser produzido. Nesse filme, nos são apresentados os personagens que marcariam a sequência: Darth Vader, Luke Skywalker, a Princesa Léa e o mestre Yoda. Desde aquele ano, “*que a força esteja com você*” foi uma frase repetida inúmeras vezes no cinema, e conquistou enormes bilheterias que renderam aos seus produtores bilhões de dólares. A *força* representava a eterna luta do bem contra o mal equilibrando o espaço.

Buscando entender essa relação entre a realidade e o cinema de ficção científica, encontrei algumas referências peculiares. Uma delas é curiosa: publicada num blog chamado *Iluminerds*, que se apresenta como “*uma visão nerd para qualquer coisa*”, encontrei uma crítica ao filme *Elysium* – que falarei no interlúdio – assinado pelo Colossus de Cyttorak. O autor se apresenta como o “*detentor dos segredos da Mãe-Rússia (...) [e] nessa nova vida, que já conta com três décadas de aventuras, Colossus de Cyttorak já aprendeu uma coisa – não se deve misturar Sucrilhos com vodka, nunca!!!*”. Meu desconhecimento sobre o mundo *nerd* se revelou ao descobrir que o tal Colossus é um personagem de quadrinhos, razão pela qual, o texto que encontrei tem um pseudônimo na frente de um autor cujo qual não saberei muito mais do que isso. De qualquer forma, um ser humano escreveu e publicizou sua interpretação sobre a ficção científica que é digna de ser citada porque nos ajuda a compreender como ela nos afeta. Cyttorak começa sua crítica debatendo se a ficção científica pode ser considerada um gênero cinematográfico. Para ele, os gêneros como drama, comédia, suspense, nos remetem a estados de espírito que o filme nos suscitará.

A Ficção Científica, ao contrário, nos remete ao “futuro”. Mas o que é o futuro, que não uma construção cultural, linguística e narrativa, na verdade em tudo contemporânea ao presente? Portanto, em última instância, **falar de futuro é falar do contemporâneo**, falar dos sentimentos humanos (...). Nesse sentido, não existem obras de Ficção Científica. Existem dramas, comédias, suspenses, etc, que, porventura, se passam em ambientes imaginários, distantes de uma

realidade imediata, num “contexto” de Ficção Científica (CYTTORAK, 2013, grifos meus)

Compartilho da ideia de que todo filme é um documento que representa um vestígio da sociedade em que é produzido (NOVA, 1996). Ao se tratar de uma ficção científica, as pistas que a produção cinematográfica nos deixa são justamente sobre o nosso contemporâneo, seja para criticá-lo, seja como linha sucessória e sinalizadora dos acontecimentos presentes, mesmo que disfarçadamente se passe em um contexto futurista. Por exemplo, numa das cenas do início de *2001...* o Dr. Heywood R. Floyd, depois de voar em uma espaçonave da PAN AM (gigante da aviação estadunidense que faliu em 1991), faz uma vídeo-chamada para a Terra de uma estação na órbita lunar. Essa ligação é feita através de uma cabine telefônica, em que o visor é um enorme tubo branco. O filme sinaliza a continuação da tecnologia da época: a necessidade de uma “telefonista” e o inventado pelo filme, a vídeo-chamada em uma TV de tubo. Algo tão contemporâneo a 1968... Kubrick jamais imaginou que em 2020 as vídeo-chamadas seriam o principal meio comunicador durante uma pandemia e que essas poderiam ser feitas em aparelhos na palma das mãos, em telas planas, sem a intervenção de umx telefonistx.

Por isso a afirmação de que a ficção científica nos permite falar de nosso cotidiano, fugindo ou disfarçando sua atualidade. Mas também mostra muito de nós mesmos. Os filmes desse gênero neste novo milênio, sobretudo nessa década, tem mostrado muito a temática da destruição do mundo, ambiental e social. É por essa razão que também me valerei desse diálogo inusitado com um futuro imaginário para falar, sobretudo, do presente.

O primeiro título da tese, que conferiu o nome do projeto de qualificação, fazia uma paródia com a epígrafe de Star Trek para marcar a escola como lugar de fronteira. A escola da Educação Básica era apontada como uma fronteira final para muitos de nossxs estudantes das periferias das cidades brasileiras. É nessa instituição que se iniciam ou se terminam sonhos ou possibilidades de conhecimentos, de exploração de novos horizontes, de novos mundos, novas formas de vida, chegando a algures audaciosamente onde nenhuma mulher e homem jamais estiveram.

Com o caminhar da pesquisa, a ideia não foi abandonada, mas as lentes foram sendo voltadas mais para a universidade e as formações insurgentes possíveis a partir de brechas nos tempos neoliberais. Assim, mudou-se o nome da tese, mas permaneceram-se as condições impostas às escolas como *fronteiras finais* intransponíveis para uma maioria de jovens no Brasil.

Com o neoliberalismo, essa fronteira tem se tornado cada vez mais intransponível. A eugenia do *homo empreendedor*¹⁷ pelos homens do capital tem cada vez mais jogado para o indivíduo todas as responsabilidades do fracasso humano, social, ambiental e econômico. Esse cenário devastador só tem aprofundado – e criado novas – doenças e sofrimento nos jovens seres e nxs educadorxs¹⁸, além de reforçar o papel castrador das escolas. Nunca como antes, pensar a formação num sentido ético-político e como parte de uma disputa contra hegemônica fez-se tão necessária.

Ademais, a pandemia tem ajudado a desvelar a consequência nefasta da selvageria capitalista. A ideia de desenvolvimento e progresso infinito tem levado à devastação da Natureza e o fim do equilíbrio natural de diversos habitats ao redor do mundo. A sede voraz do lucro, aliada a homogeneização da cultura alimentar tem feito com que “*um terço da terra [seja] cultivada como alimento para animais de criação industrial. Duas ou três produções vegetais para quatro ou cinco tipos de animais*” (BARRUTI, 2020). A pegada antiecológica da indústria da alimentação que transforma a agricultura em produção de coisas para alimentar animais coisificados servem como uma grande panela de pressão cozinhando novos vírus, bactérias e respostas da Natureza buscando seu equilíbrio. Essa era geológica que mais do que Antropoceno poderia ser chamada de Capitaloceno (ACOSTA, 2020), nos leva cotidianamente a uma grande produção hollywoodiana de Ficção Científica. Numas das cenas iniciais de *Blade Runner 2049* (2017), somos convidados a entrar em uma agroindústria de carne, no caso, de minhocas, num mundo altamente poluído. É apenas uma entre tantas outras cenas que os dias atuais de pandemia nos levam a duvidar sobre o que é ficção e o que é realidade. Por isso, usar a Ficção Científica para discutir nossa conjuntura é um desafio estético que me ajuda a dialogar sobre o mundo que vivemos.

¹⁷ O termo eugenia refere-se à criação ou mutação de características sociais ou genéticas para controle da população, fortalecendo ou empobrecendo aspectos que se quer relevar. Ao longo deste trabalho, discutirei a nova racionalidade neoliberal do mundo a partir da visão dos autores Dardot e Laval (2016) e suas implicações para o surgimento de uma nova espécie de *homo sapiens*, o que eu chamei de forma não tão carinhosa mas autoesclarecedora de *Homo empreendedor*.

¹⁸ Abordarei o tema no capítulo cinco.



Figura 2 – Frame do filme *Blade Runner 2049* – Fazenda com ambientes controlados para produção de carne de minhoca

Sobre esse tema, ainda é necessário que se diga que a Ficção Científica, em geral, tem trazido uma visão pessimista do futuro. Mais do que pessimismo, esses filmes servem de alerta para nos mostrar que algo deve ser feito. Ao mesmo tempo, uma obra cinematográfica que discutirei mais demoradamente nesse trabalho trazem o elemento da esperança de que é possível, por mais difícil e poderosa que seja a instância de poder, enfrenta-la. Assim como na Ficção Científica, temos que buscar encontrar o(s) caminho(s) da(s) alternativa(s), brechas que se insurjam contra o instituído. Essa é a proposta principal dessa tese: evidenciar manifestações que nos permitem construir esse(s) caminho(s). Suas pedras não serão assentadas somente pela educação, mas sem ela a construção ficará mais difícil. E a História, na educação, também tem seu papel.

O estudo da História permite aos jovens seres perceberem possibilidades de transformações, ao apreenderem que o mundo nem sempre foi da forma que é. Que para muito além disso, o mundo *está sendo* dessa forma, como nos propunha Paulo Freire (2015). Cada um de nós pode, ao se apropriar da História, entender-se como sujeito transformador dela e do mundo. Juntxs, pode-se caminhar pela construção de um outro mundo possível e necessário, social e ecologicamente mais justo, equânime e igualitário. Com a ética do cuidado e a democracia, x professxr de História pode auxiliar a alargar as fronteiras, conhecê-las e ajudar xs educandxs a superá-las. Para quem sabe, contribuímos para a construção de outras relações humanas e com a Natureza da qual fazemos parte, permitindo que alcemos voos tão altos ou maiores que os do Comandante Kirk, da espaçonave *Enterprise* de *Star Trek*. Se no campo dessa tese a busca por brechas se situa na formação docente em história é por seu limite e ao mesmo tempo familiaridade do eu sujeito, incapaz de buscar outras rupturas que certamente estão presentes em outros espaços e outras áreas do conhecimento. É uma contribuição diante

de inúmeras possibilidades que vão se construindo, de pesquisas que se realizam ou que já concluíram para tentar responder as minhas inquietudes, frutos de minhas vivências e de meus novos mundos, limitados *por* ou *logo ali presentes*, além fronteiras.

1.2. POR ONDE ANDEI E O QUE ENCONTREI

Se nos portarmos bem, está prometido, veremos todos as mesmas imagens e ouviremos os mesmos sons e vestiremos as mesmas roupas e comeremos os mesmos hambúrgueres e estaremos sós na mesma solidão dentro de casas iguais de cidades iguais onde respiraremos o mesmo lixo e serviremos aos nossos automóveis com a mesma devoção e obedeceremos às mesmas máquinas num mundo que será maravilhoso para todo aquele que não tiver pernas nem pés nem asas nem raízes.

Dropes 6 – O paraíso, em *De pernas pro ar*, de Eduardo Galeano (2018)

Na caminhada desta pesquisa e construção desta tese, não me portei bem: após aprofundar o estudo de como nosso mundo funciona sob os auspícios da racionalidade neoliberal, busquei encontrar brechas insurgentes¹⁹ no **processo formativo na universidade** de sujeitos professorxs. Esse foi o tema estendido no fundo do grande cenário que constitui essa obra que ora chega em vossas mãos. Junto com esse tema, nesse grande palco, se descortinam questões como o contexto da racionalidade neoliberal; suas implicações para a educação em geral e as universidades em particular; o pensamento alternativo de alternativas (SOUSA, BS, 2019), entre elas o Bem Viver; o ensino de História. Nesse grande palco sideral a escola surge como a nossa fronteira final.

Não posso discutir a formação de professorxs sem pensar para onde estxs estão sendo formadxs para trabalhar e em qual contexto social estamos. Numa visão formativa ético-política (FERNANDES, 2011; SEVERINO, 2012) esse processo envolve múltiplas condicionantes para além de questões pedagógicas e técnicas. Percebo que é nessa sociedade e nessa escola que temos hoje que o processo de formação encontrará seu fim – ou seria seu início? O lócus para onde estão sendo formadxs professorxs é a escola de educação básica. Mesmo que, formadx, x

¹⁹ Leia-se o próximo ponto.

professxr trabalhe em outro lugar, sua formação inicial é pensada para a educação básica *a priori* – ou deveria ser.

No meu projeto inicial, sinalizava a importância dessa relação para a vivência posterior dxs professorandxs²⁰, contribuindo para diminuir o distanciamento entre o mundo acadêmico e a realidade escolar como nos propunha o professor Enrique Padrós (2002). Compreender a que mundo estão sendo destinadxs xs professorandxs contribui para que esses enfrentem menos dificuldades ao chegar nesse campo fronteiriço que é a escola e entender com mais amplitude o papel que lhes é esperado enquanto docentes. Nesse sentido, Padrós aponta esse profissional como primeira instância na relação intergeracional alunx-professxr, tornando essx últimx em confiante, amigx, tix na visão dx primeirx:

para muitos alunos, a escola é um dos últimos elos que os mantém fora da “barbárie” e da situação de “exclusão”; quer dizer, ela representa uma espécie de **última fronteira**. Embora a lógica dos tempos neoliberais afete de forma diferente e desigual alunos de classes populares e de classe média, tem crescido nos últimos anos o número e a dimensão de fatores desajustadores. À fome, ao abandono e ao trabalho infantil justapõem-se problemáticas como a solidão, a insegurança, a demencial imposição da competição, assim como a desresponsabilização de parte das famílias – quando existem – na formação da criança e do adolescente. (PADRÓS, 2002, p. 41, grifos meus)

Foi lendo esse trecho do artigo do professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que me acendeu essa ideia e o entendimento da escola como a fronteira final, relacionando com a série *Star Trek*. Seria isso correto do ponto de vista metodológico e científico? Granger (1974) propõe uma filosofia do estilo, “*definido como modalidade de integração do individual num processo concreto que é trabalho e que se apresenta necessariamente em todas as formas da prática.*” (GRANGER, 1974, p. 17). Para o autor, as falas do locutor, mesmo que à primeira vista não aparentem pertinência, contribuem para sua mensagem, individualizando-a. Dessa forma, em não sendo aleatórios e se mantendo constantes, esses modos de fala tomam um sentido operatório para a escrita. Geram, então, um estilo próprio (GRANGER, 1974).

Para Granger, toda prática está relacionada com um estilo e este é inseparável da primeira. O estilo está intrincado com a individualização da ciência que não é oposto nem agregado a

²⁰O termo aqui utilizado, professorandx, é tomado de empréstimo no sentido proposto por CAIMI (2006) como uma definição para estudantes que tornam-se docentes, indicando um movimento em processo. Em sua tese de doutorado, “Processos de conceitualização da ação docente em contextos de sentido a partir da Licenciatura em História.” na nota n.5 da página 25, a autora traz uma menção das denominações usadas para conceituar professores em formação. Na tese da professora Caimi, o termo está no genérico masculino, mas como o conceito refere-se a mulheres e homens em formação, adotei o uso do x para uma marcação despatriarcal.

essa, mas é sim sua constituição. “*Por oposição à estruturação manifesta e temática operada pela Ciência sobre seus conteúdos, o estilo é esta estruturação latente e vivida da própria atividade científica, enquanto constitui um aspecto da prática.*” (GRANGER, 1974, p. 26)

Assim, as viagens pelo espaço propostas nesta tese permeiam a pesquisa científica, propondo um estilo senão usual, necessário para criar um diálogo entre o mundo acadêmico e o resto do universo. Não abrindo mão do rigor metodológico, pretende-se estimular a curiosidade da relação educação-batalhas intergalácticas, dialogando com x leitr. Usar outra proposta de estilo não é uma exclusividade minha – existem muitos trabalhos, sobretudo na FACED que se manifestam em outras formas –, mas faz parte de minha pesquisa, de minha singularidade e das minhas “estruturas latentes e vividas” ao longo da elaboração desse trabalho. E parte dele é a curiosidade, no sentido que nos brinda Freire: “*O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.*” (FREIRE, 2011, p.85).

Ao investigar a formação de professorxs na universidade, fui estimulado pela curiosidade em responder as dificuldades encontradas na sala de aula enquanto professor e também entre os percalços de minha formação acadêmica. Nela, vivenciei diversos episódios que me desanimavam. Entretanto, minha vivência pessoal, somada ao estudo durante a pesquisa, me possibilitou compreender que mais do que uma postura individual de determinados professores²¹ da universidade, elas são parte de um projeto, daquilo que desenvolverei mais ao longo dessa tese que podemos chamar manifestações da *tecnocracia* (SILVA, 2014; CHAÚÍ, 2018) constituidoras da *universidade operacional* (CHAÚÍ, 2018).

Mas ao mesmo tempo que há *tecnocratas*, existem *brechas*. Foram elas que me fizeram me formar, e hoje estar aqui, apresentando uma tese de doutorado. Graças a algunxs professorxs encorajadorxs que tive, concluí o curso. Um deles, a quem tive a honra de ter sido meu orientador no TCC e fazer parte da banca de qualificação, é o Enrique Padrós, cujas aulas eram ótimas oportunidades de discussões e debates historiográficos que, por mais que abordassem temas dolorosos da história da humanidade, faziam aumentar minha paixão por essa área do conhecimento. Também foram nas aulas da Faculdade de Educação em que mais me identifiquei com a profissão professxr e começava a ter alguma luz do que significava assumir esse desafio. Nessa trajetória, encontrei quem seria minha atual orientadora, a professora Maria Elly, quem me despertou para o entendimento da Filosofia como constituidora da educação

²¹ O gênero masculino usado aqui como definidor universal não é casualidade.

ainda na cadeira de apenas dois créditos, espremidos na grade curricular do curso. E a professora Carla Meinerz, quem me acompanhou nas cadeiras de estágio e as primeiras vivências enquanto professor. Outrxs contribuíram também, mas queria aqui destacar essxs que se constituíram como brechas insurgentes na minha formação inicial que tornaram possível vencer os obstáculos e que me levantaram pistas de que tipo de profissional eu devia ser.

Nesse sentido, brechas são fundamentais para se pensar mudanças na formação, vias que não são únicas e nem exclusivas. É por essa razão que penso ser extremamente importante repensar e problematizar a formação de professorxs. Mesmo que essa não se dê limitada ao espaço da universidade, é nessa instituição que temos a possibilidade de incidir de forma mais abrangente e institucional sobre xs professorandxs. Por minha trajetória, me dediquei a pesquisar a formação no ensino superior de professorxs de história para a educação básica.

Para colocar de outra forma, parto de um contexto conjuntural de uma nova racionalidade neoliberal, no capítulo três, para depois evidenciar as implicações desta para o campo da formação no capítulo quatro. Em seguida, como uma sinalização de insurgência a esse *império do mal* com suas armas destruidoras do planeta, abordo marcadores de colonialidade e dependência no capítulo cinco. No capítulo seis farei um levantamento dos achados da pesquisa que sinalizam as *brechas de insurgência* na formação docente a partir de marcadores de descolonialidade. No capítulo dois, apresento as escolhas percorridas para a tessitura da pesquisa. Por fim, no capítulo sete, apresento algumas conclusões.

A universidade: nossa estação espacial para encontrar brechas insurgentes

No início da caminhada dessa pesquisa fui cativado pelo argumento da pesquisadora argentina Rita Laura Segato, quem me apresentou o termo *brechas descoloniais*. Ele foi cunhado no artigo “*Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana*” (2012) que versava sobre o significado que as cotas afirmativas representavam para as universidades. Como o título do trabalho já assinala, a democratização do acesso instaurava uma brecha que possibilitava reposicionar nossas universidades no sentido oposto ao euronortecentrado²², como *nossoamericanas*. Para a autora, na universidade as cotas instauraram

²² Sobre a grafia da palavra euronortecentrado/a não encontrei um padrão ou correção específica, tendo encontrado escrita de diferentes formas: sem, com um ou dois hífen. Para ter um padrão nesta tese, adotei a primeira, mais usualmente usada nas referências que utilizei. Uso o conceito de euronortecentrado para incluir, ademais do pensamento eurocêntrico, aquele que provém desde o Norte epistêmico e não exclusivamente europeu.

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)

Dessa forma, as brechas se colocam como espaços de potencialidade: podem oportunizar transformações e questionamentos estando num espaço sem serem pertencentes a ele. Enquanto espaços de liminaridade, não se situam nem aqui nem lá, mas num espaço intermediário (TURNER, 1974). Como brechas, podem ser tanto criativas a respeito da instituição do novo, como perigosas ao instituído. Por isso o adjetivo descolonial proposto por Segato é muito instrumental: é uma brecha capaz de sinalizar algo novo, nossoamericano, e ao mesmo tempo causar ruptura na estrutura posta, euronortecentrada, questionando assim a colonialidade do saber.

A partir da proposição da autora e por conta das discussões no âmbito do grupo de pesquisa do Pós que faço parte²³, cunhei o termo *brechas insurgentes*. São as brechas que nos permitem enfrentar o monstro das três cabeças, anticapitalistas, anti-patriarcais e descoloniais. Mas também brechas diretamente democráticas, inclusive no sentido que nos brinda a britânica Ellen Wood, de democratização da produção, alargando a democracia contra o capitalismo (2003).

Insurgente, em sua definição linguística, é um adjetivo que significa “*rebelde; que se revolta contra um poder estabelecido; que possui uma opinião contrária a; que se levanta contra algo ou alguém*” (DICIO, 2020). Por isso, as brechas que pesquisei e encontrei são **insurgentes**: trazem em si a força e a beleza de se revoltar contra o poder estabelecido, se levantam e se manifestam em uma direção contrária a um projeto de sociedade e de universidade baseada na competição e na tecnocracia (CHAUÍ, 2018; LAVAL, 2019; SILVA, 2014). Nesse sentido, elas também contribuem para lançar pistas sobre uma **formação insurgente**.

Como rebeldes que são, essas rupturas não estão necessariamente estabelecidas, elas podem estar localizadas em um espaço de *não-estar*. Como num momento específico, de insurgência, sua finitude não está *a priori* definida, nem muito menos sua continuidade. Essas brechas insurgentes, por mais aparentemente consolidadas e fortalecidas que se apresentem, vivem na constante ameaça desse espaço de *não-estar*: ao se opor ao instituído, sua força

²³ Grupo de Pesquisa vinculado ao PPGEDU-UFRGS, “Universidade, Formação Política e Bem Viver: Estudo dos Projetos de Universidades Emergentes no Brasil (2003-2014)”.

depende do grau de potência rebelde de quem as sustenta. Assim, as brechas podem se amalgamar ao instituído, anunciando algo novo – no sentido de ser diferente do anterior – que pode representar a continuação do mesmo (sob outros moldes ou não) ou algo mais democrático, mais anticapitalista, antipatriarcal ou descolonial. Pode ainda se constituir como um meio termo, combinando elementos desses dois polos. Seu resultado não está dado *a priori*, ele dependerá da força e da animação dxs agentes envolvidos. Com sua **força potencial**, podem realmente significar transformação, mas podem também se desmanchar no ar, como algo que esteve ali e se foi. Nessa tese, nesse momento, apresento a fotografia sob o meu olhar no exato momento em que **as brechas insurgentes estão sendo**, sem saber o resultado que elas comporão no futuro. Mas são brechas que oportunizam construir outra formação e outro futuro daquele que o presente instituído nos propõem, que depende principalmente da ação de nós, enquanto sujeitxs políticxs.

Pensando na multidimensionalidade da racionalidade neoliberal (GAGO, 2018), poderíamos buscar brechas insurgentes em diversos espaços. Poderia voltar meu foco, por exemplo, para a escola. Em nossa fronteira final também há insurgências. Também poderia me voltar para as lutas do cotidiano extraclasse. Há brechas no enfrentamento ao neoliberalismo em toda sua complexidade de dimensões, mas elegi focar na universidade, nossa estação espacial desta viagem *intraplanetária* onde podemos investigar o processo formativo de docentes. Será nela que se possibilitarão inúmeras vivências que ajudarão a constituir o “ser professor/a” mais ou menos engajado numa luta por construir necessárias outras formas de relações entre mulheres, homens e natureza diferentes das que existem hoje (SEVERINO, 2012; BRANCHER; OLIVEIRA, 2017). Essa centralidade não se encerra em si mesmo e nem exclui a necessária continuidade da formação docente.

Torna-se imperativo, nesse contexto, o redimensionamento da Universidade Pública e do conhecimento lá produzido, colocando-se em pauta os seus alinhamentos e desvios, os projetos que abona e aqueles a que se contrapõe, as intensidades capazes de colonizar e resistir ao colonialismo nesses espaços (SANTOS, BS, 2002, 2004, 2007). Quando analisadas sob esse prisma, essas ações podem constituir um riquíssimo laboratório de experiências contra hegemônicas, marcadas por resistências capazes de abrir brechas insurgentes no tecido da racionalidade neoliberal e propiciando outras possibilidades formativas.

Minha problemática inicial foi construída a partir da sensibilização das lacunas da formação inicial de docentes e a(s) necessidade(s) real(is) da educação básica. Dito de outra forma, cada vez aumentava mais minha percepção de que era como um *alienígena na sala de*

*aula*²⁴ ao me colocar diante das dificuldades de atuar *no* e *com* o cotidiano da educação das classes populares. Dessa forma, ia percebendo os espaços abertos deixados por minha formação acadêmica que limitavam o diálogo com as reais necessidades ou dificuldades dxs educandxs. Durante minha experiência profissional também pude apreender que os diversos choques de pelo menos dois mundos – a formação e a necessidade do mundo real, a(s) cultura(s) docente e a(s) cultura(s) estudantil(is) – ocupam um lugar relevante dentre as hipóteses possíveis da geração de um ambiente de desentendimento, frustração e mesmo de conflito no cotidiano escolar.²⁵

Em muitos casos, professoras e professores são formados de forma a privilegiar o ensino de conteúdos de suas disciplinas (SEVERINO, 2012), enquanto a educação nas periferias das grandes cidades tem outras demandas represadas: lidar com problemas como violência real e simbólica; carência afetiva, social e econômica; perspectivas para as juventudes e mesmo o significado e a significância do conhecimento para essas camadas populares, entre outras. Como PADRÓS (2002) afirma, precisamos ter claro que *“quanto à atitude a ser tomada diante do conteúdo, deve-se ressaltar que ensinar não é sinônimo de transmitir conhecimentos”* (p. 42). Dessa forma, o ensino-aprendizagem não pode limitar-se à transmissão de conhecimentos, ampliando a noção de conteúdos trabalhados para outras dimensões da vida em sociedade, sobretudo quando falamos de educação em regiões de maior vulnerabilidade social e limitação da cidadania por parte do Estado.

Pude perceber em minha vivência que a dimensão ética do cuidado²⁶ para com xs educandxs nem sempre perpassava a atuação de colegas. Nesse sentido, a partir das leituras que tenho feito, busquei investigar articulações entre uma formação ético-política e perspectivas de

²⁴Expressão tomada de empréstimo do livro organizado por Tomaz Tadeu da Silva em 2008 que, por sua vez usou o título do artigo de Bill Green e Chris Bigum publicado na obra. Apesar de ser usada em sentido em certa medida diferenciada do usado neste projeto, cabe levantar a pergunta que permeia o artigo: os alienígenas somos nós ou os outros na sala de aula? Serve também para assinalar que na escola se dá o contato, pelo menos, entre dois mundos diferentes: o *meu* e o dos outros (SILVA TT, 2008).

²⁵Maria Fontoura, como já mencionado acima, discute a dúvida que se coloca aos professores diante das dificuldades da profissão. A pressão vem de todos os lados, da 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). Dóris Maria Fiss faz uma interessante pesquisa sobre o mal-estar de professores que possibilitam, por outro lado, momentos de autoria, de reflexão da prática que pode gerar interpretações sobre essa ou mesmo o retorno ao mal-estar. *“Com relação às professoras, parece estar claro que lhes foi delegada a tarefa de funcionar no campo da proibição da interpretação, portanto do recalcamento 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 meus).

²⁶ Abordarei esse conceito no capítulo seis.

*Bem Viver*²⁷ nos espaços educativos, começando pela formação inicial na universidade e suas consequências para a prática na escola, democratizando e descolonizando práticas e saberes. Em se tratando de formação a singularidade do sujeito também adquire relevância no processo de experienciar esse processo formativo. Penso que a formação do profissional não se esgota no proporcionado pela academia. Para muito além disso, como nos brinda António Nóvoa (2007), o “ser professor/a” está relacionado com a trajetória de vida desse “ser”.

Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. (NÓVOA, 2007, p.17, grifos do autor)

Me identifico com a proposição do autor dessa relação intrínseca entre o sujeito e sua atuação. Os limites e as possibilidades da formação também estão relacionadas às subjetividades da pessoa. Entretanto, o viés que essa trajetória formativa assume atua em maior ou menor grau na construção ético-política do sujeito.

Nessa investigação, trabalhei duas trajetórias de formação de licenciatura em história distintas, a da UFRGS e a da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA) e, se me permitem um parêntese, quero justificar o porquê da escolha dessas duas universidades. No caso da UFRGS, as razões são de proximidade geográfica e a minha trajetória acadêmica. No caso da UNILA, a escolha foi feita dentre as universidades que foram criadas nos últimos dezessete anos, já que essa pesquisa insere-se no marco de outra mais abrangente do grupo do PPGEDU-UFRGS, *Universidade, Formação Política e Bem Viver: Estudo dos Projetos de Universidades Emergentes no Brasil*. Dentre as pesquisadas no grupo, elegi a UNILA por sua proposta latino-americana e seu caráter de uma “*universidade brasileira, com vocação internacional, sem muros e sem fronteiras*” (TRINDADE, 2017). Dessa forma, sua proposta se apresentava como um terreno fértil para a busca de brechas insurgentes.

²⁷ Na caminhada acadêmica que tenho feito, tenho me aproximado de leituras acerca do Bem Viver, uma cosmovisão que tem suas bases nos povos originários de nossa América. Mais adiante, explanarei mais esse conceito, sobretudo no capítulo três. Por ora quero deixar marcado que essa proposta, em uma brevíssima síntese, relaciona a vida e os direitos humanos com a Natureza, propondo novas relações sociais que se baseiem em que todos vivam bem e não uns melhores que outros, uma proposta anticapitalista mas que vai além da negação do capital, propondo novas formas de enxergar o mundo, tendo por base ideias tradicionais que resistiram à invasão ibérica. (ACOSTA, 2012, 2016).

Breve quadro das universidades pesquisadas: a UFRGS

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), inicia sua história com as Escolas de Farmácia e Química (1895) e de Engenharia (1896). Em 1900 são criadas as Faculdades de Medicina e de Direito. Entretanto, é no ano de 1934 que essas Faculdades e Escolas se agrupam na fundação da Universidade de Porto Alegre, data em que marca o início dessa instituição enquanto universidade, através do Decreto Estadual 5.758 de 28 de novembro daquele ano. Em 1947, sua denominação passa a ser Universidade do Rio Grande do Sul (URGS) e em 1950, federalizada, passa a ter a nomenclatura atual (UFRGS, 2021).

A UFRGS está situada em Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, com quatro campus (Centro, Vale, Saúde e Escola de Educação Física), além de outras unidades como a Escola de Administração, Colégio de Aplicação, Instituto de Artes, Alojamento Universitário entre outras, bem como um Campus avançado no litoral norte do estado. Por essas unidades circulavam antes da pandemia ao redor de 40 mil pessoas por dia. Além da Educação Básica, tem 97 cursos presenciais de graduação, atendendo mais de 30 mil estudantes, e outros 170 de pós-graduação, com ao redor de 18 mil estudantes, e outras centenas de atividades de extensão, envolvendo, em 2019, um público de mais de 60 mil pessoas. Também conta com mais de 6 mil projetos de pesquisa e 866 grupos de pesquisa (UFRGS, 2021). São 2970 docentes em todas as unidades, sendo que mais de 96% são brasileiros. Conta também com 2494 servidores técnicos administrativos e educacionais que em quase sua totalidade são brasileiros (UFRGS, 2021d)

O Departamento de História, situado no campus do Vale, foi criado na década de 1960, a partir da criação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas que deu lugar à antiga Faculdade de Filosofia que abrigava diversos cursos, entre eles o de História. Atualmente, o Departamento conta com 36 docentes e oferta os cursos de licenciatura e bacharelado em História, com turmas matutinas e noturnas (UFRGS, 2021b). O curso de licenciatura tem sua carga horária obrigatória composta de disciplinas da Faculdade de Educação, situada no campus Centro. Por ano são ofertadas 50 vagas para o curso diurno e 60 para o curso noturno.

Breve quadro das universidades pesquisadas: a UNILA

A Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA) está localizada na cidade de Foz do Iguaçu, no oeste do estado do Paraná, na região da fronteira trinacional entre

Brasil, Paraguai e Argentina. Foi criada pela Lei n.º 12.189 de 12 de janeiro de 2010, apesar de ter seu projeto em discussão desde 2007 (UNILA, 2021) a partir de debates travados no marco da União de Universidades da América Latina e Caribe (UDUAL) desde 1967 e posteriormente no Mercosul, sobre a construção de uma Universidade da América Latina. Diante à reprovação da proposta brasileira de criar a Universidade do Mercosul, o governo brasileiro deu vazão ao projeto, transformando-o em realidade no quadro das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Nesse processo de criação, a participação do professor Helgio Trindade tem um papel de destaque na articulação que tornou possível o surgimento da UNILA. Também por essa razão ele esteve na presidência da Comissão de Implantação e foi o primeiro reitor pro-tempore da instituição.

A UNILA, mesmo tendo uma vocação para a integração latino-americana, está regrada pela legislação brasileira, mas com diferenciais importantes. Um deles é que metade de suas vagas discentes são destinadas a estudantes da América Latina e do Caribe (ampliadas recentemente para refugiadxs de outras regiões), bem como uma parte do corpo docente que é composto por professorxs de outras nacionalidades com os mesmos direitos e regime de trabalho dxs brasileirxs. Para atender essa diversidade, todos os cursos preveem o bilinguismo.

Um outro grande diferencial é o Ciclo Comum de Estudos, obrigatório para todos os cursos, que “*visa incentivar o pensamento crítico, o bilinguismo e um conhecimento básico da região latino-americana e caribenha*” (UNILA, 2013, p. 3). A ideia desse ciclo foi concebida já durante os debates da Comissão de Implantação da universidade e pretende introduzir a integralidade e a interdisciplinaridade já no primeiro semestre. Basicamente, trabalha-se: a epistemologia e a metodologia, oportunizando um horizonte estratégico para os problemas; o bilinguismo, explorando a diversidade cultural e linguística; e o conhecimento básico sobre a América Latina, compartilhando conhecimentos interdisciplinares sobre a região (UNILA, 2013, p. 5).

Hoje a UNILA conta com 29 cursos de graduação, ofertando 1.400 vagas por ano. Na pós-graduação, oferta 12 mestrados e 1 doutorado próprio e um interinstitucional, com ao redor de 260 vagas (UNILA, 2021; 2019). Conta com 425 docentes, sendo em torno de 15%, internacionais. Técnicos, entre administrativos e educacionais, são 539, sendo apenas dois internacionais (UNILA, 2019).

O curso de História, grau licenciatura da UNILA foi criado em 2014 e é vinculado ao Centro Interdisciplinar de Antropologia e História (CIAH), integrante do Instituto Latino-Americano de Artes, Cultura e História (ILAACH). Em consonância com a missão institucional

da UNILA, o curso tem dois princípios fundamentais: “*a interdisciplinaridade e a valorização da diversidade étnico-cultural, bases para a construção da integração latino-americana e de sua projeção internacional*” (UNILA, 2014, p. 7).

A modalidade licenciatura surge a partir do desdobramento do curso História – América Latina, grau bacharelado, criado em 2010, diante da carência de professores de história na região da tríplice fronteira. Podem ingressar tanto estudantes brasileirxs como de outras nacionalidades da América Latina e Caribe e, atualmente, são proporcionadas 50 vagas por ano em curso noturno.

Roteiro de viagem

Na construção dessa tese utilizei um leque de autorxs que me ajudaram a atravessar essa viagem espacial. Diversas referências dão suporte aos temas abordados, que estão agrupados da seguinte forma:

Este capítulo introdutório é o primeiro. O capítulo dois em que discuto a metodologia, faço um esboço do estado da arte e apresento dados sobre xs sujeitxs entrevistadxs. No capítulo três me debruçarei na análise da sociedade/racionalidade neoliberal, apontando possibilidades de construção de um outro mundo possível. Entremeando os capítulos dois e três, apresento um Interstício: uma grande pausa na tese para se dedicar a narrar uma produção cinematográfica que ajuda nessa viagem intraplanetária. Nesse caso, abordo o filme *Elisium*, um futuro bem possível imaginado, anunciando o (in)viável mundo novo.

No capítulo quatro apresentarei a formação premida entre os interesses do Mercado e a metacidania. Nesse capítulo também farei um breve apanhado da história do ensino de História e os aspectos distintivos nas duas universidades pesquisadas.

No capítulo cinco apresentarei as consequências da racionalidade neoliberal nas universidades, apresentando os achados da pesquisa organizados em marcadores de colonialidade. No capítulo seis reunirei as brechas insurgentes encontradas em ambas universidades organizadas em marcadores descoloniais. Por fim, no capítulo sete apresentarei algumas conclusões acerca da pesquisa.

Que a força esteja com você.

2. DO PROJETO À TESE: INICIANDO A VIAGEM

*poderia começar de muitas formas
e esse começo poderia ser um movimento ainda sem direção
que vai se definindo
durante o trajeto
(...) poderia começar de muitas formas
mas escolhi começar com uma pergunta*

Marília Garcia

Assim como no poema que inicia o livro *Teste de resistores* de Marília Garcia, eu poderia começar de muitas formas. Numa pesquisa, a pergunta move o começo, ou nos move a começar. A partir dela, vamos caminhando talvez um pouco sem direção, mas com certeza definindo o trajeto ao caminhar. Essa pesquisa tem muito disso: começou com uma pergunta e a busca por suas respostas foi perfilando um caminho em que esta tese é parte importante dela.

As razões que me moveram a formular a pergunta já foram explicitadas no capítulo anterior. Agora cabe anunciar a pergunta. Ela foi formulada quando da qualificação do projeto, naquele então ainda no marco de uma futura dissertação, que depois enveredou para uma tese. Na qualificação foi apresentada a **questão central**:

Num contexto hegemônico neoliberal, como as diferentes trajetórias formativas na Universidade oportunizam brechas na formação de professores e sua relação com a escola numa perspectiva democrática e descolonial?

Essa foi a pergunta que moveu essa pesquisa que ora transmuta-se em tese escrita. A temática é a busca por brechas na formação de professorxs em um contexto de racionalidade neoliberal. Ao formulá-la, busquei dar conta das inquietudes que tinha em minha experiência profissional e as buscas acadêmicas que percorri. Durante esse caminho, passei por várias fases de um ciclo que não se fechou, e nem poderia, como propõe Maria Cecília de Souza Minayo: num processo dinâmico, lança perguntas, encontra respostas e na análise propõe um fechamento provisório que lança novas perguntas (2014, p. 32). Isso ocorre porque compartilho da ideia proposta pela autora de que “o conhecimento é um processo infinito e não há condição de fechá-lo numa fase final, assim como não se pode prever o final do processo histórico, embora seja

possível projetá-lo como politicamente mais democrático e ecologicamente saudável” (MINAYO, 2014, p. 34).

Como se verá no decorrer desta tese, percorri vários trajetos buscando responder a essa pergunta central e atingir os objetivos propostos quando do projeto de qualificação. Muitos objetivos atingi e muitas novas perguntas encontrei. Apesar da sistematização feita, que busca responder tanto a pergunta quanto os objetivos, as conclusões encontradas dependerão em grande medida do devir histórico a ser cumprido não só pelxs sujeitxs entrevistadxs, como também das instituições pesquisadas e da sociedade como um todo. Como também se verá, projeto – e penso atuar – por um mundo “politicamente mais democrático”, equânime, justo, “ecologicamente saudável”, o que significa construir um novo possível.

Neste capítulo apresentarei a metodologia utilizada e os trajetos seguidos que permitiram a viagem do projeto à tese. Sejam bem-vindxs nessa jornada!

2.1. TEMA, QUESTÕES E OBJETIVOS: traçando os planos de viagem

Conforme mencionado acima, o tema desta tese é a formação de professorxs, particularmente xs de História, minha área de conhecimento. O que a diferencia de muitas outras produções é a sua relação com o contexto sócio-político em que estamos, que no recorte das produções que investiguei se apresentou como um dos pontos cegos da maioria delas. Uma pesquisa encabeçada por três professorxs do Grupo de Trabalho sobre formação de professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), numa retomada dos trabalhos apresentados nos encontros anuais da Associação entre 2003 e 2007, entre outras conclusões, observou:

a limitação da discussão sobre formação de professores, na maioria das vezes, descolada de uma discussão política e das relações micro/macro que definem políticas, práticas e tendências na formação de professores e que, inevitavelmente, são ideologizadas e definem processos formativos de pouco impacto social (ALVARADO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009, p. 14)

Sobre esse distintivo falarei mais adiante, mas é importante destacar que embora seja uma distinção, não penso ser necessariamente uma exclusividade, um caso único, nem atribuo um valor a maior para essa tese e a menor para outras que não abordem a temática do contexto político. Apenas quero assinalar com esse objetivo de abordar as questões sócio-políticas em que se dá a formação de professorxs é um elemento definidor deste trabalho.

Neste sentido, a própria questão central já trazia a relação da formação e a busca de brechas em um contexto neoliberal. Colocada de outra forma, a questão central buscava se perguntar se existiam e em que sentido se manifestavam brechas democráticas e descoloniais no marco de uma racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016; GAGO, 2018) na formação de professorxs. Complementavam essa questão central, outras, a saber: quais experiências com potencial contra-hegemônico se desvelam nas trajetórias formativas pesquisadas? Quais buscam abrir possibilidades de construir alternativas frente a esse mundo complexo, repletos de tensionamentos políticos, econômicos, sociais e culturais? Quais são as propostas epistemológicas que se interpõem a uma lógica euronortecentrada? Em que sentidos elas se processam?

Todos esses questionamentos estavam diretamente vinculados à questão mais geral, de contexto, e a inserção que os processos formativos faziam sobre a situação sócio-política mais geral da sociedade. Outros questionamentos apontavam para os aspectos que giravam ao redor dxs sujeitxs e sua relação com a escola – propiciada (ou não) pelos cursos e por suas vivências –, bem como o processo do “vir a ser professor/a”, sua consciência sobre as disputas colocadas na sociedade e seu papel enquanto sujeitx políticx.

A questão central e seus desdobramentos moviam a pesquisa que pretendia atingir o seguinte **objetivo geral**:

Analisar as possibilidades e os limites da formação de professorxs de história na universidade numa perspectiva de ruptura com a hegemonia neoliberal

Além desse objetivo geral, outros específicos foram organizados em três grupos, a saber: analisar as brechas insurgentes; apontar como se estabelece a conexão entre a universidade e a escola; e estabelecer as relações entre o protagonismo dxs sujeitxs e a construção de uma formação de professorxs numa perspectiva contra-hegemônica.

Para atender esses objetivos, realizou-se a observação no campo de pesquisa, concretizada na visita presencial às duas instituições, a observação participativa através da participação em aulas, a análise documental e a realização de entrevistas com xs sujeitxs docentes e discentes, sobre xs quais falarei no final deste capítulo.

A entrevista foi **semi-estruturada** porque contou com um roteiro de perguntas²⁸ que foi entregue no início de cada conversa para conhecimento dx entrevistadx. Entretanto, o roteiro

²⁸ Os roteiros de perguntas estão reproduzidos nos Anexo II e III.

servia mais de guia, trajeto a ser percorrido do que um questionário fechado, e, em geral, busquei aprofundar os temas que pareciam mais relevantes para cada um/uma das pessoas entrevistadas. Tal prática se assemelha a uma **entrevista aberta**, onde busca-se atingir os objetivos mantendo os entrevistados livres de amarras para aprofundar ou dar ênfase nas questões que mais lhes são próximas (MINAYO, 2014). Gravadas, as trinta e quatro entrevistas foram transcritas e encaminhadas a seus/suas autorxs para revisão. Dessa forma, foi juntado um material de mais de 400 páginas. Feita essa primeira fase, passou-se à análise dos dados, processo que esmiuçarei mais adiante.

2.2. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Ao longo da caminhada desta pesquisa, a inseri no campo da **pesquisa qualitativa** e busquei uma perspectiva de **metodologia suleada**, sendo que para a análise dos dados me servi da **dialética hermenêutica**. Como compreensão geral e proposta metodológica, não acredito que um trabalho científico deva usar uma proposta única. Considero importante um diálogo entre vários aspectos de diferentes propostas metodológicas e de análise.

Esse diálogo entre várias concepções metodológicas, sem necessariamente me aferrar a uma única concepção vem ao encontro da concepção de pesquisa científica encontrada em Minayo:

O labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora marcos teórico-metodológicos e instrumentais operativos para conseguir resultados; noutra, inventa, ratifica caminhos, abandona certas vias, faz novas indagações e se orienta para outras direções. Ao fazer essas trilhas, os investigadores aceitam os critérios de historicidade, de colaboração e da única certeza possível: a de que qualquer conhecimento é aproximado, é construído. (...) Pesquisar constitui uma atitude e uma prática teórica de constante busca e, por isso, tem a característica do acabado provisório e do inacabado permanente (MINAYO, 2014, p. 47).

Essa foi a caminhada dessa pesquisa: uma constante busca e o que ora se apresenta constitui o *acabado provisório* e o *inacabado permanente*. O uso de diversas articulações metodológicas também encontram guarida em duas proposições principais que falarei mais adiante e que encontrei durante a trajetória percorrida: a metodologia numa perspectiva suleada e a análise através da dialética hermenêutica. Antes de me referir a esses dois elementos, explicitarei em que a pesquisa se aproxima de uma proposta qualitativa.

Pesquisa qualitativa: o pensamento na sua relação com o mundo

Um interessante artigo do filósofo Pedro Demo nos ajuda a compreender o que é uma pesquisa qualitativa. Inicialmente, o autor discute a instabilização da ciência, num sentido próximo a referida anteriormente encontrada no livro de Maria Cecília Minayo: a ciência não é uma adversária da dúvida, plena de certezas, mas depende dos questionamentos persistentes. Assim, a verdade científica só se constitui como verdade por ter uma lógica formal e uma origem política, podendo ser consensuada dentro de um contexto aberto e predeterminado (DEMO, 1998).

Demo sinaliza que a ciência tem um legado formal questionado em discussões recentes ao ser colocado sob novas lentes. Primeiramente, a ciência não é uma realidade, mas um olhar sobre ela. Que o método, se usado de forma “ditatorial”, pode levar a desconsiderar a realidade que não cabe nele. Por fim, não haveria como abandonar um legado formal – embora a ciência tenha abusado dele – pois esse é parte essencial da ciência (DEMO, 1998). Essas observações servem para apontar um cuidado em relação a considerar a importância do método na pesquisa qualitativa, já que a ciência é a busca por traduzir uma realidade em formalidades possíveis. Nesse sentido, a quantidade e a qualidade andam juntas e constituem, ambas, parte da ciência. Para o autor

toda qualidade, por mais volátil que seja, admite alguma formalização, e é isto que a ciência poderá oferecer de útil. Na pesquisa qualitativa também é mister saber definir termos, precisar a hipótese de trabalho como roteiro reconstrutivo abertamente direcionado, construir bases teóricas, selecionar relevâncias, e assim por diante, todas atividades no fundo lógico-formais. Caso contrário, vendemos a pesquisa qualitativa como diletantismo e, na prática, incompetência metodológica (DEMO, 1998, p. 92).

Essa constatação do autor faz-se necessária principalmente quando me proponho a fazer-me valer de uma perspectiva de metodologia suleada ainda em processo de construção, como veremos no próximo ponto. Tudo isto não significa dizer que não há formalismos lógicos, nem que não houve hipótese de trabalho ou mesmo um roteiro reconstrutivo, como menciona Pedro Demo. Nesse processo, também há o uso de elementos quantitativos, implícitos nas abordagens teóricas e relevâncias que vão sendo perfiladas na trajetória e nas análises da pesquisa, embora a ênfase seja a metodologia qualitativa.

O que define essa pesquisa como qualitativa é a intenção de olhar mais detidamente para os aspectos qualitativos da realidade estudada – sem desprezar a quantidade. E o que seria essa qualidade? Novamente me referenciando em DEMO (1998), podemos concluir que ela é um

conceito difícil de definir, que pode ter diferentes compreensões. Mas, sobretudo, em minha compreensão e me valendo da leitura do autor, qualidade refere-se à **dimensão humana, política e dialética da realidade**. Humana porque é construída pela ação das pessoas e não dada como um fato a priori. Política porque se insere no campo do debate, dos consensos possíveis. Dialética porque se dá em função da política, em relação ao contexto, e não imutável e predefinida. Nesse sentido, o caminhar da qualidade é utópico, já que ela nunca será plena, porque sua plenitude é efêmera ou será, do contrário, monótona.

Outrxs autorxs também situam a pesquisa qualitativa como um conceito de múltiplos sentidos conforme a visão metodológica e da abordagem empregada. Entretanto, xs estadunidenses Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2006) propõem uma definição genérica inicial de que a pesquisa qualitativa é aquela que apresenta a observação do mundo feita pelx pesquisador/a à partir de sua compreensão do mundo. Para essxs autorxs, x pesquisador/a qualitativo/a se coloca na posição de *bricoleur* e “confeccionador de colchas”: como na edição de um filme, como inaugurava Serguei Eisentein, juntam-se pequenas partes que vão compondo um todo, construindo uma colcha a partir do somatório de diversos retalhos (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.18). A ação de quem pesquisa performa, justamente, uma determinada colcha. Arriscaria dizer que outras pessoas, com os mesmos retalhos de uma pesquisa provavelmente teceriam outras colchas, ou outras ênfases e até resultados. É aqui que entra a singularidade dx pesquisador/a, e a multiplicidade de práticas interpretativas que podem ser utilizadas ajudam a compreender em profundidade o fenômeno em questão (idem, p. 19-20).

Minayo (2014) também encontra guarida no autor estadunidense em sua compreensão de que a discussão sobre metodologia envolve um debate de ideias, opções e práticas. A autora também sinaliza a importância da “*capacidade criadora e a experiência do pesquisador*” para a pesquisa social. Para ela, “*essa ‘criatividade do pesquisador’ corresponde a sua experiência reflexiva, a sua capacidade pessoal de análise e de síntese teórica, a sua memória intelectual, a seu nível de comprometimento com o objeto, a sua capacidade de exposição lógica e a seus interesses*” (MINAYO, 2014, p. 45).

A abordagem qualitativa, seguindo a compreensão da autora, se aplica à dimensão humana da história, das relações que se estabelecem entre as pessoas e o mundo, à forma como sentem e pensam sobre sua existência (idem). Mesmo nessa abordagem, Minayo aponta que faz-se necessária uma *objetivação*:

isto é, o processo de investigação que reconhece a complexidade do objeto das ciências sociais, teoriza, revê criticamente o conhecimento acumulado sobre o tema em pauta, estabelece conceitos e categorias, usa técnicas adequadas e

realiza análises ao mesmo tempo específicas e contextualizadas (MINAYO, 2014, p.62).

Essa objetivação garante, por um lado a repulsa a um discurso de neutralidade da ciência, ao mesmo tempo em que oportuniza uma aproximação com a realidade.

O conjunto de dados que compõem essa pesquisa são principalmente as entrevistas realizadas nas duas instituições elencadas. Mas também a análise de documentos, as vivências nos campos de pesquisa, seja tanto pela observação como pela participação de aulas específicas em que estiveram tanto discentes quanto docentes entrevistadxs. Esses dados foram objetivados, contrastados com a minha interpretação a partir do marco teórico utilizado, e a análise a partir de minha capacidade criadora e experiência reflexiva. Somado a isso, para além da razão, o meu *corazonar*, referido anteriormente, e como desenvolverei a seguir, também estrutura a perspectiva metodológica desta pesquisa.

Metodologia com uma perspectiva Suleada: o mundo pensado na direção de outras bússolas

Ao longo dessa tese, poder-se-á encontrar em diferentes momentos a indicação de que o neoliberalismo tem atravessado a racionalidade inclusive entre aqueles que se dizem ser oposição à ele. Nesse sentido, compartilho a ideia de Boaventura de Sousa Santos de que grande parte das ideologias modernas de contestação política foram cooptadas pelo neoliberalismo (SANTOS, BS, 2019, p. 7). A resistência muitas vezes se manifesta em outros territórios que não aqueles que conduziram as grandes manifestações no século anterior, o giro ecoterritorial como propõe Maristela Svampa (2019). Nesse sentido, propor ou dialogar com essas resistências significa repensar nossa epistemologia, já que as alternativas que antes se consideravam críveis não respondem a urgência de um mundo que clama por respirar.

O joelho branco sobre o pescoço negro de George Floyd em 2020 e os gritos de “*I can’t breath!*” são sobretudo uma simbologia num mundo em que a Amazônia, se tivesse voz gritaria em inúmeras línguas: “não consigo respirar!”. Seria esse mesmo o grito dos milhares de peixes e aves marinhas que morrem aos milhares com suas vias respiratórias e alimentares entupidas de plástico nos oceanos. Ou dos animais do pantanal que arde em chamas para o plantio da soja transgênica. Ou dos pacientes de Manaus que não tinham oxigênio para tratar a COVID-19 e todas as outras doenças em janeiro de 2021. Também seria o mesmo grito dxx milhares de negrxs e indígenas Brasil a fora, mortos covardemente pelas mãos do Estado que insiste em

condená-los à execução num país que não prevê pena de morte. Ou das mulheres que sofrem a violência doméstica e institucional. Ou dxs LGBTQIA+ que sofrem os crimes da intolerância e desrespeito à sexualidade humana. Ou poderíamos seguir a lista de forma quase infindável.

O modelo hegemônico está falido e é inviável²⁹. Urge questioná-lo ao mesmo tempo em que se buscam alternativas. Mas é preciso dizer que não basta a discussão meramente política ou econômica. É preciso questionar as razões que nos fizeram chegar até o ponto em que estamos. Compartilho com a opinião de diversos autorxs que apontam que a inviabilidade do mundo se dá por conta do caminho escolhido de progresso linear infindável (ACOSTA, 2012, 2016; SOLANO-ALPÍZAR, 2015; QUIJANO, 2005) calcado no centro da figura masculina (GAGO, 2018; OLIVEIRA, 1981; CHAUI, 2018) e do descolamento do ser humano da natureza (SVAMPA, 2019; SOLANO-ALPÍZAR, 2015). Essa “escolha” se deu na modernidade em que o pensamento europeu submeteu todas as culturas a um único marco civilizatório tido como válido, baseado em valores pretensamente universais, objetivos e racionais (SOLANO-ALPÍZAR, 2015, p. 118). O macho branco europeu heterossexual como símbolo universal da racionalidade científica: inquestionável diante critérios pseudo-objetivos e nada emocionais. Sentimentos esses que nessa concepção são vinculados à barbárie e ao feminino.

Pensar ciência no momento em que temos conhecimento da falência do pensamento único do progresso e desenvolvimento infindável como sinônimo de construção de um mundo mais justo, equânime e sustentável requer um olhar crítico para o fazer científico. Nesse sentido, essa tese é um pouco diferente por se vincular com a contextualização do momento em que estamos – a racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016; GAGO, 2018) – e a pesquisa sobre a formação docente em História em diálogo com as brechas de ruptura na hegemonia. Manifesta-se também por uma busca da construção de uma metodologia com uma perspectiva suleada, que se propõe a contribuir para criar novas epistemologias, criticando a ciência como *una*, inquestionável e inquebrantável. Uma ciência com múltiplas vozes. Desta forma, essa obra talvez se afaste de um padrão mais estabelecido de uma ciência validada como se fosse “universal”. Por outro lado, ela não é total ou radicalmente nova, tendo em vista que ainda se está a construir uma metodologia aberta a outros conhecimentos. Apresento pistas sobre em que essa tese se situa nessa perspectiva.

²⁹ Estar falido e ser inviável não significa que ele não seja hegemônico, não persista e que alguns poucos homens não se beneficiem dele. Discutirei esse conceito no capítulo três.

Primeiramente, é importante registrar que compartilho da crítica lançada por Paulo Henrique Martins e Júlia Figueiredo Benzaquen em relação ao descompasso entre a velocidade dos movimentos contestatórios anticapitalistas e por democracia ao redor do mundo e a emergência de uma sociologia transnacional capaz de questionar “*os dogmas do desenvolvimento capitalista colonial de modo a liberar uma consciência social e política mais complexa capaz de influir sobre a organização do poder e sobre os destinos dos novos movimentos sociais*” (MARTINS; BENZAQUEN, 2017, p. 14³⁰).

Movimentos contestatórios como as jornadas de 2013 no Brasil e *Black Lives Matter* em 2020, apenas para citar dois exemplos, são muito potentes como questionadores do status quo, mas repletos de contradições e não conseguem claramente se posicionar contra o neoliberalismo ao mesmo tempo em que a sociologia política alternativa não consegue propor uma resposta sistêmica, ou sequer pistas de como dar prosseguimento às lutas que engendraram esses movimentos³¹. Nesse sentido, faz-se necessário buscar construir outra epistemologia capaz de dialogar com esses movimentos ao mesmo tempo que seja capaz de interpretá-los e fazê-los avançar a uma resposta mais sistêmica.

A proposta que nos faz Boaventura de Sousa Santos é a busca ativa pela *sociologia das ausências*, no sentido de identificar o porquê das invisibilidades ao mesmo tempo que as começa enxergar e a *sociologia das emergências*, no sentido de identificar aquilo de novo que emerge dos movimentos não hegemônicos (2019). Nesse sentido, buscar uma arqueologia das epistemologias que surgem deste lado do mundo: o Sul como contraposto ao conhecimento euronortecentrado (idem). Além da busca pelas epistemologias do Sul, compete a nós pesquisadores engajados na construção de um outro mundo possível repensar nossa prática e nossa epistemologia.

Cabe ressaltar que essa pesquisa se concretiza em grande parte no estudo de um lócus emergente que é o caso da UNILA. Essa universidade, conforme apontado no capítulo anterior, tem uma proposta voltada para a América Latina, com o bilinguismo, a interdisciplinaridade e a confluência cultural pela presença de pessoas de diversas regiões do continente como

³⁰ Embora a revista do artigo mencionado de Paulo Martins e Júlia Benzaquen seja datada em ago./dez. 2017, ao final de seu texto, consta a data de submissão e aceitação como sendo mar. 2018. Para fins de referência, utilizei a data que consta de publicação: 2017.

³¹ As jornadas de julho de 2013 questionaram fortemente a presença de partidos de esquerda, proibindo muitas vezes suas bandeiras. Parte do movimento foi capitaneado por setores da direita e extrema-direita, todos defensores do aprofundamento das reformas neoliberais, em oposição à reivindicação central do movimento que ficou cunhada no slogan “escolas públicas padrão FIFA”. *Black Lives Matter* nos Estados Unidos, se por um lado foi determinante para a derrota do presidente Trump, no marco do debate no Partido Democrata, apoiou Biden contra Sanders, este último candidato com uma proposta mais democratizante e socialmente mais justa.

princípios. Desta forma, essa experiência já releva um campo de pesquisa em que se coloca a emergência de uma formação de outro tipo, lançando pistas de uma formação insurgente. No outro lócus, a UFRGS, também traz em suas experiências as possibilidades do encontro de brechas insurgentes.

Esse trabalho consiste em questionar o instituído, tendo a compreensão de que o até agora entendido como válido e universal refere-se à um tipo de universalidade que foi nos imposta através das quatro dimensões propostas por SOLANO-ALPÍZAR (2015). Para esse autor, com o advento da invasão ibérica da América a partir de 1492 nos foi imposta uma educação eurocêntrica, moderna e ilustrada calcada nas seguintes dimensões: *antropocentrismo* (o homem branco e católico como o centro de todas as coisas), *epistemocentrismo* (processo que converteu a cultura e o conhecimento eurocêntrico como único e verdadeiro), *logocentrismo* (a concepção de que todo conhecimento é lógico, exato e matemático ou não é) e o *falocentrismo* (assimetria do poder entre os sexos, sendo o masculino o hierarquicamente superior) (SOLANO-ALPÍZAR, 2015).

Esta validação eurocêntrica do conhecimento, com sua correlata subalternização de outros conhecimentos, ficou evidenciada, por exemplo, na exaustiva divulgação da metodologia ao redor da pesquisa das vacinas contra o COVID-19, entre o segundo semestre de 2020 e os primeiros dias de 2021. Em primeiro lugar, cabe mencionar o caso da vacina russa que foi questionada como válida pela imprensa brasileira até o instante em que houve a publicação em uma revista científica europeia com os dados a seu respeito. Evidentemente existiam dados e pesquisas que desconheço onde eram divulgados, mas não foram fabricados da noite para o dia para serem publicados na revista *The Lancet*³². Por sua parte, a Medida Provisória n.º 1026/21 permitiu à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) instituir a segurança de vacinas que tenham sido aprovadas por autoridades sanitárias dos Estados Unidos, da União Europeia, do Japão, da China ou do Reino Unido³³. Numa subalternidade evidente, o governo brasileiro aceita por rito sumário aquelas vacinas validadas por países do Norte, desconsiderando, por

³² Por mais que o Estado capitalista-mafioso russo possa não inspirar muita confiança, chama atenção o fato de que a vacina não foi questionada por isso, mas pela ausência de artigos publicados em revistas internacionais validadas. A manchete do *Jornal do Brasil*, do dia 4 de set de 2020, sobre a publicação demonstra bem essa linha de raciocínio: “Vacina russa contra covid-19 é segura, diz a principal revista científica do mundo”. Disponível em: <https://www.jb.com.br/bem_viver/saude/2020/09/1025476-vacina-russa-contra-covid-19-e-segura--diz-a-principal-revista-cientifica-do-mundo.html> Acesso em 16 jan. 2021.

³³ Sobre o assunto, leia-se: <<https://www.camara.leg.br/noticias/720316-medida-provisoria-facilita-compra-de-vacinas-contra-a-covid-19/#:~:text=A%20Medida%20Provis%C3%B3ria%201026%2F21,mais%20flex%C3%A4veis%20para%20os%20contratos.>> Acesso em 16 jan. 2021.

exemplo, avaliações de países vizinhos da América do Sul ou de outros países que tenham feito testes científicos sobre algum imunizante.

Esse pequeno parênteses sobre vacinas serve para indicar exemplarmente a colonização da epistemologia e a necessidade de buscarmos uma imaginação epistemológica (SANTOS, BS, 2019) que almeje outro horizonte civilizatório (SOLANO-ALPÍZAR, 2015). Esse objetivo não será alcançado ignorando ou menosprezando o conhecimento euronortecentrado produzido (ACOSTA, 2012), mas construindo “*pontes para pôr em diálogo saberes e conhecimentos*” (SOLANO-ALPÍZAR, 2015, p. 127). É necessário construir lógicas diferentes (MARTINS; BENZAQUEN, 2017) no nosso saber. Busco empreender uma aproximação a essa perspectiva, embora possivelmente recaia em tradicionalismos euronortecentrados que não tenha percebido, muito em razão de todo o sistema e minha formação em grande parte ter sido nessa lógica.

Buscar se referenciar em outras bússolas está também relacionado com o fato de que a metodologia norteada tem uma vinculação direta com a validação da hegemonia neoliberal/colonial. Para Martins e Benzaquen:

A ontologia moderna eurocêntrica se fundamenta basicamente na perspectiva do progresso moral, psicológico, político, econômico, religioso e cultural do ser humano tendo como espelho de referência o homem europeu e a perspectiva de controle e domesticação da natureza não-humana. Este modelo analítico foi muito importante para assegurar a associação entre desenvolvimento capitalista e colonização planetária, havendo uma articulação estreita das dimensões do conhecimento (ciência), do poder (Estado) e do sujeito (homem europeu) (2017, p. 18).

Nesse sentido, se pretendemos descolonizar a ciência, instaurando um diálogo com outras compreensões de mundo que contribuam para um *pensamento alternativo de alternativas* (SOUSA, BS, 2019) precisamos, também, buscar outras ferramentas que nos permitam pensar com outra lógica. Apresento uma organização para análise e interpretação dos dados através de marcadores que trabalhei a partir da concepção proposta por Martins e Benzaquen, numa tentativa de:

ajudar a operacionalizar as dimensões da análise empírica guardando a originalidade desconstrucionista da proposta teórica. Marcadores descoloniais são dispositivos simbólicos, morais, estéticos e cognitivos que são mobilizados na dinâmica de reprodução dos sistemas sociais, não sendo fixos mas flutuantes de acordo com a perspectiva analítica (MARTINS; BENZAQUEN, 2017, p. 24).

Assim, é importante ressaltar o caráter de fluidez e ambivalência que adquirem os marcadores que utilizei/nomeei, numa perspectiva que busca dialogar com uma visão não

euronortecentrada de análise. Desta forma, mesmo tendo uma objetivação no sentido proposto por MINAYO (2014) referido acima, os marcadores por mim propostos são permeáveis porque mobilizadas ao redor das falas dxs sujeitxs entendidxs como tal.

A seguir, apresento a tabela 1 construída a partir da proposição metodológica descolonial, apresentada por Paulo Martins e Júlia Benzaquen (2017), elencando os marcadores de colonialidade, que abordarei no capítulo cinco, e seus contrapostos de descolonialidade, abordados no capítulo seis. Alguns *marcadores* propostos não foram identificados por mim nessa pesquisa, e juntei ou adicionei outros que a proposição inicial não abarcava.

Categorias ontológicas	Marcadores de colonialidade (proposta inicial)	Marcadores de colonialidade (Capítulo 5)	Marcadores de descolonialidade (proposta inicial)	Marcadores de descolonialidade (Capítulo 6)
Saber	Eurocentrismo	Euronorte-centrismo	Questionamento ao eurocentrismo	Questionamento ao euronorte-centrismo
	Neutralidade do saber		Saberes contextualizados e incorporados	
	Hegemonia de um saber específico	Hegemonia de um saber específico	Conjugação de diferentes saberes no sentido de melhor informar uma prática transformadora	Outros saberes
Poder	Autoritarismo	Autoritarismo	Práticas de democracia radical interna e externa	Práticas de democracia
	Individualismo	Individualismo	Solidariedade	
	Identidades que fixam e subjagam	---	Identidades que descolonizam o ser	Subjetividades que descolonizam o ser
Ser	Multiculturalismo – tolerância da diferença	Multiculturalismo	Interculturalidade – respeito a diferença	Interculturalidade
			---	Ética do cuidado e Bem Viver

Tabela 1 – Operacionalização da matriz numa perspectiva suleada

Como a análise dos dados se deu entre um conjunto de sujeitos, perguntas e falas, não houve uma operacionalização de pergunta e resposta direta entre manifestação do neoliberalismo (marcador de colonialidade) e brechas insurgentes (marcador de descolonialidade). Essa contraposição possível se deu de forma posterior à pesquisa de campo, na fase da análise, e mostra uma tentativa numa perspectiva suleada de contrapor a existência do neoliberalismo nas instituições pesquisadas e as possíveis resistências existentes, embora tal contraposição não seja direta, mas dialética.

Além dessa organização em marcadores há nessa pesquisa outros elementos que caminham numa perspectiva metodológica suleada, contraposta ao hegemônico. Uma delas é a busca da sociologia das ausências e das emergências no sentido proposto por SANTOS, BS (2019) conforme referido anteriormente. Enquanto as ausências se manifestam nas perguntas que versam sobre as invisibilidades existentes nos cursos e nas instituições pesquisadas (agrupadas em diferentes marcadores), as emergências surgem ao identificar as brechas insurgentes que desenvolvo no capítulo seis. Nesse sentido, também, aponto propostas epistemológicas do Sul, no momento em que os marcadores descoloniais que agrupam as brechas insurgentes são ancoradas nas experiências de resistência.

As *brechas insurgentes* são uma proposta epistemológica do Sul ao organizarem a ideia de que precisamos encontrar rupturas no instituído. Boaventura Santos, ao mencionar a resistência de povos do Sul da África ao colonialismo e a valorização do texto escrito em detrimento da cultura oral, refere como foram utilizadas brechas ou fendas no enfrentamento à imposição que tentavam fazer os missionários de religião eurocêntrica à tradição africana (SANTOS, BS, 2019, p. 101). Nesse sentido, apontar brechas insurgentes no marco de uma formação docente em tempos neoliberais pode contribuir a tornar intolerável o sofrimento humano, como nos propõe o autor:

O potencial contra-hegemônico das epistemologias do Sul reside na articulação que estas buscam entre o compromisso visceral num gesto de socorro ou de cuidado incondicional e a luta política contra a raiz do sofrimento nas sociedades: a prevalência do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. Em grande medida, a trivialização do sofrimento humano resulta do discurso normalizado da ciência moderna e do seu forte componente estatístico, que reduz ao anonimato dos números o horror da degradação humana e do sofrimento injusto (SANTOS, BS, 2019, p. 142)

Dessa forma, uma perspectiva suleada busca encontrar fortaleza para a resistência. No marco de que esta tese se insere na denúncia da racionalidade neoliberal e na busca de brechas insurgentes que a questionem, permite-se a rebelião necessária por um outro mundo possível,

ou um outro horizonte civilizatório. Nela também estão impressas a denúncia do *Homo empreendedor* como nova espécie advinda da eugenia neoliberal enquanto sujeito sujeito à exploração capitalista-neoliberal e a rejeição da ideia abstrata de progresso infundável às expensas da destruição completa da vida não-humana e da Natureza³⁴ como um todo em nosso planeta. Assim, entram em cena apostas em alternativas que comecem desde o aqui e o agora a caminhada a uma nova utopia, como é o caso do Bem Viver³⁵.

Para concluir esse apanhado sobre uma perspectiva suleada, não diminuindo sua importância, gostaria de destacar um outro aspecto que é o *corazonar* referido no capítulo anterior. O meu sentir/pensar moveu a pesquisa assim como movem minha compreensão de mundo e a intervenção que, dentro dos meus limites, tento fazer nele. O corazonar “*significa o modo como ocorre a fusão de razões e emoções, dando origem a motivações e expectativas capacitadoras*” (SANTOS, BS, 2019, p. 153). Assim, razão e emoção atravessam a tese e suas perspectivas metodológicas e, por vezes, talvez eu deixe transparecer uma paixão ou ódio incomensuráveis exortando das palavras escritas. Para uma metodologia euronortecentrada isso seria caso de refutar esta pesquisa como válida do ponto de vista da fictícia neutralidade da ciência. A partir de uma perspectiva suleada, razão e emoção, paixão e ciência não são incompatíveis mas vivem em uma relação de simbiose, uma em função da outra e vice-versa. Em um paralelo com Star Wars, a metodologia numa perspectiva suleada é composta pela força Jedi, que atravessa todas as coisas e seres³⁶. *Que a força esteja com você!*

A análise hermenêutica-dialética

Para costurar essa pesquisa, o último aspecto utilizado que passo a me referir é o da análise através da hermenêutica-dialética. Essa compreensão filosófica nos serve metodologicamente para analisar o texto encontrado na pesquisa, onde por texto se entende, numa concepção ampla: o escrito, o falado, o documental, entre outros. Ela é importante porque dialoga a pesquisa qualitativa com uma perspectiva metodológica suleada sob diversos aspectos

³⁴ Em geral, utilizarei Natureza em maiúsculo seguindo a proposta de GUDYNAS (2019) para nomeá-la como sujeita de direitos e diferenciar do substantivo que nomeia a natureza das coisas.

³⁵ Abordarei esses temas mais demoradamente no capítulo seguinte.

³⁶ No episódio VIII da saga *Star Wars – Os últimos Jedi* (2017), a força Jedi é explicada: é o equilíbrio entre o bem e o mal que está em todas as coisas, em todos os seres. Dominar essa força e usá-la para o mal significa destruir o Universo. Os Jedi defendem o bem, o equilíbrio e que todos vivam bem, enquanto os vilões da história usam o poder da força para garantir um mundo de privilégios para alguns e destruição para a imensa maioria dos seres interplanetários.

mas, sobretudo na percepção de que a compreensão que se faz de determinada leitura está relacionada com o contexto tanto dx autor/a quanto dx leitor/a. Ao assinalar, na lógica hermenêutica, a linguagem como elemento não-transparente, podendo designar um entendimento (nunca completo e nunca total) ou um não-entendimento, Minayo (2002) aponta que essa leitura se utiliza de uma herança humanística, distinguindo-a da “ciência moderna”. Dessa forma, podemos perceber que a compreensão de um texto está relacionada com xs sujeitxs envolvidxs nos dois extremos do diálogo: x pesquisador/a e x pesquisadx e o contexto em que estão inseridxs, aproximando essa leitura de uma perspectiva de metodologia suleada ao perceber que contexto e subjetividades são parte constituinte da compreensão.

Essa proposição de análise se distancia de outras – que se poderiam indicar como mais próximas de um cientificismo pseudo-neutro porque técnico – ao perceber que as possibilidades de compreensão de um texto são múltiplas e carregadas de outros elementos e subjetivações que incidem sobre quem está investigando, sobre xs investigadx e o contexto em que todxs estão inseridxs. Se apoiando na leitura de Gadamer e Schleiermacher, Minayo aponta que esses autores

descrevem a provisoriidade interna e as múltiplas possibilidades de interpretação e compreensão de um autor ou de um texto. Demonstram, então, que a compreensão não é um procedimento mecânico e tecnicamente fechado: nada do que se interpreta pode ser entendido de uma vez só e de uma vez por todas (MINAYO, 2002, p. 86)

Aqui constata-se que, na lógica hermenêutica, o compreender nunca é uno e inquestionável, encontrando um ponto de contato com uma perspectiva suleada porque desapegada de um tecnicismo, ou a dimensão *logocrista*, uma das quatro que o conhecimento adquiriu a partir da invasão europeia da Abya Yala (SOLANO-ALPÍZAR, 2015).

Ainda sobre hermenêutica, Minayo (2014) destaca o processo de compreender uma linguagem como um ato de compreender-se dx sujeitx quem lê, dx autor/a. Suas tradições e preconceitos estão inseridos no processo de compreensão dx outrx e também por isso é possível chegar a compreensões novas sobre quem é lido – inclusive daquela pessoa produtora do texto – como a um mal-entendido.

Por seu lado, a dialética traz consigo a ideia da contradição: cada coisa traz em si mesma sua contraposição, uma “*arte do estranhamento e da crítica*” (MINAYO, 2002; 2014). Essa autora divide a dialética em duas fases: anterior a Hegel e posterior a ele. Na fase anterior, partindo de Sócrates até o século XVIII, a dialética assumiu uma multiplicidade de sentidos. A

partir de Hegel e, sobretudo, a partir da utilização marxista de seu pensamento, a dialética passa a valorizar a historicidade e as representações da realidade (idem).

Cada coisa traz em si sua contradição, sendo levada a transformar-se em seu contrário. O vivo marcha para a morte porque vive; a felicidade contém a dor que virá e assim por diante. Segundo a concepção de Hegel, uma coisa é ao mesmo tempo ela própria e seu contrário. Qualquer coisa que se concretiza é apenas um momento, uma síntese de sua afirmação e de sua negação (MINAYO, 2014, p. 341).

Essa compreensão é tão mais importante ao analisarmos brechas insurgentes que são ao mesmo tempo afirmação e negação e trazem consigo a possibilidade do novo e o retorno ou afirmação do velho que, nesse caso, é o hegemônico instituído. Na costura entre a hermenêutica e a dialética faz-se então um poderoso instrumento de análise metodológica para a leitura da pesquisa que ora se apresenta já que *“enquanto a hermenêutica busca essencialmente a compreensão, a dialética estabelece uma atitude crítica”* (MINAYO, 2014, p. 346).

Ainda no campo da metodologia caberia entrar num debate mais da historiografia, como tangencialmente coloquei na qualificação e foi mencionado pela banca naquela oportunidade. Entretanto, durante a pesquisa, fui percebendo que a tese caminha muito mais pelo âmbito da educação em geral – embora aborde o ensino de história – e não muito sobre a metodologia da História. Ao mesmo tempo, ao aprofundar o estudo sobre metodologia, novas perguntas se colocaram nesse campo como por exemplo: é possível fazer um diálogo entre a hermenêutica-dialética e a Escola dos Annales? Em que sentido as diferentes concepções historiográficas dialogam com as brechas insurgentes encontradas? Como se processa uma historiografia numa perspectiva suleada? Evidentemente, essas e outras questões requerem uma discussão aprofundada que, por opção, elegi não fazer nesse espaço, deixando aberto para novas pesquisas futuras.

Por outro lado, penso importante assinalar que um aspecto importante ronda minha compreensão de mundo que encontra conexão com o debate da historiografia e se relaciona com as balizas da hermenêutica apontadas por Minayo (2002, 2014) entre as quais cito três: a postura de respeito com os documentos (num sentido amplo) pesquisados; a busca de um sentido de expressão dx entrevistadx e não da verdade; e apoiar toda sua reflexão ao contexto histórico em que se dá a pesquisa em que entrevistador e sujeitx pesquisadx estão inseridxs. Como pode-se pensar, tais balizas encontram conexões com correntes historiográficas que talvez eu busque encontrar em um momento futuro.

2.3. ESBOÇO DE ESTADO DA ARTE

Nesta parte apresentarei um esboço de estado da arte sobre os temas dessa pesquisa e sua necessidade. No segundo momento, desenvolverei a trajetória metodológica percorrida para a execução mais operativa dessa pesquisa.

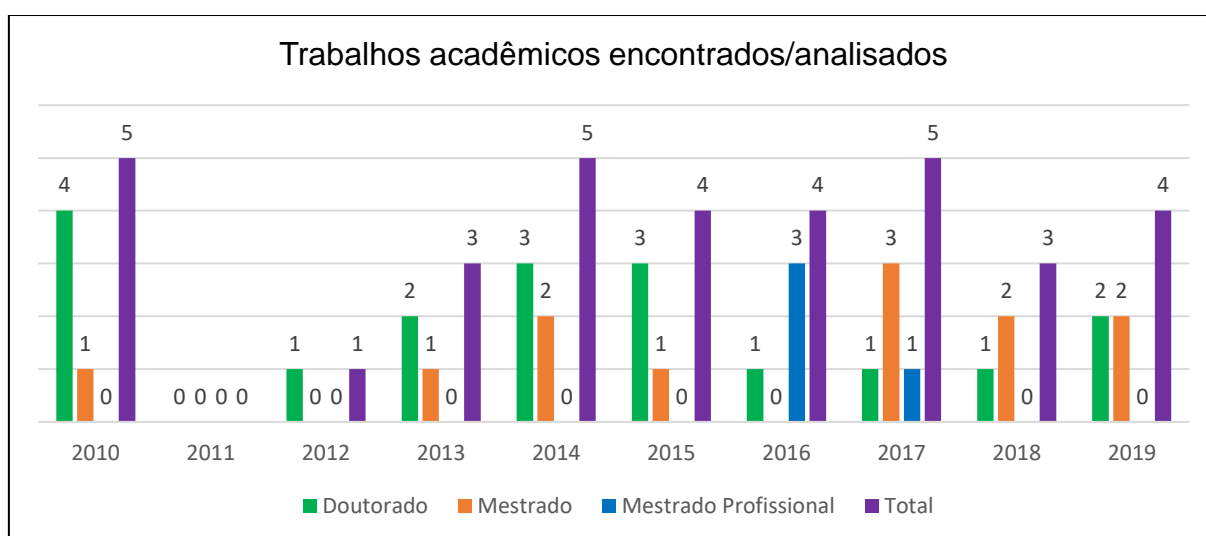
As pesquisas sobre formação docente em geral e a singularidade desta em particular

Me referenciando em Minayo (2002; 2014) penso que nenhum conhecimento pode ser considerado completo e total. Feito por mulheres e homens, toda ciência é limitada aos marcos que se apresentam para cada pessoa. No meio acadêmico-produtivista isto talvez parece uma incongruência, mas ao pensarmos numa perspectiva suleada, que busca criar novos caminhos para a produção científica, entendermos que todo estado da arte é uma apreensão limitada, uma fotografia de um determinado espaço que reflete muito mais o mundo do autor ou da autora do que a realidade total. Penso ser importante fazer essa observação porque outras pesquisas podem encontrar outras produções que não chegaram até mim. De outro modo, não fazê-lo seria incorrer numa arrogância ou um certo desprezo pelo que já foi produzido, coisa que não é meu desejo. Mas entendo importante fazer essa observação: o estado de arte que apresento é “um”, e não “o”.

Esta observação é ainda mais necessária porque um dos artigos que li no início do percurso da pesquisa tratava-se, justamente, de um estudo sobre as produções acerca da formação de professores de História. Uma pesquisa feita com muita seriedade e há algum tempo, pela professora da UFRGS Caroline Pacieitch que faz um diagnóstico das teses feitas sobre essa temática no período compreendido entre 2006 e 2016 (PACIEVITCH, 2018). Nesse estudo, a pesquisadora traz um relato da utilização do banco de teses da Capes para encontrar as obras feitas no período, o mesmo que utilizei. Nessa oportunidade, a autora sinaliza a dificuldade de fazer uma pesquisa mais detalhada no referido banco, tendo que recorrer a uma pesquisa manual, a partir de resultados encontrados. O mesmo realizei quando da elaboração do projeto de qualificação e agora para a tese.

Recorri ao “Catálogo de Teses e Dissertações” da Capes³⁷ nas duas oportunidades para conhecer a produção na área. Quando da tese, a primeira consulta que fiz foi com o termo “Formação de professores” e o resultado foi superior a um milhão e duzentas mil obras. Adicionei então a palavra “neoliberalismo” utilizando recursos que se usam em consultas na internet como os símbolos “,” e “+” além das expressões entre aspas para tentar filtrar os resultados. Aumentou o número de produções encontradas. Coloquei então a expressão “Formação de professores de História”, quando surgiram 51 produções desde 1998 a 2019. Ainda um número alto, mas possível de trabalhar. Entretanto, essa expressão representou dois problemas: minha intenção era (1) selecionar as pesquisas sobre formação de professorxs em geral e (2) aquelas que discutiam/mencionavam o contexto neoliberal. Em (1), o resultado limitou a busca, já que não me foi possível investigar produções de outras áreas do conhecimento e em (2) não me possibilitou especificar o mesmo campo de pesquisa que trabalho. Ciente desse problema, iniciei o estudo com esse número de 51 produções.

Como ainda era um número elevado e um intervalo de tempo muito grande, busquei um critério que tornasse possível a redução. Arbitrei por usar o intervalo de dez anos: de 2010 a 2020, que também se justifica porque a UNILA teve suas aulas iniciadas naquele ano. Desta forma, restaram 34 obras, entre teses, dissertações de mestrado e mestrado profissional³⁸. No quadro 2 abaixo, podemos ver o total por ano e o tipo de trabalho analisado.



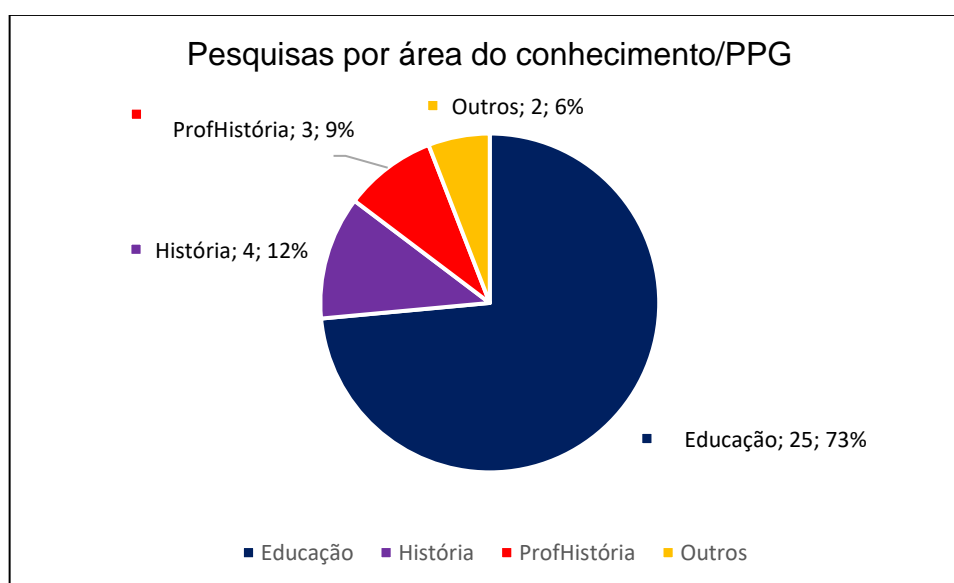
Quadro 2 – Total de trabalhos por ano e por tipo. Fonte: autor a partir do Catálogo de teses e dissertações da Capes, busca em 18 jan. 2021.

³⁷ Disponível em: < <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>> Acesso em: 19 jan. 2021.

³⁸ Ressalte-se que foi adicionada a única obra que resultou da pesquisa com o marcador “formação de docentes de História”

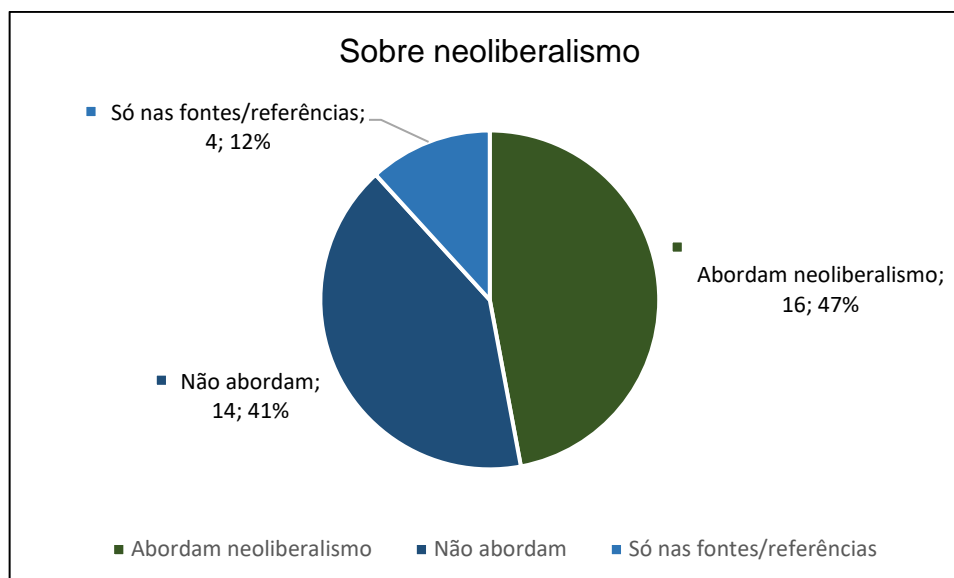
Importante assinalar que a pesquisa de Pacievitch (2018) mencionada anteriormente utilizou apenas teses produzidas, não investigando dissertações. Entretanto, mesmo a autora tendo utilizado o mesmo mecanismo de busca encontrou outras produções que eu não encontrei. Aquela pesquisa foi realizada em 2017, mas creio ser um problema na plataforma. Para o ano de 2011, por exemplo, enquanto não encontrei nenhuma produção sobre o tema, a autora encontrou duas teses. Outras dez achadas por ela, não o foram por mim, enquanto encontrei duas a mais. Arbitrei que seria mais apropriado não buscar individualmente as trabalhadas pela professora, já que incluiria um outro critério de busca. Este fato só reafirma que este estado da arte, e talvez não seja um caso único, não é total, mas um retrato limitado.

Dentre as 34 obras encontradas, chama a atenção que em sua maioria, embora se refiram à temática da formação de professores de História, são associadas à PPGs da Educação, coisa que coincide com esta tese. No quadro 3 abaixo, podemos ver a proporção mencionada:

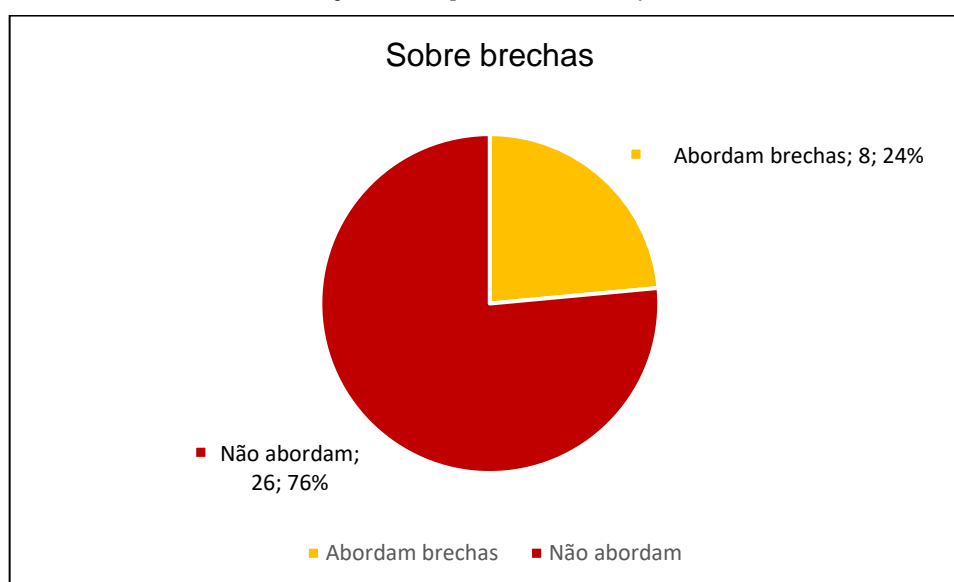


Quadro 3 – Proporção de trabalhos por PPG. Fonte: autor a partir do Catálogo de teses e dissertações da Capes, busca em 18 jan. 2021.

Em todas as 34 obras delimitadas por essa pesquisa, excluindo-se duas que não me foram possível ter acesso ao arquivo do trabalho, efetuei a leitura do resumo e uma busca própria às menções ao neoliberalismo. Também fiz o mesmo processo com a palavra brecha, objetivo geral desta tese. Nos quadros 4 e 5, podemos encontrar as menções encontradas.



Quadro 4 – Menção à palavra neoliberalismo encontrado nas obras. Fonte: autor a partir do Catálogo de teses e dissertações da Capes, busca em 18 jan. 2021.



Quadro 5 – Menção à palavra brechas encontrado nas obras. Fonte: autor a partir do Catálogo de teses e dissertações da Capes, busca em 18 jan. 2021.

Importante explicar que considereei como menção as palavras com suas flexões: *neoliberal*, *neoliberais*, *neoliberalismo*, *brecha* e *brechas*. No caso de “brechas” desconsidereei sua relevância, tendo em vista que apenas uma obra trabalhou no sentido que utilizo – ruptura na hegemonia -, embora sem nenhum qualificativo como descolonial ou insurgente. Entretanto, sua aparição sempre foi marginal, sendo usada no máximo três vezes em uma mesma obra. No caso de neoliberalismo, entendi importante analisar mais profundamente as 16 produções que se referem a ele para estabelecer (1) o grau de importância da menção, (2) se há o uso do conceito de “racionalidade neoliberal”. As outras dezoito produções foram deixadas de lado por

tratarem do tema da formação de professores de história sob outras perspectivas diferentes da que trabalho, apresentando outros objetivos. Ainda entre as 16, excluí outras quatro pelo fato de neoliberalismo estar citado apenas como uma palavra a mais. Reproduzo então, na tabela 6 abaixo, as doze produções que me aprofundei para este estudo.

Ano	Autor/Autora	Título da pesquisa	Nível	PPG	Instituição
2012	Caroline Pacievitch	Responsabilidade pelo Mundo: utopias político-educacionais na formação de professores de História de São Paulo e Barcelona	Doutorado	Educação	Unicamp
2013	Marilu Favarin Marin	Relação teoria e prática na formação de professores de história: a experiência de laboratórios de ensino (1980-2010)	Doutorado	Educação	UFPR
2014	Edna Lemes Martins	Formação de professores de história na universidade para os trabalhadores da educação: Projeto de LPP da UEG no Norte Goiano (1999-2001)	Doutorado	Educação	PUC/GO
	Aldieris Braz Amorim Caprini	A formação docente em história na vertente do multiculturalismo crítico em instituições de ensino superior no Espírito Santo: desafios e perspectivas	Doutorado	Educação	PUC/SP
	Jose Antonio Gabriel Neto	O professor de história e o seu saber: a experiência do programa PIBID/CAPES	Mestrado	Educação	UFC
2015	Gilmar Dantas da Silva	Gestão curricular no PIBID em história: o que contam os professores supervisores	Mestrado	Educação	UECE
2016	Jailma Nunes Viana de Oliveira	As disciplinas pedagógicas no contexto da formação inicial em história: análise das significações de um licenciando	Mestrado	Educação	UERN
	Simone Gomes de Faria	A formação de professores de história na pós-redemocratização 1980-2013: um estudo de educação comparada Brasil e Uruguai	Mestrado Profissional	História	FURG
	Germeson Azevedo Soares	Problematizando a teoria da história no ensino de história: práticas pedagógicas de professoras de história do ensino médio da cidade de bacabal, maranhão	Mestrado Profissional	História	UEMA
	Aline Garcia Navarro	Discutindo e Problematizando as narrativas de três gerações de docentes de História	Mestrado Profissional	História	FURG
2017	Fernanda de Melo Blanco	Saberes da docência: um estudo sobre a formação dos professores de história	Mestrado Profissional	Planejam. e Análise de Políticas Públicas	UNESP-Franca
2018	Anna Paula Campos da Silva	Entre o “não poder” e o “não saber” há caminhos? : Narrativas docentes sobre o ensino de gênero no currículo de história	Mestrado	Educação	UFRJ

Tabela 6 – Obras acadêmicas estudadas. Elaboração do autor a partir do Catálogo de teses da Capes.

A partir da leitura e estudo desses trabalhos alguns apontamentos emergem:

- Nenhum deles faz uma análise sobre o conceito *neoliberalismo*, não havendo nenhuma menção a *racionalidade neoliberal*, conceito que uso nesta tese.
- Em sua maioria, usam o conceito neoliberal associado à políticas que interferem na educação. Isso faz com que pareça existir um consenso sobre o que seria neoliberalismo e que sua aplicação seria negativa para a educação. Em geral, é entendido como externo, vindo como política governamental/estatal. Apesar de não aprofundar o conceito que usam, Martins (2014) se refere ao neoliberalismo como “*um novo modelo de desenvolvimento social desigual*” (p. 34); Caprini (2014) aponta a globalização (associada ao neoliberalismo) como dominação cultural; Oliveira (2016) refere-se à *ideário* ou *lógica neoliberal*; Blanco (2017) usa a expressão *sociedade neoliberal* para definir que a educação sob essa perspectiva se importaria com a quantidade e não qualidade.
- Embora todas relacionem, mesmo que algumas tangencialmente, o neoliberalismo à consequências negativas, apenas duas desvelam em qual sentido isso se processa: Gabriel Neto (2014) fala em desvalorização docente; Silva (2018) vincula desvalorização docente, sobrecarga e avaliação ao neoliberalismo.
- Algumas associam o neoliberalismo à legislação que rege a educação brasileira, inclusive a LDB de 1996. É o caso de Marin (2013) e Silva (2015).
- Em geral, há uma vinculação entre a formação de professorxs de história com o contexto sócio-político, mas este não é analisado de forma mais aprofundada, salvo estudos sobre legislação ou políticas curriculares. É o caso de Gabriel Neto (2014) e Silva (2015).

Em relação a apontar a formação docente em história como portadora de possibilidades de enfrentamento ao contexto educacional ou social, há menções nesse sentido, como é o caso de Pacievitch (2012), Marin (2013), Martins (2014) e Blanco (2017). Essas possibilidades são elencadas em uma multiplicidade de sentidos, mas nenhuma aponta brechas na formação docente que possam romper com uma lógica neoliberal, como é a proposta desta tese.

Cabe interessante reafirmar a conclusão encontrada no estudo sobre os trabalhos acadêmicos apresentados nos encontros da ANPEd (ALVARADO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009), referido anteriormente que, embora as obras falem de contextos micro/macros, em geral, as reflexões sobre as formação de professorxs não são relacionadas à esses e sim a outras características individuais, coletivas, didáticas, etc.

Diante do exposto, penso que esta tese em particular se justifica por trazer uma análise mais aprofundada sobre a sociedade atual, premida pela racionalidade neoliberal e em que isto interfere na formação de professorxs bem como na vida universitária e escolar – seja institucional, seja pessoal – e a busca necessária por brechas que rompam com essa nova razão, além do ensino de História, para contribuir com a construção de um outro mundo possível, mais justo, equânime sem exploração da natureza e dos seres vivos humanos e não humanos pelo homem.

Percurso da viagem

Essa pesquisa contou com várias fases. A primeira delas consistiu no estudo do marco teórico e a elaboração para o projeto de qualificação. Tal fase estendeu-se de agosto de 2017 a julho de 2018. Como proposta de minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Elly Herz Genro, encaminhamos para a banca de qualificação do projeto, ainda em nível de mestrado para que avaliasse a pertinência de mudança de nível para o doutorado. A banca de qualificação composta pela professora Dr.^a Valeska Fortes de Oliveira (UFSM) e pelos professores Dr.^o Enrique Serra Padrós (PPGHist UFRGS) e Jaime José Zitikoski (PPGEdu UFRGS), qualificou o projeto e indicou para a passagem ao doutorado.

Dessa forma, iniciamos os trâmites para essa passagem junto à secretaria da Pós-Graduação que nomeou uma comissão para avaliar essa indicação. Nesse novo momento, sem arguição minha ou de minha orientadora, a comissão composta pelo professor Dr.^o Nilton Mullet Pereira (PPGEdu UFRGS) e pelas professoras Dr.^a Maria Isabel da Cunha (UFPel) e Berenice Corsetti (UNISINOS) definiu referendar essa passagem. Tal decisão foi encaminhada à COMPÓS que homologou a decisão em reunião no dia 19 de novembro de 2018.

Paralelo a esses trâmites, seguiu-se o estudo teórico bem como iniciou-se a pesquisa de campo, inicialmente com a ida para a UNILA durante oito dias de setembro de 2018, quando entrevistei algumas pessoas. Um ano depois, em setembro de 2019, voltei para aquela universidade e entrevistei outrxs sujeitxs dessa pesquisa. Nessas oportunidades, também pude conhecer a universidade, participar de algumas aulas e vivenciar o campo de pesquisa. No intervalo entre as duas viagens à Foz do Iguaçu iniciei, também, o trabalho de campo na UFRGS. Nessa instituição, graças ao apoio da prof. Dr.^a Carla Meinerz, desenvolvi um estágio não obrigatório na cadeira que ela ministra de estágio obrigatório em Ensino Médio para licenciandxs de História. Durante os meses de duração da disciplina, pude acompanhar as aulas,

as discussões teóricas e práticas, bem como me familiarizar com estudantes do final do curso, dentre xs quais alguns/algumas participaram desta pesquisa.

Ao todo foram entrevistadas trinta e seis pessoas, vinte e uma da UNILA e as outras quinze da UFRGS³⁹. Todas tiveram áudios gravados digitalmente que foram transcritos e depois revisados pelxs autorxs na medida do possível. A transcrição já foi uma primeira análise dos achados, já que a partir da transcrição podia fazer conexões e destacar ideias-força que surgiam, além de lançar novos questionamentos e buscas em marcos teóricos. Neste primeiro momento, construí um grande esquema em um cartaz afixado em uma parede. Nele, ia registrando ideias, conceitos, palavras que surgiam.

Terminadas as transcrições, voltei a ler individualmente cada entrevista, destacando aspectos internos das falas e relacionando com as outras. Assim, o quadro-parede foi se formando através da construção de **ideias-chave exploratórias iniciais** que emergiram das falas dxs sujeitxs. Foram essas: brechas, universidade, tecnocracia, contexto, ensino, cotas, Bem Viver, composição (dxs sujeitxs). Todas elas surgiram da leitura hermenêutica das transcrições e relacionadas dialeticamente entre si. Ao lado de cada ideia/conceito, fui identificando x entrevistadx e a linha em que teria feito menção a esse elemento.

Finda essa fase da análise, reorganizei as ideias-chave exploratórias, reduzindo-as para as seis seguintes: universidade, tecnocracia, contexto, brechas, formação e composição dxs sujeitxs. Após, reagrubei todos os trechos das falas em torno dessas ideias. Novamente, buscando um reagrupamento numa leitura hermenêutica-dialética sul-referenciada reorganizei a partir de **marcadores**, como mencionado anteriormente. Para tal processo, novos recortes e uma nova organização geral foi feita até chegar a apresentação final que ora divulgo.

Em relação à composição dxs sujeitxs, organizado inicialmente como ideia-chave, foi interpretado como ilustrativo da parte seguinte deste capítulo, “sujeitxs da pesquisa”.

Como os marcadores usam a mesma grafia que os subtítulos, destaquei eles com a **cor roxa** para tornar a identificação mais visual. A escolha da cor não é casual: além dela ser utilizada no Brasil usualmente para identificar os movimentos feministas, há um gosto pessoal. Quando houver aspectos distintivos para agrupar dentro dos marcadores, destaquei-os em quadros roxos. As falas dxs sujeitxs são destacadas em fonte diferenciada e em quadro demarcado. Desta forma, esse esquema visual assim se apresenta:

³⁹ Falarei sobre elas mais demoradamente no ponto seguinte.

NOMENCLATURA DO MARCADOR: elementos encontrados

Aspecto à destacar, quando houver

NOME – Estudante ou Professor/a – Universidade – Fala dx sujeitx precedida pelo nome.

Para manter o anonimato dxs sujeitxs da pesquisa, decidi substituir seus nomes pelo de flores, oportunizando o florescimento de novas ideias. No Anexo I, jardim dxs sujeitxs, apresento uma descrição breve de cada flor-sujeitx e as razões da escolha do nome de cada um/uma. Passo agora a discorrer um pouco mais sobre elxs.

2.4. SUJEITXS DA PESQUISA

Como apresentar uma pesquisa da magnitude de trinta e seis pessoas entrevistadas, com ao redor de vinte e oito horas de gravação ou mil e setecentos minutos? Por onde iniciar uma compilação de dados quando as falas dxs sujeitxs imprimiram 436 páginas, perfazendo mais de 13 mil linhas compostas por mais de 170 mil palavras? Com certeza este não é um quebra-cabeça de fácil resolução. Sei que não sou nem de longe o único a ter vivenciado esse drama, mas compartilhar ele neste momento ajuda a dar um início a essa complexa rede de conexões, construindo essa grande tessitura que compõe essa pesquisa.

Até agora me dediquei a falar da metodologia utilizada. Nos dois polos que compõe uma pesquisa, investigador e sujeitxs, já abordei o primeiro na introdução. Agora passo a explicitar sobre xs sujeitxs que participaram desta no outro polo.

Tanto na UNILA quanto na UFRGS, foram constituídos **três grupos** de pessoas a serem entrevistadas. O primeiro grupo é parte do segundo: as duas coordenadoras do curso de História que também compõem o grupo de docentes das instituições. O segundo grupo é composto do total de sete pessoas de cada uma das universidades, conforme a tabela 7 a seguir.

Grupo identificador/Instituição	UNILA	UFRGS
Grupo 1 – Coordenadoras	1 docente (Coordenadora do curso História Licenciatura)	1 docente (chefe do Departamento de História)
Total Grupo 1	1	1
Grupo 2 – Docentes	6 docentes mais a coordenadora	6 docentes mais a chefe do Departamento
Total do grupo 2	7 docentes	7 docentes

Tabela 7 – Grupos de docentes entrevistadxs

O terceiro grupo é constituído de discentes da Licenciatura em História, em sua grande maioria de final de curso, após passar por alguma prática de estágio, organizados conforme a tabela 8 a seguir:

Grupo identificador/Instituição	UNILA	UFRGS
Grupo 3 – Discentes	14 discentes do curso de Licenciatura em História	8 discentes do curso de Licenciatura em História
Total Grupo 3	14	8

Tabela 8 – Grupos de discentes entrevistadxs

Como pode-se perceber, a UNILA teve uma quantidade maior de entrevistas feitas entre xs discentes, 14, contra apenas 8 feitas na UFRGS. Este fato deve-se aos efeitos da pandemia, pois no início do ano de 2020 ainda estava em curso a pesquisa de campo na universidade gaúcha. Apesar disso representar um desequilíbrio entre o número absoluto de pessoas entrevistadas, relativamente ao apreendido, as duas instituições se equiparam, tendo em vista que as entrevistas na UFRGS foram mais densas, pois tinham a facilidade de serem planejadas com mais tempo tanto pelo pesquisador quanto pelx sujeitx entrevistadx graças à proximidade geográfica.

Em relação ao gênero, podemos agrupar os dados conforme os gráficos a seguir:

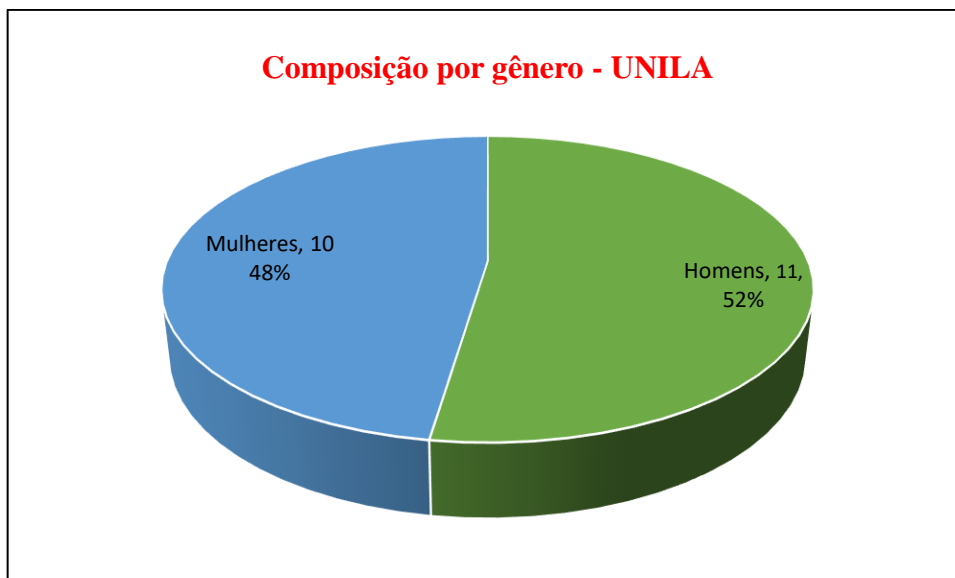


Gráfico 9 – Composição dxs entrevistadx totalis na UNILA por gênero

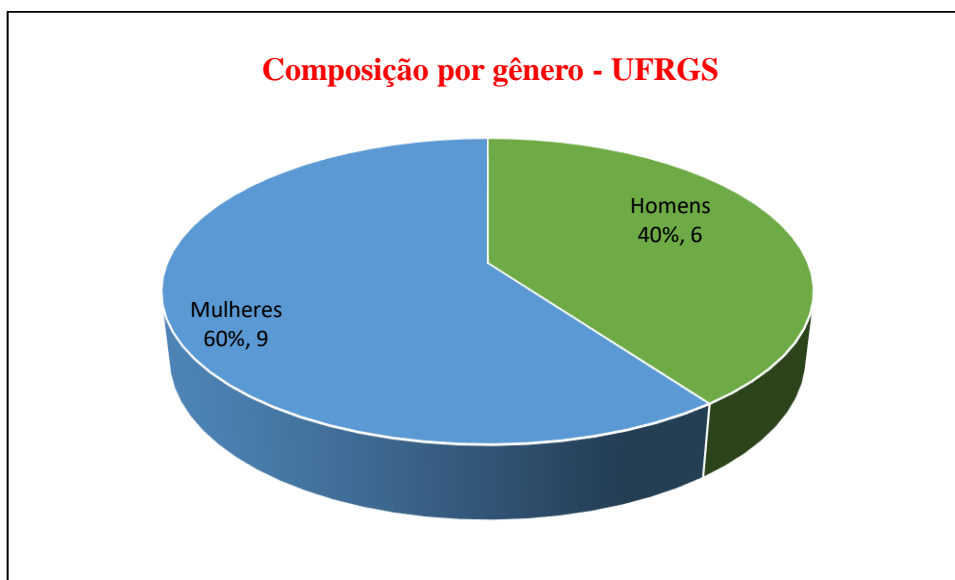


Gráfico 10 – Composição dxs entrevistadx totalis na UFRGS por gênero

Chama a atenção que na UFRGS a maioria das entrevistadas sejam mulheres, diferente da UNILA. Talvez seja apenas uma coincidência, mas se olharmos para o censo de 2018 do Ensino Superior no Brasil, podemos ver que enquanto no Rio Grande do Sul há um equilíbrio maior entre xs docentes, a discrepância no Paraná é maior. Segundo esses dados, no RS, as mulheres ocupam 49% dxs docentes nas Universidades Federais, enquanto que no Paraná, esse percentual é de 40%⁴⁰ (BRASIL, 2019). Para xs discentes, os percentuais são próximos aos dxs

⁴⁰ Os dados do Censo a que tive acesso são consolidados por estado da Federação e por tipo de Instituição, não sendo possível saber apenas os dados das instituições específicas. No Plano de Desenvolvimento Institucional da

docentes, mas a participação feminina aumenta: 53% no Rio Grande do Sul e 43% no Paraná (Idem, 2019).

A grande dificuldade em saber se a proporção similar de entrevistadas com o percentual da composição feminina do corpo docente é que os dados do Censo são muito gerais, aplicando-se a toda a dimensão das instituições federais. Dentre elas, pode haver uma variação significativa nessa composição, assim como dentro de cada Universidade, já que cada curso representa uma realidade singular dentro de cada instituição. De qualquer forma, é marcante o número de professoras entrevistadas na UFRGS em comparação com a UNILA, conforme os gráficos 11 e 12 abaixo conferem:

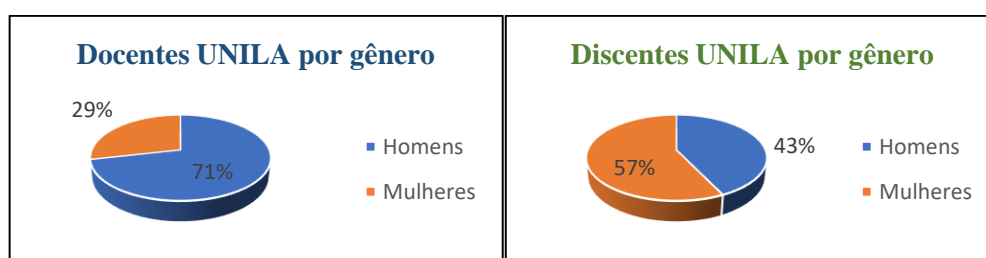


Gráfico 11 – Composição por gêneros de docentes e discentes entrevistados da UNILA

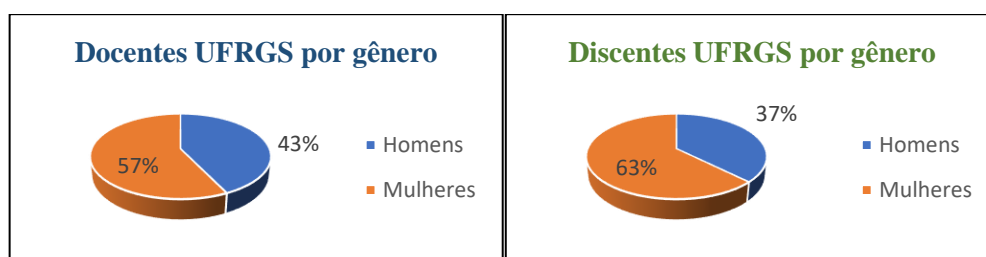


Gráfico 12 – Composição por gêneros de docentes e discentes entrevistados da UFRGS

Se no caso das docentes a proporção das entrevistadas entre as duas instituições é gritante (29% na UNILA e 57% na UFRGS), no caso das discentes o número é mais aproximado (57% e 63%, respectivamente). Apesar desses dados, as falas dos sujeitos entrevistados não mudaram significativamente de perspectiva em função do gênero de uma para outra instituição, conforme veremos mais adiante. Este fenômeno também ocorre para a questão racial: embora a composição seja diferente em ambas as universidades, as falas não são tão discrepantes quanto os dados mostram. Veja a composição étnico-racial⁴¹ nos gráficos abaixo:

UNILA encontramos o percentual de docentes do sexo feminino: 43% (UNILA, 2019), mas tal dado não está disponível no caso da UFRGS. Nas duas instituições não encontrei dados para discentes.

⁴¹ Essa composição baseia-se nos caracteres fenotípicos dos sujeitos observados pelo pesquisador e não houve uma consulta específica sobre o tema para os entrevistados, apesar de algumas pessoas terem se autodeclarado negras.

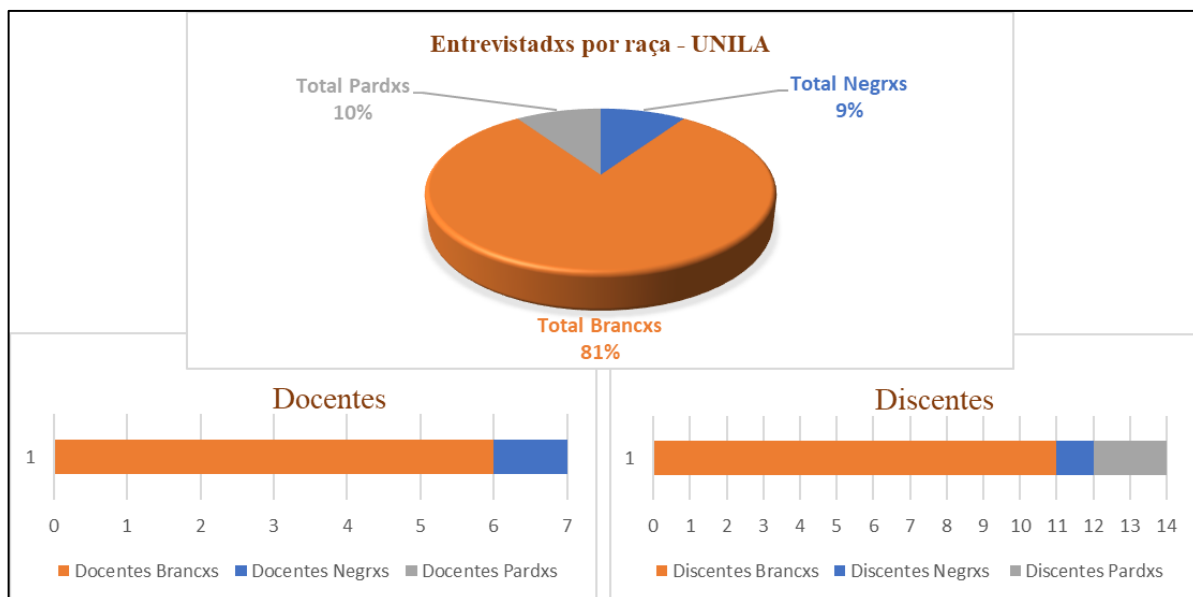


Gráfico 13 – Entrevistadxs por raça/cor UNILA

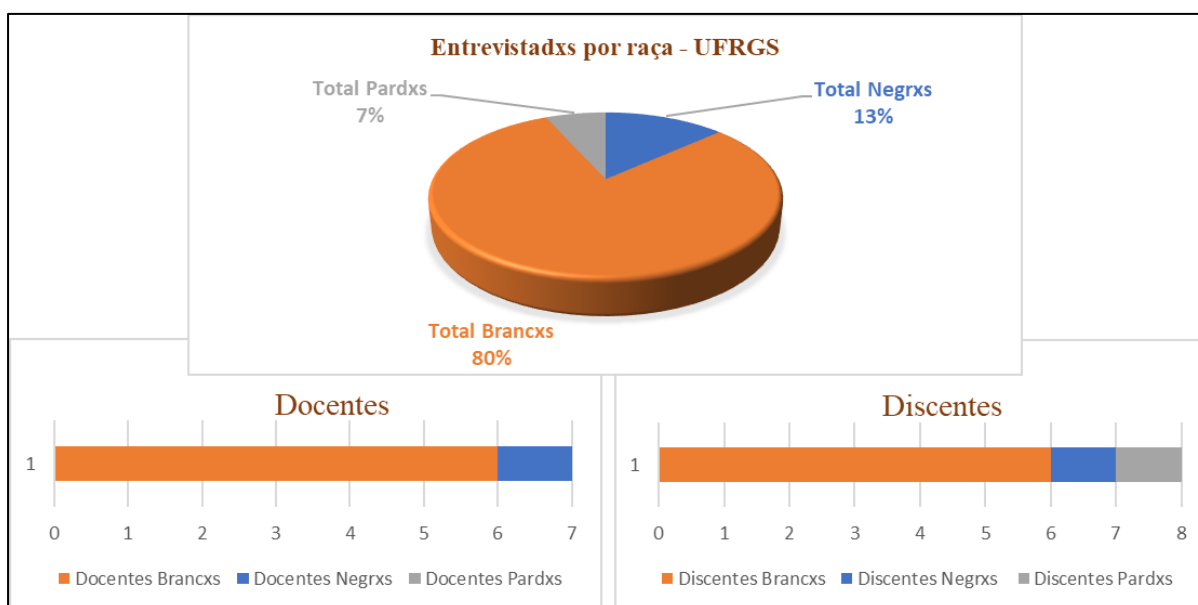


Gráfico 14 – Entrevistadxs por raça/cor UFRGS

Cabe sinalizar que no referido Censo mencionado, o quesito cor/raça só aparece em uma tabela para totais de matrículas em cursos de graduação presenciais e à distância, não existindo esse dado para total de docentes⁴². No caso dxs discentes, nas Instituições Federais⁴³ do Paraná 62% são brancxs, 5% pretxs e 17% pardxs. Já no Rio Grande do Sul, a presença branca é maior:

⁴² Ausente esse dado no PDI da UFRGS, na UNILA apresentam-se as seguintes proporções entre o total de docentes: 79% brancxs, 3% negrxs, 14% pardxs (UNILA, 2019).

⁴³ Nesta tabela, o Censo apresenta somente o somatório de instituições federais, incluindo aí os Institutos, Centros Universitários e as Universidades, diferentemente dos dados anteriormente apresentados em que era possível visualizar apenas as Universidades Federais de cada Unidade da Federação.

73% contra 6% pretxs e 11% pardxs⁴⁴ (Idem, 2019). Levando-se em consideração esses números, xs entrevistadxs representam uma similaridade com a proporção apresentada no referido censo. Dessa forma, não é casual que a maioria dxs entrevistadxs sejam brancxs, pois suas instituições também o são.

Apesar dessa branquitude, as falas não foram tão discrepantes em relação ao seu conteúdo. Discrepante usada aqui no sentido de que a lógica interna das falas não diferiram significativamente em função da cor/raça dx sujeitx. Em contrapartida, cabe destacar que a branquitude da instituição não é ignorada por essas falas, como nos explica o docente:

AZALEIA - PROFESSOR UFRGS - *[Afirmo que sou uma] pessoa negra porque isso resulta de uma construção. Uma construção, uma tomada de consciência e uma tomada de consciência política, uma vez que ocupo um espaço de privilégio, numa universidade e constitui um lugar de privilégio importante, de poder, de poder de definição. Me colocar como pessoa só não seria suficiente, então a caracterização da cor, ela vem porque me foi perguntado nesse sentido. Normalmente eu não... não coloco uma bandeira na minha frente dizendo a minha cor. Mas eu entendo que no lugar, na função que ocupo, é importante esse destaque pela implicação política e responsabilidade político-social e, sobretudo, pelo poder de definição que isso representa dentro da universidade, dada a representatividade. (...) Como assim também respondi no meu currículo Lattes, embora não apareça em destaque lá.*

Outra sujeita, discente, é mais enfática:

TULIPA - ALUNA UFRGS - *Eu acho que há um déficit sério da UFRGS, mas não da UFRGS somente. é um retrato da desigualdade racial no Brasil. Que nós temos pouquíssimos professores negros. (...) Inclusive vou me formar para ser professora sem ter estudado África, mesmo que seja uma obrigatoriedade do currículo, devido a lei federal. Porque, enfim, é uma cadeira, ou era antes da reforma curricular, não sei dizer como é que está agora, mas era uma cadeira eletiva e, enfim, nunca fechou com os meus horários. Não consegui fazer. Eu acho que essa questão é bem séria também. Isso se reflete no número de alunos negros, também, de alunos pobres. Então, toda essa questão de acessibilidade, de desigualdade que é a história de exploração que é a história do Brasil. Então a universidade não está isenta disso.*

Mais adiante, retomarei a questão racial e de gênero vinculada a um projeto de sociedade e de universidade. Por ora, volto a me focar na apresentação dxs sujeitxs da pesquisa. Antes disso uma lembrança/aclaração: as duas instituições passaram por uma reorganização curricular enquanto eu estava fazendo a pesquisa. A alteração maior se deu na UFRGS, inclusive como parte das tensões causadas por brechas insurgentes que falarei adiante, mas também a UNILA passou por uma adequação à nova normativa do Conselho Nacional de

⁴⁴ Os números não somam 100% pois há ainda uma proporção de indígenas, amarelos e não declarados.

Educação⁴⁵. Em ambos casos, como a maioria dxs discentes eram de final de curso, não chegaram a vivenciar essas alterações, como apresentado no trecho da fala acima. Pelo novo currículo na Licenciatura da UFRGS, a história da África a que Tulipa reclama não ter visto, passou a ser obrigatória através da disciplina “História da África e dos afro-brasileiros”, na quarta etapa do curso.

Como pode-se perceber até aqui, existem dois grandes grupos em cada uma das instituições pesquisadas: o de docentes e o de discentes. Além dos aspectos já mencionados, de gênero e raça/cor, sobre o grupo dos docentes podemos mencionar, enquanto a sua composição que todxs são funcionárixs públicxs das Universidades Federais, uns com mais tempo de serviço e outrxs com menor tempo, o que não representa um grande diferencial para efeitos dessa pesquisa. Enquanto na UFRGS são todxs funcionárixs efetivxs, na UNILA temos um professor e uma professora temporárixs além de um professor efetivo estrangeiro. Na UFRGS, temos três docentes vinculadxs à Faculdade de Educação, no Departamento de Ensino e Currículo e xs outrxs quatro vinculadxs ao Departamento de História.

Na UNILA, temos um professor vinculado ao Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política (ILAESP), ao curso de Relações Internacionais e que ministra disciplinas para o curso de Licenciatura em História e no Ciclo Comum de Estudos e xs outrxs seis vinculadxs ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH), vinculados ao curso de Licenciatura em História.

UNILA		UFRGS	
Docentes vinculadxs ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH), curso Licenciatura em História	6	Docentes vinculadxs ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), no Departamento de História	4
Docente vinculado ao Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política (ILAESP), curso de Relações Internacionais	1	Docentes vinculadxs à Faculdade de Educação, no Departamento de Ensino e Currículo	3
Total	7		7

Tabela 15 – vínculo dxs docentes em suas instituições

Entre xs discentes, é de se destacar que a grande maioria dxs entrevistadxs ou são trabalhadorxs ou recebem algum tipo de auxílio para sua manutenção na universidade. Poucos

⁴⁵ Os cursos de licenciatura tiveram que adequar seus currículos à Resolução nº 2 do Conselho Pleno do Conselho Nacional da Educação de 2015 (BRASIL, 2015). Para mais, leia-se o capítulo quatro.

casos dentre os que entrevistei eram estudantes, como o da UFRGS abaixo, financiados exclusivamente pela família, que não precisaram

CRISÂNTEMO - ALUNO UFRGS - trabalhar durante a graduação. Foi bem mais tranquilo. (...) Bem guri de apartamento mesmo

Outrxs, mesmo tendo essa condição, tinham clara a necessidade de trabalhar para seu sustento, como sinaliza outro estudante da UFRGS:

BETÔNICA - ALUNO UFRGS - eu pensei: bom, então eu preciso fazer alguma coisa da minha vida, porque eu não posso continuar dependendo do meu pai a vida inteira. Daí eu resolvi: então tá, vou fazer o seguinte: vou tentar ser professor de história, e enquanto eu for professor de história, eu vou ter pelo menos uma renda pra conseguir minimamente me ajudar a me bancar os meus estudos

Nesse caso, a continuidade dos estudos era para seguir a carreira diplomática, e a vinculação da docência como uma profissão fica evidente. Assim como também podemos perceber a ligação dxs studentxs com a classe trabalhadora enquanto conceito vinculado ao lugar que ocupa na sociedade, de produtor. Mesmo que dentro dessa classe exista uma diversidade de níveis socioeconômicos que muitas vezes são interpretados como sendo pertencentes a outra classe social, como aponta uma estudante da UFRGS:

COROA IMPERIAL - ALUNA UFRGS - E daí, essa diferença também. Tu ver a classe social que eles pertenciam. Isso também foi uma coisa que a gente sempre colocou. Sempre se questionou, nós alunos negros do curso de história, sobre isso: de ter muitos alunos brancos que têm um nível socioeconômico elevado, estarem fazendo um curso de licenciatura. (...) Até teve um apelido que rolava na época que era o cosplay de pobre. Estão se passando por pobre, com roupa de pobre, falando coisa de pobre para... enfim, não sabíamos quais eram os objetivos de fato. (...) Determinados grupos a gente acha ainda que é cosplay de pobre, entendeu? Que estão se fingindo, se passando por uma coisa que talvez na prática não condizia. Nunca entraram numa periferia, nunca entraram num bairro pobre... Durante seus estágios não fizeram esses estágios em escolas periféricas. Fizeram em escolas cômodas, perto de suas casas.

Independente de como são percebidas as pessoas dentre o corpo discente, a composição social mais marcada entre xs entrevistadxs foi de pessoas ou que trabalhavam, ou que tinham vínculo com a universidade através de bolsas e auxílios. Podemos verificar na tabela 16 a seguir:

UNILA		UFRGS	
Discentes que trabalhavam	2	Discentes que trabalhavam	2
Discentes que tinham bolsa ou auxílio da universidade	5	Discentes que tinham bolsa ou auxílio da universidade	2
Discentes que não trabalhavam nem tinham bolsa ou auxílio da universidade	3	Discentes que não trabalhavam nem tinham bolsa ou auxílio da universidade	3
Sem informação	4	Sem informação	1
Total	14	Total	8

Tabela 16 – Discentes quanto à sua situação econômica

Ressalte-se que mesmo entre o grupo daqueles que não trabalham nem recebem auxílio da universidade, o fato das instituições serem públicas e gratuitas é lembrado como determinante para o ingresso:

JACINTO – ALUNO UNILA – *Comecei a estudar na UNILA primeiro porque era pública, eu não podia pagar.*

Nas duas instituições, a questão laboral dxs discentes é sentida no curso e na sala de aula pelxs professorx. No caso da UNILA tem ainda um dado a mais que é a acolhida de muitas pessoas que vem de fora. Isso fica claro na fala do professor:

LÍRIO – PROFESSOR UNILA – *o perfil dos alunos que a gente tem eles dependem muito da bolsa, são alunos que vem de fora, alguns trabalham, mas muitos vem de fora e dependem dessa bolsa para permanecer aqui. (...) nas universidades mais novas, eu acho que a questão da bolsa, do financiamento estudantil ele é mais impactante. Porque muitos alunos procuraram a UNILA pelo perfil da UNILA e pelos recursos.*

No caso particular da UNILA, além do caso das pessoas que vem de fora estudar, via o Sistema de Seleção Unificada (SISU)⁴⁶, há ainda xs estudantes internacionais, que, além do apoio da universidade, precisam recorrer a outras redes de suporte. Malva, por exemplo, teve apoio de sua igreja para poder se transladar internacionalmente:

MALVA – ALUNO UNILA – *Lo que pasa es que yo formo parte de la Iglesia Luterana en Venezuela y entonces cuando vine para acá me comuniqué con el pastor de aquí Foz de Iguazú y me ayudaron los primeros días y ahí fue que conseguí una habitación.*

⁴⁶ O SISU é um sistema de seleção para o ingresso nas Universidades tendo por base a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por esta seleção, candidatxs de todo o país são classificados segundo a nota do ENEM. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/SISU> Acesso em 17 jul 2020.

Outra estudante internacional, diante das dificuldades socioeconômicas de seu país, aproveitou que sua filha já estava na UNILA para fazer essa migração, num peculiar processo intergeracional.

LOURO - ALUNA UNILA - *Como supe de UNILA? Porque ya una de mis hijas estudia acá. Ella es politóloga y socióloga de UNILA y se graduó el año pasado y gustó mucho de la Universidad.*

No caso da UNILA, além de estudantes internacionais, há uma grande afluência de pessoas vindas de outros estados ou mesmo de regiões do Paraná. Isso deve-se, provavelmente, ao fato de a UNILA ser uma universidade nova e localizada no interior do país, diferente da UFRGS, localizada numa capital, e já estabelecida há anos, o que facilita o fluxo de pessoas mais próximas geograficamente. Nesse caso de migrações nacionais, a necessidade de auxílio para além do oferecido pela universidade também é sentido, como aponta uma aluna da UNILA:

ASTROMÉLIA - ALUNA UNILA - *Minha família sempre teve muitas dificuldades financeiras e muitas outras questões familiares também e acho que se eu não tivesse ninguém aqui, eu jamais teria vindo. Nem com o auxílio. Porque, assim, eu não teria possibilidade mesmo com auxílio de conseguir me manter ou algo assim.*

Esta estudante em particular, além do auxílio financeiro disponibilizado pela instituição, contou com o apoio logístico e mesmo acadêmico de uma prima, também estudante da UNILA. Percebe-se, então, como a assistência estudantil, através de auxílios ou bolsas torna-se fundamental para a manutenção de estudantes nas universidades mas que, conforme apurado, não é suficiente em muito desses casos. Mesmo na UFRGS, além das bolsas e auxílios, a oportunidade de moradia estudantil possibilita que xs estudantes possam se manter. Entre xs entrevistadxs, uma era moradora de uma casa de estudante e outra, ao não conseguir aceder a uma, precisou buscar suporte em uma casa de amigas.

No caso da UFRGS, a maior vulnerabilidade econômica também é percebida pelxs docentes, muito por conta da entrada de um novo setor na universidade via cotas, como aponta o professor:

ORQUÍDEA - PROFESSOR UFRGS - *Os alunos estão mais pobres, isso é uma coisa óbvia: são negros, são pobres, não têm notebook... Não estou reclamando, eu sou um apóstolo das cotas, é assim mesmo que tem que ser.*

Esse sentimento vivenciado nas universidades pesquisadas condiz com o retrato feito pelo Grupo de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA-FLACSO) assinado por Dilvo Ristoff. No “Perfil socioeconômico do estudante de graduação – uma análise de dois ciclos completos

do ENADE (2004 a 2009)”, mesmo sendo de um período anterior, há uma percepção da entrada nas universidades de setores mais populares:

Constata-se que nas instituições federais de educação superior têm havido aumentos expressivos das matrículas noturnas nos dois últimos anos (...) ampliando consideravelmente as oportunidades para alunos trabalhadores. Cresce ano a ano o número de estudantes na educação superior oriundos de escola pública de ensino médio. Na quase totalidade dos cursos, aumenta a presença de estudantes filhos de famílias de baixa renda (de 2004 a 2009, houve um aumento de 11% de estudantes com renda familiar de até três salários mínimos), diminuindo a distância entre a distribuição de renda do *campus* e da sociedade (RISTOFF, 2013, p. 21).

O estudo, o mais recente que encontrei sobre dados de estudantes da educação superior, também aponta que essa maior abertura a famílias de baixa renda não se processa de uma forma equilibrada em todos os cursos. Há uma desigualdade entre cursos tidos como mais tradicionais, como medicina e odontologia e outros cursos. O estudo cita textualmente o curso de História como tendo 73% de estudantes que trabalham e estudam em contraste com medicina com apenas 8%. Mas essa presença maior de trabalhadores também pode ser observado em outras licenciaturas (RISTOFF, 2013).

Esse estudo também traz uma tabela que corrobora com os dados que percebi em minha pesquisa, tanto pela fala de discentes quanto docentes. A tabela traz dados de 47 cursos, mas reproduzo aqui apenas os dados relativos ao curso de História:

Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso						
Curso	Não trabalho e meus gastos são financiados pela família	Trabalho e recebo ajuda da família	Trabalho e me sustento	Trabalho e contribuo com o sustento da família	Trabalho e sou o responsável pelo sustento da família	Não respondeu
História	27,2%	25,5%	14,0%	23,8%	9,2%	0,3%

Tabela 17 – Dados extraídos da tabela 9 do estudo “Perfil socioeconômico do estudante de graduação” (RISTOFF, 2013)

Essa maior diversidade de público no curso também é percebido pelos docentes:

ORQUÍDEA – PROFESSOR UFRGS – E hoje em dia, com o ingresso das classes populares isso vem sendo muito forte. Eu tenho alunos que eu dou aula, e alunas, que viajaram de avião a primeira vez por conta de uma coisa da UFRGS, que apresentaram trabalho. Isso é diferente de alunos que eu já tive. Eu já dei aula para alunos aqui que eu falava alguma coisa do Museu tal, vamos usar tal, "ah, eu já tive lá três vezes, meu pai minha mãe me levaram".

Note-se nessa fala os tempos verbais: “tenho” no presente para falar das pessoas que viajaram de avião pela primeira vez e, no passado, “já dei aula” para aqueles que frequentavam museus ao redor do mundo. Neste trecho, então, pode-se perceber essa maior variedade social que passa a compor o curso.

Eis então, um rápido quadro sobre xs sujeitxs que compõem essa pesquisa bem como um olhar mais aproximado sobre as instituições que foram campo de estudo. Antes de seguir ao capítulo três, que apresenta o pano de fundo em que a sociedade está inserida, a partir de minha compreensão e do marco teórico que trabalhei, faço um convite para que apertemos os cintos para uma breve viagem ao espaço sideral para pensarmos possibilidades de mundo que não queremos.

INTERSTÍCIO - ELYSIUM

Qual o destino do planeta? O filme Elysium (2013) nos apresenta um possível e não desejável futuro. Estamos no ano de 2154. O planeta Terra está doente, superpovoado e altamente poluído.



Figura 3 – Frame do filme Elysium – Estação Elysium vista do espaço



Figura 4 – Frame do filme Elysium – planeta Terra poluído

Diante do cenário devastador, os super ricos vivem nas cercanias do planeta, em uma estação espacial, chamada Elysium. Para entrar na estação, além de ter muito dinheiro para pagar, é necessário ser cidadão de Elysium. A cidadania é confirmada com um código impresso sob a pele, ligado diretamente ao DNA da pessoa. Lá, toda a atmosfera é controlada e os cidadãos são servidos por robôs autônomos com inteligência artificial.



Figura 5 – Frame do filme Elysium – Planeta Terra e a estação Elysium



Figura 6 – Frame do filme Elysium – Parte interna da estação Elysium



Figura 7 – Frame do filme Elysium – A vida em Elysium

Na estação espacial exclusiva, os cidadãos⁴⁷ vivem em total segurança, longe de todos os males da Terra, sejam eles humanos ou causados pela poluição. Esta segurança é garantida pelo CCB (sigla sem explicação no filme). Em caso de haver algum problema de saúde, o cidadão pode dirigir-se a sua máquina individual e exclusiva de recuperação total. Nela, qualquer problema de saúde, do mais simples ao mais grave, é automaticamente identificado e corrigido: desde uma queimadura por exposição exagerada ao Sol a um câncer ou a reconstituição facial. O filme não fala, mas pode-se imaginar que essa máquina garanta a eternidade, desde que a vida não seja tirada por um fator exterior – como bala de revólver – e não haja tempo hábil para chegar à engenhoca restauradora.



Figura 8 – Frame do filme Elysium – Cidadã toma sol na beira de sua piscina ao lado de seu robô-mordomo



Figura 9 – Frame do filme Elysium – Detalhe da máquina restauradora da marca Versace

⁴⁷ Neste interstício usa-se de forma proposital o gênero masculino ao referir-se aos habitantes de Elysium.



Figura 10 – Frame do filme Elysium – Cidadã usando a máquina restauradora

Longe dali, no planeta Terra, se vive muito mal, praticamente sem direitos e com uma vigilância constante da polícia robotizada. A saúde é um caos, e não se tem nenhum recurso parecido com os dos cidadãos de Elysium: parece que a saúde parou no século XXI. É por essa razão que também no futuro existem contrabandistas, bandidos que ganham a vida tentando levar gente para Elysium. Spider, interpretado pelo artista brasileiro Wagner Moura, é um desses chefes contrabandistas de gente. Gente desesperada por conseguir melhores condições de vida, ou a cura de alguma doença. Claro, nenhum paralelo com os contrabandistas de gente no Mediterrâneo atual ou em outras partes do mundo.

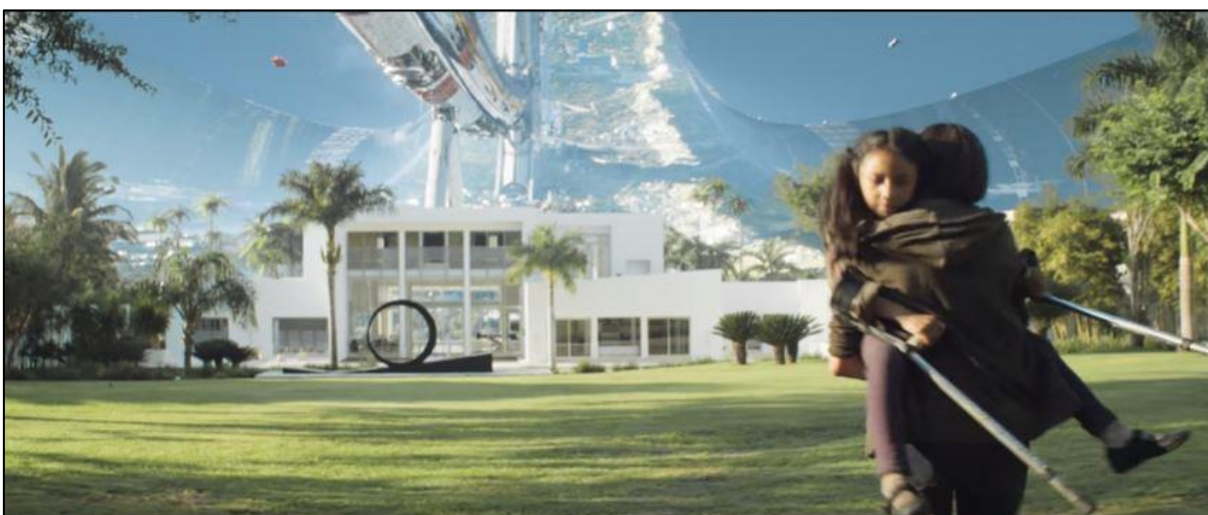


Figura 11 – Frame do filme Elysium – Imigrante ilegal invade a estação para curar doença congênita da filha de forma clandestina em uma máquina restauradora⁴⁸

⁴⁸ Na legenda foi utilizada de forma proposital a nomenclatura usada atualmente na imprensa de forma recorrente.

Desde o Centro de Vigilância, o CCB, Delacourt (Jodie Foster) comanda o acesso ao paraíso: apesar de uma nave ilegal pousar em Elysium, outras duas são explodidas em pleno voo sideral, a partir do planeta Terra, de onde o mercenário Kruger (Sharlto Copley) lança mísseis portáteis. Dezenas de imigrantes ilegais mortos. Todos que conseguem pousar na estação são presos ou mortos. Os que são presos, são enviados imediatamente de volta à Terra.

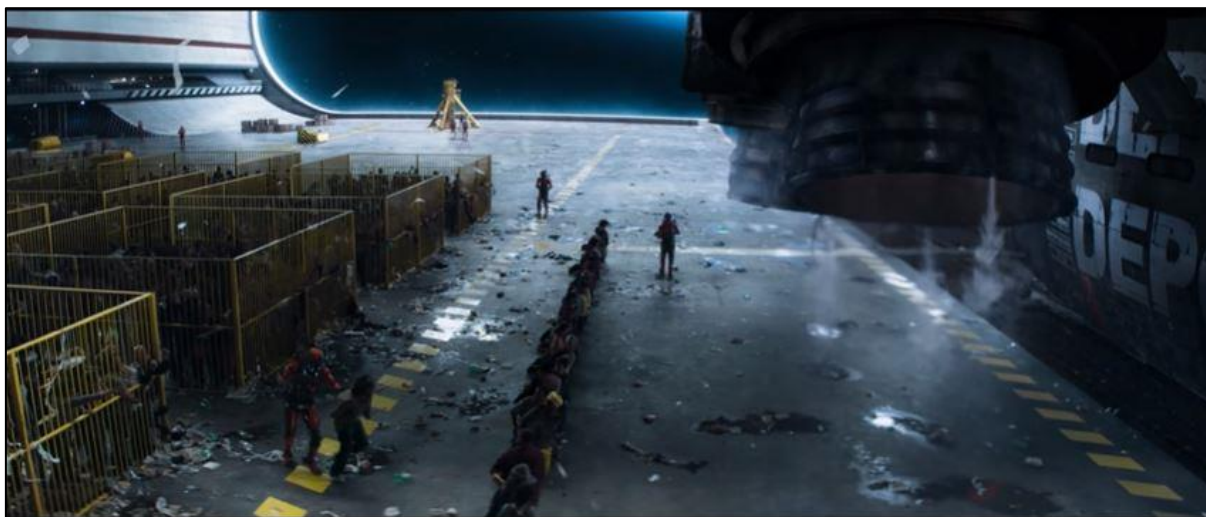


Figura 12 – Frame do filme Elysium – Deportação dos imigrantes ilegais

Paralelo à essa tentativa frustrada de desembarque em Elysium, somos apresentados ao casal de crianças Max (Matt Damon) e Frey (a também brasileira Alice Braga). Ambos se apaixonaram na infância, quando Max dedicava-se a pequenos furtos, enquanto Frey estudava, com o sonho de se tornar enfermeira algum dia. Como Max não sabia ler, há uma indicação de que no planeta Terra do futuro, a educação será para poucos. Num avanço cronológico, as duas personagens são remetidas ao futuro (presente do filme, ano de 2154). Max está em condicional, depois de ficar preso por roubar carros (aparentemente há uma classe média de maior poder aquisitivo no planeta). Em uma blitz policial na fila do ônibus, dois robôs quebram o braço dele, ao exigirem a revista de seus pertences e serem tratados de forma irônica por Max. Necessitando de cuidados, dirige-se ao hospital, um lugar que em muito se parece com a saúde pública atual.

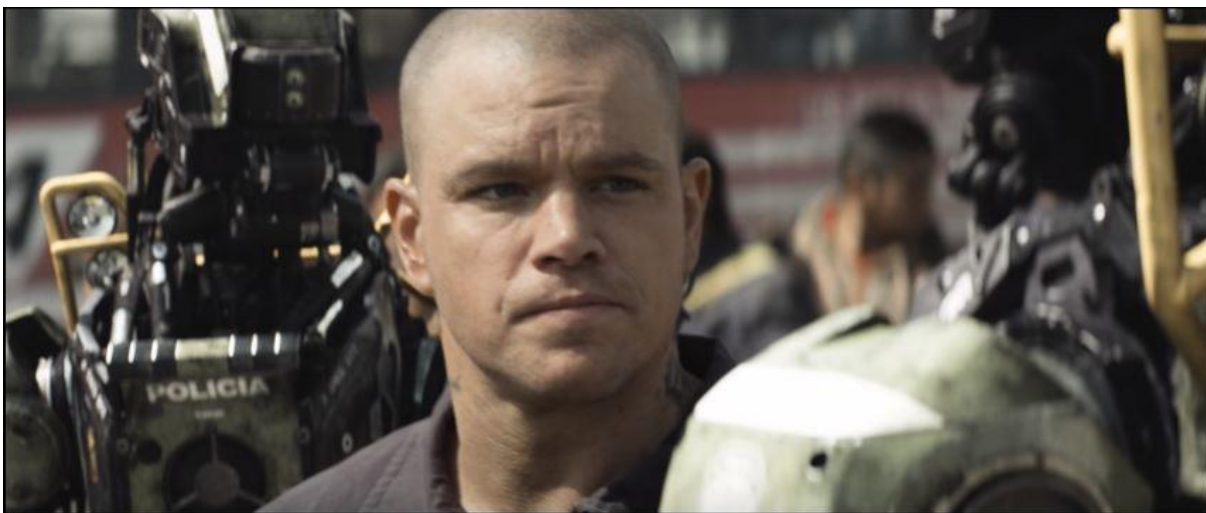


Figura 13 – Frame do filme Elysium – Max é revistado pela polícia robotizada



Figura 14 – Frame do filme Elysium – Externa do Hospital na Terra

No hospital, superlotado, naquelas coincidências da vida, Max reencontra Frey, agora enfermeira. Insiste em se encontrarem novamente depois de tanto tempo e ela acaba cedendo. Logo em seguida, com o braço engessado, Max dirige-se à Justiça, para falar com seu agente de condicional. É nessa cena que descobrimos como será nosso mundo nessa visão: a Justiça é mais superlotada do que o hospital, há inúmeras senhas e todos os agentes de condicional são bonecos com Inteligência Artificial (IA) que medem algoritmicamente as penas, os nervosismos e a situação de cada ser humano infrator. Como Max é muito irônico em suas respostas, tem seu tempo de condicional ampliado e acaba ficando nervoso, atitude que é respondida com a oferta de um coquetel de remédios, pílulas da tranquilidade.



Figura 15 – Frame do filme Elysium – saguão da Justiça



Figura 16 – Frame do filme Elysium – Saguão da Justiça, podemos ver em primeiro plano, de costas para a câmera, o agente da condicional



Figura 17 – Frame do filme Elysium – Agente da condicional



Figura 18 – Frame do filme Elysium – Pílulas oferecidas pelo agente da condicional

Após sair da Justiça, Max dirige-se ao trabalho: a Armandyne Corp., fábrica de robôs. Mais uma vez nos é apresentado a divisão de classes e como são as condições de trabalho no futuro. Além de ainda contar com muita mão-de-obra humana, duas vozes no alto-falante nos indicam as condições de trabalho: “Não é permitido o uso do banheiro mais que uma vez por turno” e, no acesso à área de produção, “Armas não identificadas, entrada autorizada”. Também vemos o dono da empresa em uma reunião virtual com sócios. Em pauta a diminuição dos lucros da empresa. Na reunião, Carlyle (William Fichtner) se apresenta como o fundador da empresa e reclama de ter que vir a Terra “*respirar esse ar imundo*” para resolver o problema de liquidez.



Figura 19 – Frame do filme Elysium – Fábrica de robôs Armandyne Corp.



Figura 20 – Frame do filme Elysium – Carlyle observa a produção e se reúne virtualmente com os sócios

Em outro dia de trabalho, temos um acontecimento que começa a mudar a história cotidiana: Max sofre um acidente de trabalho. Os robôs passam por uma chuva de radioatividade nuclear para ficarem prontos. Para tanto há uma câmara de radiação. Max é um dos responsáveis por coloca-los nessa câmara. Em um desses momentos, o estrado com robôs fica emperrado e não permite que a porta da câmara se feche. O gerente de produção (Mike Mitchell), numa discussão com Max, manda ele entrar para arrumar o estrado e poder fechar a porta: *“Entre! Se você não entrar, acho alguém que o faça!”*. Max contrariado, entra, mas ao conseguir soltar a porta, fica preso do lado de dentro e é exposto a alta dose de radiação. A produção para e um robô vem retirar-lo da câmara. Em seguida, vemos Max numa mesa de enfermaria e o robô diz que ele foi exposto a uma dose letal de radiação e morrerá em cinco dias. Para aliviar, dá um medicamento, Miporol, que minimiza a dor até a falência total dos órgãos. Carlyle, vem falar com o gerente. Ele pergunta o que houve e, no momento em que o gerente começa a explicar, Carlyle interrompe: *“Não respire em cima de mim. Cubra sua boca!”*. O gerente pede desculpas e explica o acidente. *“A pele dele está caindo ou algo assim? Eu não quero ter que repor os lençóis. Ponha ele para fora”*, manda o dono da fábrica. Max vê que Carlyle fala, mas não consegue ouvir.



Figura 21 – Frame do filme Elysium – Gerente de produção manda Max entrar na câmara



Figura 22 – Frame do filme Elysium – Max preso na câmara sofre com a radiação



Figura 23 – Frame do filme Elysium – “Extração” de Max da câmara por robô

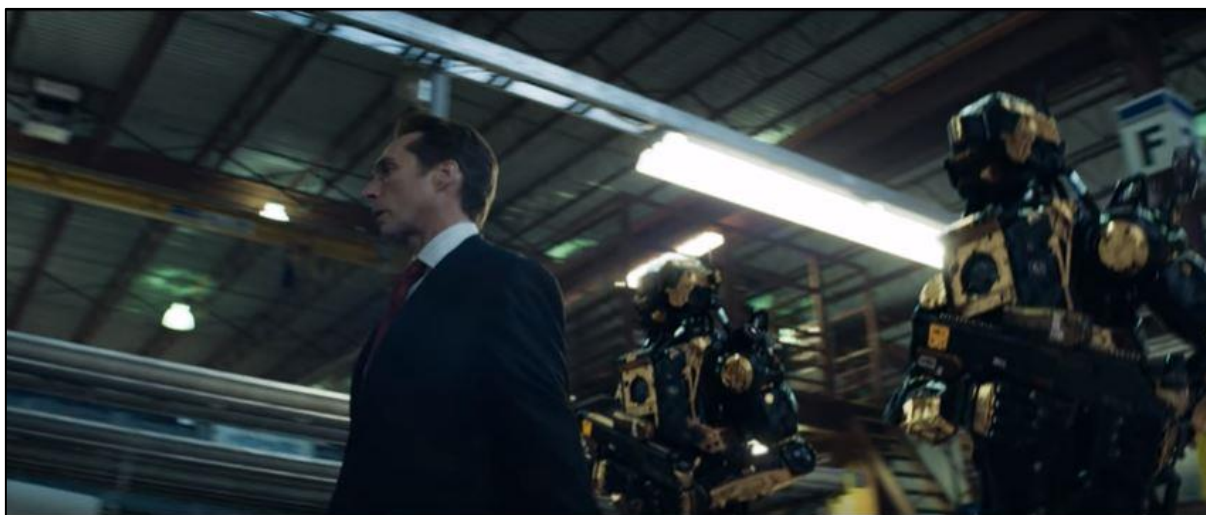


Figura 24 – Frame do filme Elysium – Carlyle vai investigar porque a produção parou, escoltado por robôs segurança particulares



Figura 25 – Frame do filme Elysium – Gerente cobre boca ao falar com o dono: “não respire sobre mim”

Enquanto isso, a destruição das aeronaves clandestinas utilizando um mercenário na Terra, gerou uma discussão do presidente de Elysium, Patel (Faran Tahir) com Delacourt. Em decisão de seus ministros, o presidente decide pela demissão do mercenário Kruger e por uma advertência a chefe de segurança Delacourt. Ela, insatisfeita, trama um plano para dar um golpe e afastar o presidente Patel do governo. Para tanto, ela faz um acordo com Carlyle, o dono da Armandyne Corp. para fazer uma reinicialização do sistema central de Elyssium, totalmente automatizado, substituindo o presidente. Em troca, ela promete dar à empresa contratos por duzentos anos, oferta que nos remete a imaginar que a rejuvenescimento dos cidadãos de Elysium é uma realidade.

Afetado pela radiação, sabendo que irá morrer em cinco dias, Max está decidido a ir para Elysium se curar. Ele procura o contrabandista Spider que lhe propõem um acordo: se ele roubar

os dados arquivados na mente de um super rico, acessando assim dados bancários, ele garante a ida a Elysium. Max concorda, desde que o escolhido seja Carlyle. Spider coloca um exoesqueleto para fortalecer Max, aumentando inúmeras vezes a força dele.

No dia seguinte, Carlyle volta à Terra para fazer o programa de reinicialização da estação central de Elysium. No mundo do futuro, é possível armazenar esses dados diretamente no cérebro, através de um implante atrás da orelha. Ao copiar o programa, Carlyle protege os dados, fazendo com que se alguém que não seja ele acesse e utilize o programa, a proteção matará o usuário. Na saída da Terra para Elysium, Max e os capangas de Spider conseguem sequestrar os dados na cabeça de Carlyle. Só não conseguem ler as informações, pois descobrem que isso irá matar Max.



Figura 26 – Frame do filme Elysium – Spider mostrando o implante mental, propõem o acordo para Max

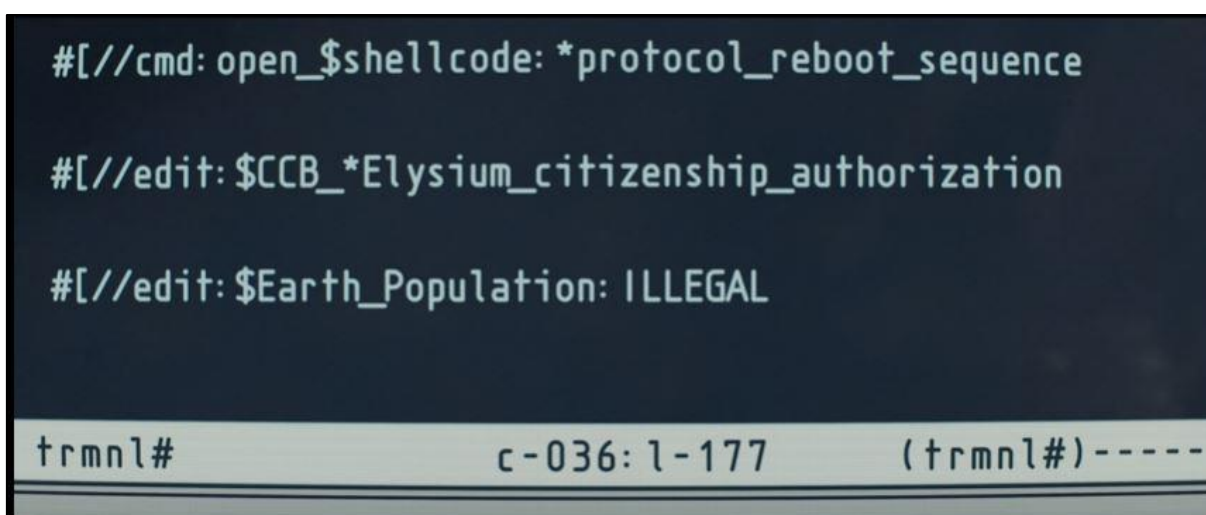


Figura 27 – Frame do filme Elysium – Max já com o exoesqueleto combina com Spider a ida a Elysium

Seguirá então uma corrida contra o tempo para que Max consiga chegar a Elysium, sendo perseguido pelo mercenário Kruger, que foi ilegalmente readmitido por Delacourt, para recuperar os dados roubados de Carlyle com o programa de reinicialização de Elysium. Carlyle morre no roubo.

Nessa disputa, Frey entra em cena. Ela tem uma filha em estágio terminal de leucemia e também quer ir para Elysium, única possibilidade de cura. No jogo de perseguição, todos acabam embarcando numa nave militar para Elysium: Max, Frey e a filha, Kruger e outros dois mercenários.

Chegando em Elysium, ao perceber que os dados que Max roubou e agora carrega em seu cérebro são muito valiosos, Kruger mata Delacourt. Ele segue na caçada de Max para tentar recuperar os dados e assumir o controle de Elysium. Também chegará à estação espacial o contrabandista Spider que acabará ajudando Max a partir de um novo acordo: ele permitirá usar os dados desde que um dos capangas ajude Frey a chegar em segurança com sua filha em uma máquina restauradora. Numa luta final, Max mata Kruger e enfim, a esperança e o amor vencem: Max e Spider conseguem acessar o computador central, e usar os dados roubados, reiniciando o sistema. Ao fazê-lo, Spider programa para que todos os habitantes da Terra sejam considerados cidadãos de Elysium. Isso desata uma ajuda médica automatizada que envia inúmeras naves médicas repletas de máquinas restauradoras para o planeta.



```
#[//cmd: open_$shellcode: *protocol_reboot_sequence
#[//edit: $CCB_*Elysium_citizenship_authorization
#[//edit: $Earth_Population: ILLEGAL

trmnl#          c-036: 1-177          (trmnl#)-----
```

Figura 28 – Frame do filme *Elysium* – Na tela de programação do computador central de Elysium vemos a informação (em inglês): população da Terra: ilegal

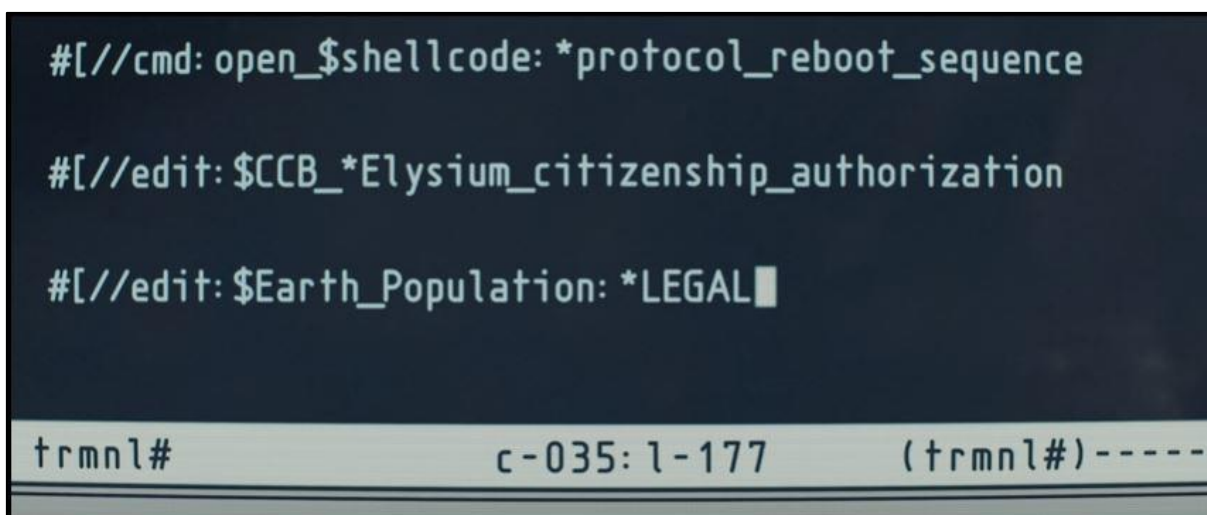


Figura 29 – Frame do filme Elysium – Spider reprograma o computador central de Elysium e agora vemos a informação (em inglês): população da Terra: legal



Figura 30 – Frame do filme Elysium – Na tela do computador central de Elysium já reprogramado, vemos a informação (em inglês): novos cidadãos necessitando ajuda médica



Figura 31 – Frame do filme Elysium – Em uma das últimas seqüências do filme, vemos as naves repletas de máquinas restauradoras chegando à Terra

Max morre, mas a divisão entre cidadãos de Elysium e habitantes da Terra termina, numa mensagem de que por mais cruel e controlado que possa ser um sistema, um dia ele tem fim.

Esse filme vislumbra uma possibilidade da concreticidade de um inviável mundo novo se tudo o que querem os capitalistas se transformar em realidade. *Elysium* é o neoliberalismo funcionando a pleno vapor num futuro próximo, cujo elementos desvelarei a seguir. Para debater qual é esse inviável mundo novo que nasce de sua concreticidade é que convido para a leitura do próximo capítulo.

3. NEOLIBERALISMO:

O TER, O SER E O ESTAR DE UM (IN)VIÁVEL MUNDO NOVO

in·vi·á·vel

adj m+f

1 Que não é viável.(...)

3 Que não se pode realizar; inexecutável⁴⁹

Dizer que o mundo não é viável não implica afirmar necessariamente que não seja possível que ele se realize, pelo menos em parte. Um mundo inexecutável pode ser muito bom para um punhado de homens e inviável para bilhões de seres humanos e não humanos além de toda a biodiversidade existente em nosso planeta. O único que nós, seres humanos, habitamos. A inviabilidade do novo mundo neoliberal resume-se a isso: não caber nesse planeta. Mas não caber não significa que não haja tentativas, iniciativas, projetos, políticas e ações que caminham invariavelmente na esgotabilidade do planeta e dos seres humanos e não humanos que o habitam.

Elysium é o inviável novo mundo neoliberal resolvido. Como sua totalidade não cabe nesse planeta, a ficção-científica, num diálogo e numa denúncia do presente, anuncia a solução: o punhado de beneficiados vivem no espaço, em uma atmosfera controlada, inalcançável para os seres indesejados que habitam e produzem no que resta da Terra. Lá, pode-se tudo o que o progresso infundável conseguiu alcançar: uma máquina que cura instantaneamente todas as doenças e restaura a juventude; o ócio e o lazer permanente; a natureza controlada; enfim, o paraíso extraterreno em vida.

Aos produtores, na Terra, permite-se o olhar de uma distância sideral, desde que não se atrasem para aquilo que foram projetados ao nascer: produzir. Podem contemplar a riqueza à distância nunca antes tão inalcançável desde que não causem tumultos e não desrespeitem as leis que a polícia robótica está a fazer cumprir. E sempre há o recurso dos medicamentos, às dezenas, para acalmar, “centrar”, equilibrar, se ajustar à sociedade.

Enquanto isso, no espaço sideral, num ambiente artificial criado em uma estação espacial cuja forma, ironicamente, remete ao logotipo da Mercedes Benz, o menos de um por cento dos humanos ungidos pela riqueza e o poder comandam à distância os *commodities*, a produção

⁴⁹ MICHAELIS. <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=jOyKz>. Acesso em 27 Fev. 2020

desenfreada e outros imensos problemas do capitalismo que ficam relegados a outro espaço que não o deles. Sua antiga casa, seu antigo planeta.

Solução final⁵⁰. Perfeita como muitos outros pensaram em outros momentos da história. Apenas ficção científica? Não. Neste capítulo abordarei este inviável mundo novo neoliberal, em que consiste, suas implicações na vida cotidiana, nas relações humanas. A consequência do porvir do que vivenciamos após quatro décadas de aplicação do neoliberalismo em escala global. Caminhamos em direção à inviabilidade do mundo e não só há denúncia disso do lado de cá, como também os donos do mundo tem diversos projetos alternativos – próximos da “ficção” científica – de sua sobrevivência, ignorando a existência de outrxs bilhões. Não que não haja resistências (e muitas): sobre elas dedico outra parte deste trabalho. Primeiro, precisamos ter um olhar mais acurado sobre o que significa esse mundo em que estamos e que, pretendo dar minha contribuição para melhor compreendê-lo.

Para tal empreitada, me utilizarei de cinco autorxs que fundamentam essa compreensão. Os dois primeiros, Pierre Dardot e Christian Laval (2016), são franceses e nos apresentam o neoliberalismo como uma nova racionalidade. Essa compreensão é basilar para visualizar os desafios que temos pela frente e pensar como os sujeitos são sujeitados e/ou se sujeitam nessa racionalidade. A terceira autora, Verônica Gago (2018), argentina, a partir de outra trajetória de pesquisa chega a conclusões que dialogam com os dois primeiros ao sinalizar a bricolagem que o neoliberalismo significa na economia popular, transformando radicalmente as relações sociais e mesmo a geografia de uma metrópole como Buenos Aires. Outra argentina, Maristela Svampa (2019) discorre sobre o neoextrativismo como parte constituinte do neoliberalismo, ao mesmo tempo que analisa o *consenso das Commodities* na América Latina, sua ascensão e crise. Por fim, uma autora brasileira, Rosiska de Oliveira (1981) lança as bases para sinalizar a ideia de progresso e dos atos precursores do neoliberalismo como um mundo masculino e anuncia sua inviabilidade e falência. Para completar essa teia de compreensões, a utilização de diversxs outrxs autorxs ajudarão a tecê-la.

Antes de entrar nesse tema propriamente dito, é importante responder de antemão uma pergunta que possa aparecer: por que se esmerar num estudo sobre o neoliberalismo e o contexto social atual se o tema é formação de professorxs? Diante a esse questionamento, respondo que, além de o contexto neoliberal fazer parte da questão central desde a qualificação do projeto, talvez essa seja uma das características que ajudam a dar um caráter de singularidade

⁵⁰ A ironia com o conceito criado pelos nazistas para resolver o “problema” da superpopulação nos campos de concentração não é mera coincidência.

a essa tese. Penso que há um efeito limitante em discutir a formação de professorxs sem contextualizar o mundo em que se dá essa formação bem como os desafios colocados a futurxs integrantes dessa profissão que lida com a relação entre as pessoas e a interação dessas com o lócus em que se encontram. Mais do que isso, diante da crise ambiental e a inviabilidade do mundo, debater qualquer coisa sem partir desse marco é uma discussão, em minha compreensão, profundamente limitada e quase paradoxal.

Particularmente, a racionalidade neoliberal tensiona como modelo a ser seguido o sujeito empreendedor e pressiona para que xs sujeitxs se adequem às leis do mercado e aceitem a formação como mero objetivo para o incremento de seu capital humano, isolando-a da ética e da política. Se a preparação tecno-científica para o mundo do trabalho é inerente à formação profissional, restringir-se a ela atende aos interesses do sistema econômico, desarticula a possibilidade de formar sujeitxs críticxs, políticxs numa ética e estética capaz de imaginar novos mundos e responder aos graves problemas que enfrentamos hoje. E isto não acontece por acaso, mas porque o sistema hegemônico se serve da formação tecnocrática e compartimentada, da formação de especialistas que não conseguem enxergar o todo para além de sua especialidade.

Este não é só um problema da ciência no Sul global, muito menos exclusiva da formação de professorxs. Rob Wallace, epidemiologista evolutivo e filogeógrafo estadunidense, que já foi consultor da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO) e do Centro de Controle de Prevenção e Doenças (CDC) dos Estados Unidos, aponta que uma das lacunas para o entendimento sobre a disseminação de epidemias e pandemias nas últimas três décadas tem sido exatamente esse descolamento de um entendimento mais contextualizado, focando as interpretações em regiões e deixando de perceber o quadro completo. Afirma o autor:

Atualmente essas crises ambientais não se limitam às zonas de surto, sendo impulsionadas em grande parte por ajustes estruturais de uma variedade de trocas e pela doutrina da economia de exportação, originada do próprio núcleo do capital. O capital – que apoia os modelos de desenvolvimento e produção que dão origem ao surgimento de doenças nas regiões subdesenvolvidas do mundo – inverte a causalidade, tornando Nova York, Londres e Hong Kong (os principais centros do capital global) três das piores “zonas de perigo” do mundo (WALLACE, 2020, p. 434).

Para esse estadunidense, se apoiando em interpretação de outrxs autorxs, que dedica a vida a investigar a relação entre as intervenções humanas na Natureza, sobretudo o agronegócio, e a produção acentuada de novas e mortíferas doenças, não é possível identificar “zonas de perigo” para proliferação de novos patógenos sem localizar os centros econômicos de onde as

decisões que implicam na mutação geográfica e natural algures são tomadas: Nova York, Londres e Hong Kong. Para o autor, o ebola, a influenza H1N1 e o Sars-Cov2 não se originaram em determinadas “regiões de perigo” de onde partiram para infectar o mundo, mas dos escritórios das bolsas de valores e das financeiras que, no afã de lucrar infinita e desmesuradamente, definem regiões do mundo para intervir e lucrar, degradando a Natureza⁵¹ e os habitats naturais.

Wallace indica que o sistema capitalista em sua atual fase neoliberal destrói as condições dos ecossistemas para combater doenças, no momento em que tudo é transformado em produto e o transporte de mercadorias, pessoas, animais e patógenos são globalizados. Para o autor, seguindo a proposição do geógrafo Jason Moore, “*a produção capitalista não possui uma epidemiologia própria, porque ela é a própria epidemiologia*” (WALLACE, 2020, p. 438, grifos originais). Nesse marco, ele critica trabalhos de algumas instituições e ONGs que não identificam ou responsabilizam esse contexto geral. E diz mais, que a não contextualização pode servir a um propósito, mesmo que não intencionalmente:

Na atual recessão global, as intervenções epidemiológicas representam cada vez mais as argumentações declinistas que justificam a apropriação neoliberal de terras, o desmatamento indiscriminado e a intensificação agrícola que, antes de tudo, sustentam muitos dos surtos epizoóticos. As causas dos surtos no Sul global são apresentadas como justificativa para eliminar todas as culturas agrícolas e economias alternativas, exceto as formas de uso intensivo de capital e “biosseguras”, as quais, na verdade, são deseconomias de escala, implicadas em surtos recentes e de novas cepas (WALLACE, 2020, p. 438-9)

Dessa forma, podemos perceber que a contextualização da ciência no pano de fundo societário neoliberal que temos não só é fulcral para compreender as epidemias que estamos vivendo com frequência nos últimos trinta anos, como também identificar suas possíveis causas e soluções, ao mesmo tempo em que declinar de contextualizar, ainda que inconscientemente, acaba por corroborar com o projeto neoliberal. Outrxs autorxs também imputam ao mundo neoliberalizado a responsabilidade das diversas epidemias, entre elas a atual pandemia de Covid-19, como vimos anteriormente no capítulo um e que voltarei ao tema ainda nesse capítulo.

⁵¹ Usarei a palavra Natureza com letra maiúscula corroborando com a diferenciação proposta pelo uruguaio Eduardo Gudynas: “*é preciso assinalar que o termo ‘Natureza’ será apresentado com maiúscula para se referir a um meio ambiente, como conjunto ou sistema, em que prevalecem paisagens, fauna e flora originais (desde silvestres até graus intermediários de intervenção humana). Busca-se, assim, resgatar o conceito de outros usos atuais, como capital natural. Do mesmo modo, serve para diferenciá-lo da palavra ‘natureza’, entendida como essência ou propriedade de algo*” (GUDYNAS, 2019, p. 12-3). Nessa compreensão, a Natureza é entendida como sujeita de direitos.

Ainda sobre esse tema, a argentina Maristella Svampa afirma que na era da crise do Antropoceno que estamos vivendo, adquire importância contextualizar a ciência e a pesquisa sob o ponto de vista sistêmico. Para a autora, *“a atual crise socioecológica não pode ser vista como mais um aspecto ou uma dimensão da agenda pública, nem como mais uma dimensão das lutas sociais. Ela deve ser pensada de uma perspectiva holística, integral, decididamente inter e transdisciplinar”* (SVAMPA, 2019, p 153-4). Sob essa perspectiva, seria pouco honesto com a tarefa que temos de defender o mundo restringir a formação docente a uma dimensão exclusivamente de especialidade, ignorando o necessário pensar holístico e integral para pensarmos novos conceitos-horizontes. Ao mesmo tempo, penso que seria cosmético debater apenas características específicas (que *também* necessitam ser debatidas). Limitar-se a isso seria corroborar com o contexto hegemônico, ignorando as profundas necessidades que temos da defesa do mundo e da vida onde a educação adquire um papel de relevância.

Pedro Goergen, por sua vez, indica que um dos maiores gargalos a serem vencidos é o atrelamento da educação aos interesses econômicos que tem produzido um afastamento da formação integral do ser humano. Para esse filósofo, *“não podemos entregar a formação das novas gerações a quem se interessa apenas pela preparação da força de trabalho útil aos interesses sistêmicos. Temos que reagir contra a transferência da racionalidade econômica para o campo da cultura e da educação”* (GOERGEN, 2020, p. 14). Mais adiante, no capítulo quatro, voltarei a abordar esse tema da formação, mas quero deixar de antemão registrado a força que adquire a tarefa de formar seres humanos engajados na integralidade do mundo e da vida terrena, razão pela qual discutir o contexto neoliberal que ora se apresenta, nessa perspectiva, é fulcral.

3.1. O MUNDO ESTÁ FALIDO? NÃO, ELE VAI MUITO BEM, OBRIGADO!

Esta pergunta e sua correspondente resposta que inauguram este subcapítulo foram me feitas em um Seminário em que apresentei partes iniciais dessa pesquisa. Essa, em geral, é uma leitura equivocada da realidade, mas que não deixa de ter sua lógica assertiva. Em outras palavras, partem de premissas corretas que permitem uma certa leitura, que sob um determinado prisma fazem sentido. Por outro lado, pela perspectiva que trabalho, penso que essa compreensão é limitada para entender o mundo atual.

Inicialmente, analisamos igualmente as mesmas premissas: o capitalismo nunca esteve tão vigoroso enquanto sistema e ideologia; e o punhado de homens mais ricos do planeta nunca estiveram tão ricos e confortáveis em suas posições sociais. Analisando esses dois elementos,

podemos chegar à conclusão lógica de que o mundo está muito bem obrigado para esses senhores. No entanto, se olharmos sob uma ótica mais abrangente, observando a totalidade do mundo e de seus habitantes, humanos e não-humanos, podemos, sem sombra de dúvida, afirmar que sim, o mundo está falido. A priori, para corroborar essa tese, podemos nos valer dos próprios projetos que esses mesmos senhores financiam que vão no caminho proposto pelo filme *Elysium* (ou outras ficções), mas existem muitos outros elementos a serem analisados para reafirmar a inviabilidade do novo mundo neoliberal. Antes disso, vamos (tentar) nos aproximar dos homens mais ricos do mundo.

Os donos do mundo

5.100.000.000,00 de dólares é o que ganhou em um só dia o bilionário estadunidense Elon Musk, dono da Tesla e SpaceX. Sim, em um só dia. Cinco bilhões e cem milhões de dólares, algo em torno de 28 bilhões de reais⁵² em apenas vinte e quatro horas, ou um bilhão, cento e sessenta e sete milhões de reais por hora. Para uma única pessoa. Se o montante já parece astronômico, é importante dizer que esse segundo homem mais rico do mundo tem um patrimônio individual de 172 bilhões de dólares, algo próximo a um trilhão de reais. A título de comparação, o que Musk ganhou em um dia equivale a aproximadamente quatro vezes a receita de todo o município de Porto Alegre para o ano de 2019 inteiro, segundo dados encontrados em SANTOS, D. (2020). É algo inimaginável. Não há nada no mundo, por mais dispendioso e luxuoso, que este único homem não possa comprar – incluído aí, possivelmente, nações, pessoas, almas e consciências. Não é à toa que esse bilionário se empenhe em expandir seu domínio para outros planetas, como veremos adiante.

Uma única pessoa. Mas ele não está sozinho. Junto com ele somam-se outros bilionários: a revista *Forbes* apresenta uma lista com atualização diária dos bilionários de todo o mundo. A *The world's real-time billionaires* (FORBES, 2021) traz uma lista de um par de milhares de bilionários globais atualizada diariamente. Abre a lista a foto de dez “ganhadores e perdedores diários” para depois listar todos os bilionários. É desta lista que extraí os dados enunciados acima de Elon Musk. Enquanto ele ganhou 5,1 bilhões de dólares no dia que consultei, sendo o maior “ganhador”, Colin Zheng Huang, chinês do ramo do e-commerce, foi o maior “perdedor” já que viu se esvaírem apenas nesse dia 4 bilhões de dólares. Mas ele não teve que pedir esmola

⁵² Segundo conversão direta feita no dia 18 mar. 2021.

na rua, acalme-se. Ocupando a 24ª posição no ranking dos bilionários, Huang soma um patrimônio de 52 bilhões de dólares, algo ao redor de 288 bilhões de reais, ou, na comparação com Porto Alegre, a receita do município inteiro para mais de 45 anos⁵³. Um único homem.

Entre os dez bilionários mais ricos, que se juntássemos seus patrimônios teríamos a soma de míseros 1 trilhão, 194 bilhões e 700 milhões de dólares (algo próximo a 7 trilhões de reais), todos são homens e todos são brancos (FORBES, 2021). O patrimônio de apenas esses dez homens distintos, perfazem quase a mesma soma do PIB do Brasil de 2020⁵⁴. Ou seja, tudo que o nosso país produziu em um ano inteiro equivale, monetariamente, ao que dez (eu escrevi dez e nada mais) homens brancos têm em suas contas bancárias. Dez homens contra mais de 200 milhões de pessoas. Essa é a enorme (se é que esse adjetivo é suficiente para designar essa relação) desigualdade que o capitalismo, em sua fase neoliberal tem aprofundado⁵⁵.

Entre os dez primeiros, oito são estadunidenses, um francês e um indiano. Na lista de bilionários, o primeiro latino-americano ocupa a 15ª colocação: o mexicano Carlos Slim, dono da Claro e da Telecom, com um patrimônio de 65,9 bilhões de dólares, conhecido por aumentar vertiginosamente sua riqueza graças aos processos de privatização da telefonia na América Latina. A primeira mulher aparece na 12ª posição, com um patrimônio de 77,3 bilhões de dólares: Françoise Bettencourt, dona da L’Oreal. Como a lista apresenta fotos dos bilionários (com exceção de dois entre os setenta primeiros da lista), podemos ver que fenotipicamente o primeiro negro a aparecer na lista está na 67ª posição com um patrimônio de quase 25 bilhões de dólares. Mas ele é indiano e talvez a foto apresente-o mais negro do que seja. O primeiro inquestionavelmente negro por suas características fenotípicas aparece na 185ª posição, com um patrimônio nada pequeno de quase USD 12 bilhões. É o nigeriano do ramo do açúcar e do cimento Aliko Dangote. Entre os brasileiros, Jorge Paulo Lemman é o primeiro a aparecer, na 108ª colocação. Do ramo da cerveja, proprietário da InBev, soma mais de 17 bilhões de dólares de patrimônio. Muito pobre se comparado aos primeiros da lista, mas infinitamente distante dos relés mortais⁵⁶. Marcar o sexo e a cor dos bilionários serve apenas para indicar que a riqueza é

⁵³ Contrastando esse numerário com os dados encontrados em SANTOS, D (2020).

⁵⁴ Dados do IBGE disponíveis em: < [⁵⁵ Inúmeros dados, de diversas fontes, apontam para o aprofundamento da desigualdade social no Brasil e no mundo. Como exemplo, pode-se ler o relatório da OXFAM, “Tempo de cuidar”: “*A desigualdade econômica está fora de controle. Em 2019, os bilionários do mundo, que somavam apenas 2.153 indivíduos, detinham mais riqueza do que 4,6 bilhões de pessoas. \(...\) Sua riqueza cresce exponencialmente ao longo do tempo, sem muito esforço e independentemente de qualquer agregação de valor à sociedade*” \(OXFAM, 2020, p. 5\).](https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20o%20PIB&text=O%20PIB%20do%20Brasil%20em,%24%202%20003%2C5%20bilh%C3%B5es.> Acesso 18 mar 2021.</p></div><div data-bbox=)

⁵⁶ Todos esses dados são atualizados diariamente pela FORBES e a colocação do bilionário em questão pode mudar. Em um outro dia em que consultei, por exemplo, a bilionária dona da L’Oreal tinha entrado para a lista dos dez mais ricos.

branca e do sexo masculino. Não podemos declinar daí que uma lista mais diversa seria mais democrática ou justa, já que o problema não é sua composição, mas *a existência da lista em si*.

Nessa classe social acima das nuvens, em que patrimônios são considerados apenas a partir do primeiro bilhão de dólares, podemos encontrar os realmente donos do mundo, em que tudo se pode comprar e onde perder (ou ganhar) quantias acima de milhões de dólares por dia em Bolsas de Valores faz parte do cotidiano. A estes poucos ungidos pelo deus Mercado, pouco importa o que se passa aqui no nível do planeta Terra. Para eles, o capitalismo vai muito bem obrigado. Funciona! E como! Entretanto, veremos adiante que muitos são sabedores da inviabilidade do mundo e projetam alternativas para sua sobrevivência (sua, não necessariamente a do planeta).

Ao comentar a dificuldade de entender o que representa esse nível de riqueza, o professor Antonio Catani faz uma analogia ilustrativa:

A maioria das pessoas não tem nenhuma ideia sobre o patrimônio e as condições de vida dos verdadeiramente ricos. Esse desconhecimento pode ser comparado ao do leigo quando ouve do astrônomo que a estrela mais próxima da Terra, além do Sol, fica a 4,22 anos luz (4.0×10^{13} km) ou que a sonda espacial Voyager 1, viajando a 17.043 km/s, levaria 73.775 anos para chegar a Alpha Centauri. São distâncias inimagináveis, tais como os ganhos milionários dos verdadeiramente ricos (CATANI, 2018, p. 48).

Seguindo nas analogias para tentar entender o que significa as fortunas dos donos do mundo, a ONG OXFAM, assim se refere:

Uma pessoa que tivesse poupado US\$ 10.000 por dia desde que as pirâmides começaram a ser construídas no Egito teria atualmente um quinto da fortuna média dos cinco bilionários mais ricos do mundo.

Se todos se sentassem sobre suas riquezas empilhadas em notas de 100 dólares, a maior parte da humanidade ficaria sentada no nível do chão. Uma pessoa de classe média em um país rico ficaria sentada na altura de uma cadeira. Os dois homens mais ricos do mundo ficariam sentados no nível do espaço sideral (OXFAM, 2020, p. 6)

Mesmo com essas analogias assombrosas, é difícil de entender como é possível um ser humano acumular tamanha riqueza e não ter nenhuma empatia com a humanidade. É verdade que há ações de caridade. Bill Gates, por exemplo, cuja fortuna ronda a casa dos 110 bilhões de dólares, e por vezes assume a primeira colocação na dança das cadeiras do homem mais rico do mundo, costuma doar bastante dinheiro. Desde 1994, ele e sua ex-mulher doaram

aproximadamente 35 bilhões de dólares⁵⁷ para o combate à extrema pobreza no mundo. Curioso é que sua fortuna continua aumentando e que as doações foram feitas em grande medida a uma fundação criada por ele, com o seu nome. É mais curioso ainda que essa mesma Fundação Gates seja proprietária de cotas de ações em outras grandes empresas como a Coca-Cola (0,77%) ou a Televisa, grupo de mídia mexicana (2,9%)⁵⁸: estranho modo de combater a pobreza, não?. Agora na pandemia, a caridade do casal possibilitou a doação de 1,7 bilhões de dólares para o consórcio Covax⁵⁹, organizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que pretende democratizar e auxiliar na distribuição de vacinas para os países mais pobres. Quanta caridade! Nunca é demais lembrar que em apenas um dia esses donos do mundo, assim como o benfeitor casal Gates, podem perder ou ganhar somas bem maiores do que essa, segundo a lista da FORBES mencionada anteriormente, e que a generosa soma representa um pouco mais de 1% de sua fortuna pessoal.

Não é novidade que o capitalismo concentre renda. A competição e o aumento do lucro é parte de sua essência. O novo dessa situação é que nos últimos anos, nas quatro décadas neoliberais, essa concentração tem aumentado exponencialmente em mãos cada vez mais restritas⁶⁰. O filósofo estadunidense Michael Sandel busca encontrar as razões do crescimento e consolidação do Trumpismo em seu país e trabalha a hipótese de que a meritocracia tem cada vez mais gerado um duplo sentido de humilhação para os excluídos de mérito e a falta de empatia para os beneficiados pela *tiranía do mérito*. Isso dialoga muito com os efeitos que o neoliberalismo e sua integrada ideologia meritocrática tem causado. Para o autor:

Em uma sociedade desigual, aqueles que alcançam o topo querem acreditar que seu sucesso tem justificativa moral. Em uma sociedade de meritocracia, isso significa que os vencedores devem acreditar que conquistaram o sucesso através do próprio talento e empenho (SANDEL, 2020, p. 22).

Esta possivelmente seja uma das explicações para que o punhado de donos do mundo não tenham nenhum problema com a falta de empatia para com o restante dos mais de 8 bilhões de seres humanos. Possivelmente, eles acreditam que o que ganham é mérito próprio, graças a seu talento e empenho extraordinário. Como o autor está analisando a sociedade e a valorização do

⁵⁷ Leia-se: <<https://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/bill-gates-faz-maior-doacao-de-sua-fortuna-desde-2000.ghtml>> Acesso em 28 mar 2021.

⁵⁸ Leia-se: <<https://glamurama.uol.com.br/quer-saber-quanto-dinheiro-bill-gates-ja-doou-para-a-caridade-a-soma-e-de-cair-o-queixo/>> Acesso em 28 mar 2021.

⁵⁹ Leia-se : <<https://www.dw.com/pt-br/funda%C3%A7%C3%A3o-gates-doa-mais-us-250-milh%C3%B5es-para-combate-%C3%A0-pandemia/a-55897380>> Acesso em 28 mar. 2021.

⁶⁰ Relatório da ONU tem indicado o crescimento da desigualdade para mais de 70% da população mundial. Para mais, leia-se: < <https://news.un.org/pt/story/2020/01/1701331>> Acesso em 29 mar. 2021.

ensino superior pago das mais distintas universidades dos EUA, aponta como o cidadão médio estadunidense tem sido premido pela tirania do mérito e, ao ser excluído do seletivo grupo dos ungidos pela melhor educação, são humilhados como incompetentes do sistema. Esta seria uma das causas para o apoio à figura de Trump como o redentor dos humilhados – e podemos pensar até que ponto isso não se aplicaria no caso do Brasil e de nossa figura presidencial. Sandel afirma que essa tirania não acontece apenas pela retórica da ascensão, do talento e empenho de alguns, mas num conjunto de atitudes e subjetivações que vão perfilando uma “meritocracia tóxica”. Isso ocorre, segundo o autor, em três dimensões a saber: a corrosão da solidariedade por conta do aumento da desigualdade; a ideia de que apenas um diploma universitário certifica para um bom emprego e uma vida decente; e, por fim, a crença de que os problemas sociais e políticos são resolvidos por especialistas, tecnocratas de nível superior que corrompem a democracia ao tirar o poder de resolução dos cidadãos comuns sobre as questões da sociedade (SANDEL, 2020).

Nesse sentido, as implicações que o neoliberalismo tem causado no ensino superior⁶¹ tem íntima relação com a tirania do mérito e a consequente legitimação da desigualdade como ideologia do possível e do caminho único. Os professores franceses Dardot e Laval assinalam as consequências sociais e subjetivas que o fortalecimento do capitalismo financeiro e a concentração de renda e patrimônio tem produzido no caminho inverso da solidariedade:

Cada sujeito foi levado a conceber-se e comportar-se, em todas as dimensões da sua vida, como um capital que devia valorizar-se: estudos universitários pagos, constituição de uma poupança individual para a aposentadoria, compra da casa própria e investimentos de longo prazo em títulos da bolsa são aspectos dessa “capitalização da vida individual” que, à medida que ganhava terreno na classe assalariada, erodia um pouco mais as lógicas de solidariedade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 201).

Aumento da renda de bilionários, crescimento do mercado de altíssimo luxo, revolução tecnológica acelerada, diminuição da solidariedade e da empatia, redução de distâncias financeiras (para quem pode) e geográficas relativas, tudo isso vai compondo uma ilusão de um quadro que indica que o capitalismo vai muito bem obrigado.

Antes de passar aos projetos que os donos desse mundo tem para outros mundos cabe assinalar um aspecto no afã de dirimir possíveis incompreensões. Referir ao punhado de homens mais ricos do mundo não significa imputar a eles as consequências do neoliberalismo ou como uma ideia de teoria da conspiração de um seletivo grupo que pretende dominar o mundo. Esses

⁶¹ Sobre essas implicações, abordarei no capítulo quatro e cinco.

também seres humanos são apenas expressões de pessoas que estavam no lugar e na hora certa – que contaram com diversas intervenções, benefícios e privilégios que desconheço sua história – que certamente se valeram da corrupção do sistema, de acordos escusos, monopólios diversos e relações de poder nada usuais e democráticas - e não são necessariamente os que produziram as engrenagens de sua colocação entre o punhado de ungidos, apenas se beneficiaram delas e sobre elas também tem responsabilidade. O sistema que produziu tais bilionários é muito mais complexo e provém da ação de diversos sujeitos e acontecimentos históricos ao longo do tempo e, particularmente, do desenvolvimento do capitalismo enquanto sistema profundamente concentrador e excludente, não só em relação às classes proletárias e médias, mas também entre as classes proprietárias. Mas é ilustrativo apontar que os donos do mundo tem rosto, sexo e cor.

Se o capitalismo funciona e muito bem no garrote de desigualdades e produção de bilhões de famintos e de um punhado de homens super-ricos, também caminha inexoravelmente na esgotabilidade do planeta. E eles sabem disso. Ah, sabem! E se importam. Como se importam! Mesmo que Trump (e seu assecla brasileiro) diga que isso é coisa de comunista, na verdade é também sabedoria dos donos do mundo.

Projetos dos donos desse para outro mundo

Em 2020 o serviço de streaming Netflix lançou uma série cômica chamada *Space Force*. Parece comédia, mas é? Nessa ficção, o presidente estadunidense institui uma divisão das Forças Armadas para empreender o grande projeto de colocar militares na Lua para assegurar sua propriedade até 2024 ou antes que os chineses o fizessem. *Boots on the Moon!* É o slogan criado pelo protagonista principal, general Mark Naird, interpretado por Steve Carell para publicizar a ideia da presença dos militares no satélite natural da Terra.

Na primeira temporada, de dez episódios, o enredo trata da corrida espacial para colocar militares na Lua e proteger uma futura colonização estadunidense, tomando o satélite natural antes que os chineses o façam. Por se tratar de uma comédia, tudo funciona no mais alto improviso e todas as disputas são caricatas, inclusive a preparação dos futuros astronautas. E, na disputa com a China, os EUA perdem todas, embora também consigam estabelecer bases na Lua (SPACE FORCE, 2020).

Coincidência ou sim, no mesmo ano, o ex-presidente estadunidense Donald Trump instituiu uma divisão das Forças Armadas chamada de *United States Space Force*, criada para manter a segurança espacial. Parece realidade, mas é? Com todo um comando militar,

hierarquia instituída, quartéis e bases estabelecidas, ao ver o site oficial da Força⁶² ou do Comando espacial⁶³ parece que estamos diante de alguma propaganda de um filme ou seriado de ficção científica, mas não, é oficial do governo dos EUA.

Em reportagem do jornalista Igor Gielow publicada na Folha de São Paulo em 6 de maio de 2020⁶⁴ a criação da Força Espacial é citada, bem como a discussão acerca da semelhança do logotipo inicialmente proposto no governo Trump com o do seriado Star Trek. Na gestão Biden, o logo mudou, mas os planos parecem que não. Mas essa parte lúdica não é a tônica da reportagem que se foca em um tratado de concessão de terrenos para mineração na Lua, preparado pelo ex-presidente. Trump anunciava que permitiria a aliados políticos, com exceção de Rússia e China, fixar bases no satélite natural para inaugurar o extrativismo extraterreno. Sim, realmente parece brincadeira, mas não é. É projeto. E não começou com Trump.

Ainda na gestão Obama, segundo a reportagem, foi aprovada uma proposta de lei de sua autoria para garantir direitos de mineração na Lua para quem conseguisse chegar nela. Essa lei, de 2015, aproveitou a brecha dos acordos internacionais, vigentes desde 1967, que proíbem a posse territorial de corpos celestes por Estados (GIELOW, 2020). Mas tais acordos não mencionam a posse por empresas privadas. Na sociedade capitalista da década de 1960 era impensável que uma empresa privada se instalasse fora do planeta Terra. No mundo neoliberal dos anos 2000 isso não é só ficção científica, como é uma realidade cada vez mais palpável.

Talvez seu propósito neste planeta não esteja neste planeta

O Ato de Autorização de Defesa Nacional FY20 aprovou uma nova e independente Força Espacial no interior do Departamento da Força Aérea. Como esse novo ramo militar tomou forma em 2020, nós estamos recrutando as mais brilhantes mentes em ciência, tecnologia, espaço sideral e engenharia para preencher nossas necessidades. Junte-se a nós. O futuro é onde faremos história.

Dropes 7 – Chamado para o recrutamento da *US Space Force* em livre tradução.

⁶² Disponível em <<https://www.spaceforce.mil/>> Acesso em 30 mar. 2021.

⁶³ Disponível em <<https://www.spacecom.mil/#/>> Acesso em 30 mar. 2021.

⁶⁴ Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/05/trump-prepara-tratado-para-conceder-terrenos-na-lua-para-mineracao.shtml>> Acesso em 30 mar. 2021.

Estima-se que a Lua seja repleta de riquezas minerais. Além de metais raros, sabe-se por sondas que há grandes reservatórios de água possivelmente congelada e Hélio-3. Um dos metais, o escândio, presente em muitos aparelhos eletrônicos, tem suas reservas limitadas no planeta Terra para mais uns vinte anos, e 90% de suas reservas estão localizadas na China, razão mais que justificável para os EUA buscarem o metal fora do planeta (GIELOW, 2020).

Um dos projetos atuais da NASA, agência espacial estadunidense, nomeado de Artemis está orçado em 35 bilhões de dólares e conta com recursos privados de empresas como a Blue Origin do bilionário dono da Amazon, Jeff Bezos, e a SpaceX, do bilionário Elon Musk. Sim, aquele que ganhou 5,1 bilhões de dólares no dia em que comecei a escrever o subtítulo anterior⁶⁵. Ambas empresas atuam fortemente em seus projetos aeroespaciais. A Blue Origin pretende construir uma colônia na Lua para possibilitar a colonização de Marte e a SpaceX desenvolve foguetes para viagens com passageiros de ida e volta para a Lua. E alguns tíquetes já foram comprados. Para os menos endinheirados, na loja oficial da SpaceX é possível comprar uma camiseta por USD 25,00 com o sugestivo dizer Occupy Mars. (Seria uma apropriação indébita do movimento contra Wall Street?).



Figura 32 – Camiseta à venda na loja oficial da SpaceX.

A conquista de outros mundos e sua conseqüente exploração, por mais que pareçam matéria de ficção científica, são realidade e estão em desenvolvimento já há alguns anos. Na fase neoliberal do capitalismo, diferentemente da anterior em que eram os estado-nação que conduziam os maiores investimentos na corrida espacial, hoje, são as empresas privadas que correm entre si para garantir a exploração extraterrena e, ao estado, cabe garantir as condições

⁶⁵ Coincidência ou não, no dia que escrevo essas linhas, doze dias depois, nosso bilionário “querido” ganhou outros 5 bilhões, só hoje, 30 de março de 2021, segundo a lista da Forbes. Mas Bezos perdeu 1,1 bilhão.

militares, financeiras e logísticas para que isso seja possível. E isso diz muito sobre o que é o neoliberalismo.

Em 11 de julho de 2021, o bilionário Richard Branson, a bordo de sua espaçonave *Virgin Galactic*, foi lançado ao espaço na *Mision Unity 22* e deu um passeio pela estratosfera junto com outros cinco civis. Em mais um de seus voos inaugurais – já haviam sido feitos outros vinte testes –, a empresa iniciou o turismo aeroespacial para pessoas que não são astronautas profissionais. Também mostra como agora, sob a égide neoliberal, compete às grandes empresas vender aquilo que elas quiserem, mesmo que seja fora da Terra. A previsão é de que essa viagem de pouco menos de uma hora inicie seus voos comerciais em 2022 pelo preço módico de 200 mil dólares, ou um milhão de reais (já foram reservados 600 tíquetes).

Não só o feito diz muito sobre a racionalidade neoliberal, mas a cobertura que a CNN estadunidense deu sobre o fato – ao vivo para diversos países – também põe a nu essa sociedade. Enquanto duas repórteres e o âncora se referiam emocionadas à “democratização” do acesso ao espaço, dois comentaristas discutiam o que efetivamente representava o ocorrido, e um deles falava abertamente de uma conquista de um bilionário enquanto o mundo aprofunda na desigualdade. Essa leitura crítica certamente só acontece pela força da resistência ao neoliberalismo e aos donos do mundo. Mas a versão oficial da emissora mostra bem a ideia vital do neoliberalismo: qualquer um pode conquistar o que quiser, basta ser capaz além de não precisar do estado para tal. Adiciona-se a isso a ideia de democratização pelo consumo: é democrático viajar para o espaço, qualquer um pode, desde que você tenha (muito) dinheiro no bolso.

Além do projeto de ocupação do espaço, da Lua e de Marte, existem outros projetos em curso similares ao da Virgin, que inauguram o turismo extraterreno, como o de uma estação espacial hoteleira e residencial, como a *Voyager Station*⁶⁶. Com um projeto muito parecido com a estação espacial de Elysium, *Voyager* se propõem a ser o primeiro lugar de férias luxuosas no espaço. Sua construção está em curso a partir de robôs autômatos, com previsão de estar em operação já em 2027.

⁶⁶ O projeto está disponível em: <<https://voyagerstation.com/>> Acesso em 5 abr. 2021.

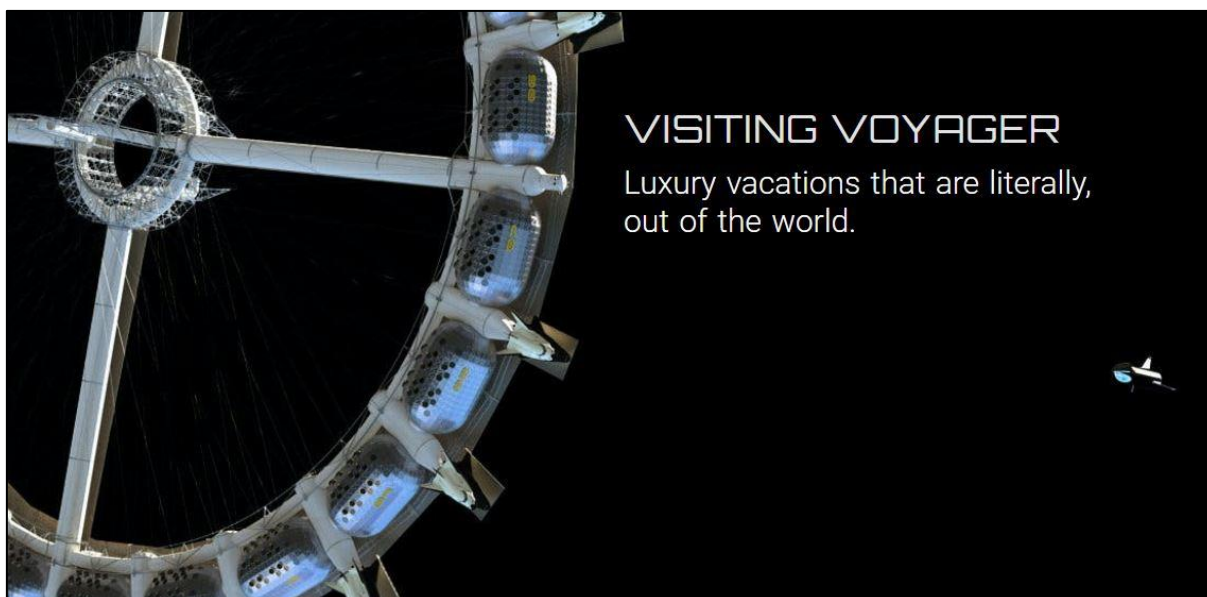


Figura 33 – Imagem da Voyager Station anunciando “férias luxuosas que são literalmente de outro mundo”.

Além dos EUA e China, outros países se juntaram à nova corrida espacial para possibilitar o extrativismo extraterreno e possibilitar uma vida confortável e distante do inviável mundo real. Recentemente, os Emirados Árabes Unidos também se somaram à essa disputa. Sua agência espacial lançou um satélite que irá investigar toda a atmosfera do planeta Marte em busca de entender a dinâmica climática de nosso vizinho e entender a perda de Hidrogênio e Oxigênio dele para o espaço. Por que Marte? A assim chamada Missão Marte explica: “*é um alvo óbvio para exploração por muitos motivos. Da nossa busca para encontrar vida extraterrestre para um dia expandir a civilização humana para outros planetas, Marte serve como um projeto colaborativo de longo prazo para toda a raça humana*” (EMIRATES MARS MISSION, 2021).

Mas se o espaço sideral ainda pode parecer exageradamente uma ficção, que tal viver em uma ilha artificial totalmente controlada, em que não há impostos nem taxas e sua vida extra-ilha não será questionada? É o que promete a *The Blue Estate*, o “primeiro empreendimento imobiliário luxuoso flutuante em desenvolvimento”. Uma ilha autômata no meio do Atlântico Norte equatorial que pode ser deslocada para outras coordenadas para fugir de tempestades e furacões marítimos. Apartamentos estão à venda com preços que vão de 20 mil dólares (para estúdios de 20m²) a 1,125 bilhões de dólares (para os dois exclusivos “terrenos” de 20 mil m²).

Uma ilha longe da violência armada ou estatal, com total garantia para a atual e futuras pandemias, mas que institui a continuação da desigualdade social⁶⁷.

Esses são alguns dos projetos que os donos do mundo tem para escapar da inviabilidade que nosso mundo caminha dia após dia. São projetos tornados públicos, que estão aí para serem vistos por qualquer pessoa que queira fazer uma rápida pesquisa, seja científica ou por curiosidade. Podemos imaginar quais seriam os projetos que não são tornados públicos, escondidos no andar das nuvens, acima de bilhões e milhões de dólares, garantidos pela subserviência de estados cúmplices do extrativismo e exclusão no único planeta que nós, relés mortais temos, a Terra. Se os projetos deles são a continuidade da exploração esgotante humana, não-humana e natural aqui e no extra-limite do mundo, cabe a nós pensarmos quais são os nossos projetos. E se nossa formação de pessoas caminha na direção da inviabilidade do mundo ou no caminho da insurgência que aposta na continuidade do planeta, atuando agora para estancar suas sangrias.

O mundo da imensa maioria de seres humanos

Em contraste com a acumulação estratosférica dos donos do mundo, no andar de baixo, a racionalidade neoliberal tem ajustado o mundo do trabalho para garantir a máxima exploração capitalista. No caso brasileiro, a década de 1990 representou a mudança do Sistema de Acumulação (SA) do período anterior, compreendido pela Industrialização por Substituição de Importações (ISI) que perdurara da década de 1930 ao final da ditadura civil-militar, para um SA com um viés econômico neoliberal nos marcos de uma democracia política (SAAD FILHO; MORAIS, 2018). Essa mudança representou uma grande reestruturação da base econômica, com o desmantelamento de cadeias produtivas, privatização de empresas públicas que antes contribuía para o planejamento e implantação de políticas de geração de empregos e possibilidade de distribuição de renda. Mas, principalmente, incorporou com força o setor financeiro no controle e intermediação das relações econômicas internas, do país e em relação com o mundo. Nesse processo, o Estado foi o carro-chefe da “liberalização” e “desregulamentação” da economia (Idem). No mundo do trabalho, essas políticas representaram profundas transformações, tendo como marca a precarização. Para os autores,

⁶⁷ Para saber mais (ou comprar um apartamento flutuante) leia-se: <<https://theblueestate.com/>> Acesso em 5 abr. 2021.

O Estado desempenhou um papel fundamental na transformação desses padrões de emprego por meio da compressão da demanda, das privatizações, das mudanças na política industrial e na política regulatória, da ampla subcontratação e do trabalho precário, das mudanças nas leis trabalhistas, da implementação negligente mesmo das novas leis e da repressão direta, como ficou claro durante a greve dos petroleiros, em 1995. Desta maneira, o alto desemprego, o trabalho precário e a crescente pobreza relativa, quando não absoluta, foram *resultados deliberados das políticas públicas no neoliberalismo* (SAAD FILHO; MORAIS, 2018, p. 127, grifos originais).

Por outro lado, o controle da inflação e a valorização da moeda, ancorada numa alta taxa de juros, além do apoio irrestrito da burguesia brasileira, permitiu que o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) fosse eleito (1994) e reeleito (1998). Porém, os setores que sofreram com o desemprego, bem como a vulnerabilidade da economia brasileira, agora mais que nunca atrelada às flutuações do mercado internacional e suas crises, foi promovendo um substancial esfacelamento da base popular de sustentação do projeto de governo do PSDB e culminou na eleição de Luís Inácio Lula da Silva (PT) presidente em 2002.

Porém, segundo os mesmos autores, as circunstâncias de sua eleição e a própria política de seu mandatário fizeram com que o governo petista não representasse uma mudança de sentido na política econômica. Com a garantia extralegal da autonomia do Banco Central, e a financeirização da economia, Lula manteve os acordos pré-estabelecidos com o mercado, e se ateve a pequenas reformas, sem romper com o marco do SA neoliberal estabelecido. Seu apoio popular, esteve, entre outros fatores, muito vinculado com uma política de limitada transferência de renda a setores muito vulneráveis. Com a junção de diversos programas sociais do governo anterior, o governo Lula criou o Programa Bolsa Família (PBF) que, embora representasse um impacto positivo para as famílias beneficiadas, não se contrapõem ao SA neoliberal, não rompendo os marcos de uma política focalizada. Para os autores citados anteriormente, o PBF é limitado por três questões: a) viola os princípios universais da Constituição; b) como política compensatória, tende a ser esmagado pela contração da economia e a geração de pobreza por conta das políticas macroeconômicas; e c) o PBF não se ocupa das causas da pobreza. Assim, concluem SAAD FILHO e MORAIS:

Ao ignorar as causas da pobreza, as políticas sociais neoliberais tendem a ser paliativas, tratando apenas dos sintomas mais flagrantes da pobreza; além disso, uma vez que o PBF complementa os rendimentos mais baixos, ele acaba por subsidiar as piores modalidades de emprego no país. Nesse sentido, o PBF e outros programas condicionais são fundamentalmente *conservadores* (2018, p. 167, grifos originais).

Acerca das políticas de renda aos setores mais vulneráveis, Verônica Gago se refere a eles como política de impulso do consumo de massas, que acarreta dois problemas: a impossibilidade do horizonte de pleno emprego (já que os setores vulneráveis ficam dependentes da renda distribuída pelo governo) e a falsa ideia da democratização ligada ao acesso ao consumo. Nesse quesito, há uma modificação do conceito de cidadania que, de universalização de direitos, passa a ser atrelado ao acesso ao consumo (GAGO, 2018). Diga-se de passagem, este foi o discurso oficial dos anos de ouro petistas, o de colocar milhões de pessoas na dignidade do consumo⁶⁸. Para Gago, esta política focalizada de democratização pelo consumo promove, por um lado, um deslocamento da obrigação do estado com relação ao fornecimento de serviços públicos e gratuitos a favor do endividamento individual e, por outro, aprofunda a diferença classista, ao aprofundar a condição de credores (idem). Numa referência aos governos progressistas na América Latina, sobre os quais se apontava como um interlúdio anti-neoliberal no continente, e sua política de financiamento de programas de distribuição de renda, a autora conclui:

A partir do estado, a cidadania por consumo propõe-se como *paliativo* ou reparação fornecida contra o neoliberalismo, referendando a ideia de um estado não neoliberal na medida em que subsidia os pobres. Nesse sentido, o populismo como razão estatal tenta monopolizar a “inversão democrática”, na medida em que se posiciona como ator privilegiado das conquistas de direito (GAGO, 2018, p. 252).

Não é de se estranhar que o governo Bolsonaro, que enquanto oposição fazia críticas preconceituosas ao PBF⁶⁹, buscando se consolidar como um populismo de extrema-direita, agora sinalize com uma continuidade e aprofundamento do programa, discutindo novos valores e modalidades⁷⁰. Dessa forma, podemos concluir que a política de garantir uma renda mínima para os setores pauperizados não só não contradiz a racionalidade neoliberal como também

⁶⁸ Veja-se, por exemplo, o programa de governo da coligação “O povo feliz de novo” da chapa presidencial Fernando Haddad e Manuela D’Ávila em 2018, calcada no discurso do retorno à felicidade. Nele pode-se ler: “Lula já provou que a economia cresce quando mais brasileiros e brasileiras participam dela de forma justa” (COLIGAÇÃO O POVO FELIZ DE NOVO, 2018, p. 6).

⁶⁹ Enquanto deputado, Bolsonaro criticou diversas vezes o PBF. Em uma oportunidade, por exemplo, afirmou: “O Bolsa Família nada mais é do que um projeto para tirar dinheiro de quem produz e dá-lo a quem se acomoda, para que use seu título de eleitor e mantenha quem está no poder”. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/politica/2019/04/11/interna_politica,748643/bolsonaro-e-o-bolsa-familia-de-critico-feroz-a-defensor.shtml Acesso em 25 ago. 2020.

⁷⁰ Durante a escrita dessa tese, diversas notícias e entrevistas com o ministro da economia, Paulo Guedes, veiculavam a ideia da criação do Programa Renda Brasil, indicando a continuidade do programa de auxílio emergencial criado para minimizar as perdas durante a pandemia. Entre idas e vindas, críticas do mercado e do presidente, inclusive com troca de nomes, oficialmente, o programa não foi apresentado e sua ideia se esvaiu. Entretanto, além de estender as parcelas do auxílio emergencial a serem pagas em 2020, no ano de 2021, o governo Bolsonaro reativou o auxílio, além de também estender de três para seis parcelas.

contribui para criar uma falsa sensação de amplitude democrática do capitalismo, ao inserir esse setor no mercado de consumo, mesmo que de forma extremamente marginal.

Mas a cidadania por consumo não se limita aos setores mais espoliados do sistema. Para Eduardo Gudynas (2019) a perspectiva neoliberal limita os direitos, restringindo a atuação do Estado como garantidor de uma cidadania que, por essa razão, se torna incompleta. As pessoas compreendidas como agentes individuais nessa ótica, comportam-se como consumidores, e não mais como cidadãos. Por isso,

o âmbito de interação privilegiado é o mercado, no qual se compram e se vendem bens e serviços que supostamente lhes garantiria a qualidade de vida. A presença estatal é aceita unicamente para garantir um conjunto de direitos mínimos, como a segurança e a saúde e o funcionamento do mercado (GUDYNAS, 2019, p. 213)

Dessa forma, se para quem tem uma renda maior sua cidadania é garantida pelo consumo de bens e serviços, para os setores mais vulneráveis, ter acesso a uma pequena distribuição de renda os coloca nessa obrigatoriedade de se ajustar a essa mesma concepção. Agora, com renda, passa a ser responsabilidade do sujeito buscar sua condição de consumidor, e logo cidadão, corroborando com o discurso do *Homo empreendedor*⁷¹. Nesse instante, passa a ser responsabilidade do sujeito empreender e ser capaz de garantir condições de uma vida boa: se beneficiário de um programa de auxílio do governo, ele tem que ser capaz de aumentar seu capital humano para estar em melhores condições de sobreviver no mercado. Se não o faz, é por sua própria incompetência e não pelas carências e desigualdades históricas e atuais do Estado e da nação.

Karl Marx em 1867 já assinalava que, por dinâmicas próprias do capitalismo, a população trabalhadora, ao mesmo tempo que produzia acumulação do capital, produzia uma “população supérflua” como “uma lei própria de população” (2003, p. 734). Para o autor, entretanto,

se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista, condição de existência do modo de produção capitalista. Ela **constitui um exército industrial de reserva disponível**, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro incremento da população (MARX, 2003, p. 735, grifos meus).

⁷¹ Sobre esse conceito, leia-se mais adiante.

Talvez uma das dinâmicas mais cruéis do neoliberalismo foi justamente acumular capital dessa *população supérflua* diretamente de sua exploração via diversas práticas de *financeirização da vida*. A política paliativa de mitigar a extrema-pobreza através de subsídios governamentais é apenas mais uma forma de fazer com que esse imenso exército de reserva⁷² – que por sua condição de pauperização e pelo avanço das técnicas produtivas já não pode ou precisa ser aproveitado pela indústria ou outros setores – participe do mercado na condição de comprador (e logo devedor) de bens, serviços e, principalmente, créditos (e dívidas) bancários. Mais grave que isso, é que ideologicamente, transfere para xs sujeitxs a responsabilidade sobre seu provável fracasso social e financeiro. Esse discurso chega a ser tão humilhante e vilipendiador que, durante a pandemia, quando aumentou o nível de endividamento e pauperização de milhões de brasileirxs, diversos comerciais na TV aberta faziam campanha para que as pessoas controlassem suas finanças e investissem seu dinheiro como garantia de futuro⁷³, sem fazer nenhuma referência, obviamente, a que a grande maioria da população deixou de receber renda que antes da pandemia já era aquém das necessidades vitais e constitucionais. Também chamava a atenção a disputa entre diversos bancos de investimento – destinados a rentistas de alto poder aquisitivo – em plena pandemia e em TV aberta, ou seja, para a grande massa de consumidores⁷⁴.

Mas não só a população de invisíveis e supérfluos compõem a complexa rede de acumulação do capital nos marcos do neoliberalismo que, recordemos, é o “*capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17). Verônica Gago (2018) faz um estudo profundo sobre as novas formas de acumulação capitalista vinculado ao mundo do trabalho. Para ela, o neoliberalismo assume um traço polimórfico conseguindo reunir uma série de práticas, dimensões e formas de trabalho naquilo que a autora chama de *ensamblagem*, amarrando “*uma trama de informalização crescente às dinâmicas empreendedoras – em nível empresarial e popular, sendo ambos os setores transnacionalizados – num contexto de flexibilização e espoliação de direitos*” (GAGO, 2018, p. 50). Essa *ensamblagem* permite o convívio de diversas formas de trabalho, inclusive as que

⁷² No capítulo um faço referência aos “invisíveis da nação”, que corresponderiam a pelo menos 25% da população brasileira, algo em torno de 50 milhões de pessoas.

⁷³ Uma das propagandas tem a seguinte fala: “*Esse momento cheio de imprevistos, não tá fácil. Mas isso tudo também faz a gente refletir sobre a importância de ter uma reserva financeira. Agora é hora de priorizar gastos, e iniciar ou aumentar essa reserva.*” Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=haW0it-1HqE> Acesso em 26 ago. 2020.

⁷⁴ Veja-se por exemplo: Itaú Personnalité, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xRZqRQ1ma30;> Banco Safra, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5RpVm_rMw94; e XP investimentos disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LHkjBkYEaCM>. Acessos em: 26 ago. 2020.

são organizadas desde “baixo” que, num sentido duplo, constituem o neoliberalismo ao mesmo tempo que se impõem como força de resistência. Nessa compreensão, a informalidade é vista por defensores do neoliberalismo como uma “*zona de contenção*” (idem, p. 74) e, os informais vistos como empreendedores. A contenção refere-se a uma forma de se incorporar, mesmo que de forma muito marginal e espoliada em sua dignidade, à sociedade neoliberal. Conclui a autora, então:

A informalidade é sobretudo heterogeneidade: autoemprego, microempresas, contrabando, atividades clandestinas. Entretanto, a informalidade não pode ser pensada como o outro radicalmente distinto da formalidade. São modalidades que hoje se contaminam mutuamente, se articulam e complementam. Para tanto, mais que opções contrapostas, convém analisa-las em suas ensamblagens concretas (GAGO, 2018, p. 77).

Podemos perceber que o neoliberalismo incorpora diversas formas de exploração do trabalho, não se limitando a extração de mais-valia pelo trabalho formal, nem apenas usando o exército de reserva como forma de barganhar direitos com os empregados formais. A exploração se dá em diversos setores, quase que na totalidade da população. Além da exploração nos marcos do trabalho informal, essa zona de contenção, e dos paliativos para os mais vulneráveis, no próprio mundo do trabalho formal a precarização é marcante. Um dos setores que mais emprega no país hoje, o setor de telemarketing⁷⁵, tem jornadas desgastantes e que se valem do discurso do empreendedorismo.

Apesar de não estar no escopo dessa pesquisa, a precarização do trabalho em geral surgiu: a menção a esse mundo de máxima exploração se fez presente em uma entrevista com uma estudante da UFRGS. Chamou a atenção que a jovem, em determinado momento de sua vida, viu como perspectiva a carreira no telemarketing: a precarização é tão marcada que para muitas pessoas, o emprego formal com menos direitos surge como uma opção de crescimento e experiência no campo do trabalho, configurando um “emprego-trampolim” (MOCELIN; SILVA, 2008).

A estadunidense Wendy Brown (2019) sustenta que a precarização do trabalho e da vida normatizada pela empreendedorização neoliberal e capitalização humana dos sujeitos combinadas com as políticas que ruíram com o Estado social, retirando desse toda sua dimensão de bem-estar e transferindo-a para as pessoas e as famílias, tem contribuído para a gênese de governos autoritários, fascistas, protofascistas, conservadores que tem se espalhado ao redor do

⁷⁵ Um interessante estudo sobre a representação do telemarketing na economia nacional, bem como suas relações de trabalho pode ser encontrado em MOCELIN. SILVA, 2008.

mundo. O neoliberalismo vai criando um caldo de humilhação e desespero para a maior parte da população que se torna suscetível ao discurso do ódio, da cura religiosa ou da busca nostálgica do paraíso perdido. Para a autora, a perda de horizontes de sustentabilidade econômica de boa parte da classe média e/ou proletária estadunidense, em grande medida branca e masculina, tem contribuído para a busca de culpados que são em geral aqueles que são facilmente taxados como responsáveis pela desesperança: negros, LGBTs, imigrantes. É contra esses setores que se voltam uma parcela significativa da sociedade e acabam por apoiar o Trumpismo que se coloca como redentor da superioridade branca, da família e dos bons costumes religiosos, sintetizados no slogan “Faça a América grande de novo”. Desta forma,

dentre as realizações neoliberais mais impressionantes estão o desmantelamento epistemológico, político, econômico e cultural da sociedade de massas em capital humano e unidades familiares econômico-morais, juntamente com o resgate tanto do indivíduo quanto da família no momento exato de sua aparente extinção. Desnaturalizadas até seu núcleo, as versões neoliberais das unidades individuais e familiares podem acabar se mostrando mais fortes do que quaisquer iterações anteriores. (BROWN, 2019, p. 51)

O que a autora defende e que se pode perceber como uma das grandes consequências do neoliberalismo é a transferência de qualquer proteção social da responsabilidade do Estado para a família ou os sujeitos. Essa transferência é o pano de fundo para a “política de humilhação” do também estadunidense Michael Sandel: produz cicatrizes profundas nos subconscientes de milhões. Ao desvendar a sociedade da meritocracia – o auge da responsabilização da vida boa ao sujeito – o autor decifra seus efeitos:

Vista de baixo, a arrogância das elites é irritante. Ninguém gosta de ser desprezado ou desprezada. Mas a crença meritocrática adiciona insulto ao dano. A noção de que seu destino está em suas mãos, de que “você consegue, se tentar”, é uma faca de dois gumes: por um lado é inspiradora, por outro odiosa. Ela felicita vencedores, mas rebaixa perdedores, até mesmo do ponto de vista das próprias pessoas. Para quem não consegue encontrar emprego ou ganhar dinheiro suficiente para se sustentar, é difícil fugir do pensamento desmoralizante de que seu fracasso é resultado de suas próprias ações, de que simplesmente não tem talento nem ela para o sucesso (SANDEL, 2020, p. 38-9)

Dessa humilhação coletiva, da pobreza expandida e da desigualdade aprofundada percebemos as consequências cada vez mais brutais da implantação do neoliberalismo em uma extensa teia de relações econômicas, políticas, sociais e culturais. Tudo isso também associado às questões de saúde, tendo em vista que o empobrecimento tem levado ao consumo maior de alimentos de baixo valor nutricional e alto valor calórico e ao consumo de medicamentos para

a manutenção da estabilidade emocional. Não é por acaso que em Elysium, o robô-agente da condicional oferece um banquete de pílulas para o stress emocional do protagonista principal. Hoje buscamos nas farmácias a sobrevida para enfrentar o sistema e suas consequências. Pensando nas tradicionais aulas de história da educação básica, falar que no período da revolução industrial se trabalhava demais, se poluía em demasia e se extenuava crianças e mulheres trabalhadoras, hoje, nada mais é do que falar do momento atual, como que se o progresso tecnológico nos tivesse protagonizado uma triste volta para o século XVIII.

O mundo da imensa maioria da humanidade é bem conhecido, ilustrado pelo cinema, vivenciado no nosso cotidiano. Mas não é só aos seres humanos que o neoliberalismo afeta: o planeta, como um todo integrado, também sofre às custas da desigualdade crescente e da riqueza exponencial.

O mundo da Natureza: Pachamama ameaçada

Uma das mais interessantes atividades que recorro dos tempos idos da minha graduação em História foi um seminário de uma disciplina que minha memória teima em achar que era de arqueologia, mas tal fato não encontra conexão com os meus alfarrábios. De qualquer forma, nessa disciplina “x”, a turma foi dividida em grupos para apresentar um seminário. Até aí nada de novo. O interessante é que a atividade tinha um *quê* a mais: cada grupo tinha que argumentar e defender uma das razões que poderiam ter levado a espécie *Homo sapiens* a se destacar das outras espécies animais. Similar a um julgamento, cada grupo foi levado a elevar a característica que estudava como a determinante da diferenciação humana: bipedismo, polegar opositor, tamanho da massa encefálica, habilidades manuais e a cultura (não me recordo se haviam outros grupos e características destacadas). O interessante era que todas as características biológicas eram questionadas como determinantes por não serem únicas e exclusivas. *Homo sapiens* não é a única espécie bípede, com polegar opositor ou aumento de massa encefálica, nem a única com habilidades manuais.

Por outro lado, em contraste com a arrogância humana, nossa espécie não tem características biológicas que a torne mais forte e poderosa que outras. Se compararmos nossa força relativa com as formigas, com os macacos ou elefantes, perderemos. Se apostarmos nos nossos sentidos, largaremos atrás dos cães, gatos, ou dos morcegos e golfinhos, capazes de se deslocarem graças à sonares naturais. Chimpanzés e outros macacos não só são capazes de fazer ferramentas rudimentares, como organizar comunidades, algumas hierarquizadas ou com

divisão de trabalho. Mesmo meus gatos domésticos são capazes de perceber se os movimentos que eu faço são para dormir ou lhes dar comida. Também são capazes de abrir armários e gavetas sozinhos além de inventar estratégias para atingir seus objetivos (como buscar a melhor forma de me acordar de madrugada para comer).

Para além do conflito com espécies muito diferentes da nossa, algumas teorias contemporâneas discutem que o *Homo neandertalenses* (vulgo homem de Neandertal) viria de um ramo diferente da nossa árvore genealógica e que teria concorrido com o *Homo sapiens* (LEAKEY, 1995). Apesar de ser maior, mais alto e possivelmente mais forte e resistente que o *sapiens*, a seleção natural teria preterido do *neandertalenses* em nosso favor. Então, o que teria feito com que nossa espécie, mesmo com todas suas fraquezas naturais, tivesse não só povoado todo o planeta (assim como as baratas, que aliás parecem ser resistentes a uma guerra atômica) como também tenha moldado a Terra a fim de atender seus interesses (isso só os *sapiens* fizeram)?

Não me recordo se a atividade dos seminários na disciplina em questão chegou a alguma conclusão, mas penso que um distintivo – não sei se determinante – para nossa espécie poder superar suas fraquezas biológicas e se colocar no topo da cadeia alimentar ao redor do mundo foi justamente a cultura. Foi ela que permitiu ao *Homo sapiens* se adaptar às mais distintas condições inóspitas para nossa espécie. Fomos capazes de povoar e sobreviver em regiões desérticas de elevadas ou baixíssimas temperaturas. Regiões densamente florestadas e outras em que a vegetação era rala e seca. Desenvolvemos a agricultura em regiões pantanosas, montanhosas, áridas, úmidas e mesmo na água. Fizemos técnicas, ferramentas e sistemas que nos permitiam caçar e pescar animais dos mais pequenos e frágeis aos maiores e mais fortes do que nós. Mais do que a cultura de como fazer isso, fomos capazes de nos manter porque transmitimos essa cultura ao longo dos tempos, de geração em geração, em um extenso processo formativo.

Se o domínio da técnica nos permitiu resistir às adversidades da paisagem e matar animais para nos alimentar, sua especialização fez com que passássemos a nos matar a nós mesmos para garantir hierarquias e riquezas. A história da humanidade é atravessada por utilizar a *ciência da morte* não só contra os animais – para produzir alimentos ou por puro esporte –, mas também para dominar outras pessoas e povos. Durante milhares de anos foi assim em diversos lugares, mas o capitalismo – e a colonização – usaram-se dessa ciência em escala e proporção jamais vistas para a acumulação de capitais. Assim, o sistema capitalista, ao se mundializar,

aprofundou a ciência da morte, eliminando cada vez mais espécies e dominando outrxs sapiens – então cientificamente taxados de sub-raça⁷⁶.

O capitalismo não inaugurou a mudança no ambiente natural para atender aos interesses de nossa espécie, mas concentrou o poder de escolha e definição sobre essas mudanças nos detentores do capital. Transferiu a forma de lidar com as adversidades da cultura geral de um povo para a decisão de um punhado de capitalistas (nem sempre localizados no mesmo ambiente que decidiam por transformar). Cada vez mais concentrada em poucas mãos, a decisão sobre a transformação ambiental foi cada vez mais se distanciando da cultura geral transmitida de geração em geração e se moldando a atender a interesses que tem uma cultura “universal” – aqui entendido como o homem branco, europeu, heterossexual – já estabelecida, desconsiderando diferenças regionais, culturais, filosóficas e mesmo ambientais.

Há centenas de anos, no sul da atual China, desenvolveu-se um método de construção de terraços que seguravam a água do degelo das montanhas, permitindo a plantação de arroz em altas altitudes. Do outro lado do mundo, os incas desenvolveram técnica semelhante para cultivar e armazenar milho na cordilheira dos Andes. Os astecas construíram ilhas artificiais para erguer a maior cidade das Américas naquele então, Tenochtitlán, a atual Cidade do México, onde habitavam e plantavam sobre as águas do lago Texcoco. Algumas tribos da Amazônia desenvolveram sistemas de construção de casas capazes de se adequar às cheias dos rios. Centenas de anos antes, os egípcios construíam sistemas de irrigação para dinamizar as cheias do rio Nilo. No norte da atual China, o povo cazaque, na imensidão do deserto nevado, adestrava águias para caçar alimentos. Toda essa adaptabilidade do ser humano criou culturas próprias que foram capazes de buscar estratégias para se manter nessas regiões e em tantas outras adversas diante da incapacidade biológica da espécie. Ao unificar o mundo sob uma cultura hierarquizada, em que só havia um sentido de “universal” muitas dessas culturas foram suplantadas. Algumas resistem até hoje, mas a mais nefasta consequência é que a Natureza, ao não ser única e “universal”, foi moldada sob uma só perspectiva: a sua destruição em prol de garantir um único padrão de consumo seja em quantidade como em qualidade.

Desta forma, o capitalismo tem diminuído gradativamente a diversidade cultural alimentar, unificando gostos, saberes e sabores para privilegiar o lucro. Assim, por exemplo, mundializou o consumo do salmão, um peixe nórdico predador da vida marinha de sua região. Para dar vazão à necessidade do mercado, teve que buscar em águas mais quentes e sem suas

⁷⁶ Sobre o debate da não-igualdade ou igualdade das raças, leia-se a tese de doutorado de Pâmela Marconatto Marques que refere-se à resposta insurgente que o haitiano Joseph Anténor Firmin publica contra o defensor da superioridade branca pela ciência, o francês Gobineau (MARQUES, 2017, p. 156-163)

presas naturais espaço para produzir esse peixe em larga escala. No afã de atingir seu objetivo, teve que administrar hormônios e corantes à alimentação do peixe, para garantir a coloração e tamanhos apropriados de sua espécie. Retirados de seu habitat natural, confinados em verdadeiras fazendas aquáticas no sul do Chile, os milhares de salmão deixaram de ser predadores para passar a ser animais de engorda química. Em virtude disso, perderam sua capacidade auditiva: já não tem mais outras espécies para caçar e nem precisam delas para se alimentar⁷⁷.

O mesmo ocorre com a agricultura. A grande indústria necessita de apenas alguns grãos para produzir alimentos altamente processados. Assim, o desenvolvimento de transgênicos resistentes a “pragas” naturais são desenvolvidos para a produção em larga escala. Não precisa de outros grãos, nem tampouco se precisa do Pantanal ou da Amazônia: precisa-se de terra para plantar soja e criar gado. Assim, destroem-se culturas milenares enquanto ardem em chamas inúmeras espécies não-humanas – animais e vegetais – para atender a sede incessante do lucro a todo custo. Agora não mais interessam as culturas dos vários lugares, apenas uma: a que oportunize lucros para os grandes capitalistas. Isso gerou, ao longo dos últimos cinquenta anos, a maior destruição ambiental que o mundo já teve, feita pela ação do homem, a ponto de essa era poder ser chamada de Capitaloceno (ACOSTA, 2020).

Minha hipótese é de que com a concentração de riquezas que o neoliberalismo tem aprofundado houve um achatamento das culturas, concentrando as formas de ser e se alimentar num mundo cada vez mais globalizado. Cada vez é mais difícil encontrar culturas genuinamente locais sem que haja a intervenção da grande indústria planetária, unificando aquilo de mais vital para a existência de qualquer espécie que é a alimentação. Alimentos que entram no grande jogo do mercado internacional acabam se globalizando, enquanto aqueles que não geram commodities são preteridos das dietas locais. Em qualquer grande mercado que se vá em qualquer região do planeta, os mesmos alimentos serão encontrados, mesmo que para produzi-los haja um alto custo ambiental.

O agronegócio queima florestas para preparar a terra para o gado ou para a soja. O gado produzido em massa produz uma enorme quantidade de gás carbônico que não é absorvido pela Natureza já morta. As fazendas aquíferas de salmão necessitam de três a quatro quilos de peixes para alimentar um quilo do peixe mais rentável, tanto quanto o corante róseo cative consumidores de todo o planeta ávidos por uma alimentação “saudável”. Mal sabem elxs que

⁷⁷ Sobre os perigos da produção em massa de salmão no Chile, pode-se ler <http://www.vidaenatureza.com.br/?p=7525> Acesso em 20 set. 2020. E <https://mercyforanimals.org.br/salmaa-criado-em-cativeiro-e-surdo> Acesso em 26 set. 2020.

consomem carne industrializada e processada de um outrora rei dos mares que hoje vive confinado entre seus próprios dejetos, animais doentes e cadáveres de sua espécie, como nos revela uma dentre várias denúncias do documentário *Seaspiracy*, disponível no serviço de streaming de vídeo (SEASPIRACY, 2021).

Mas o capitalismo não interfere apenas na produção de espécies animais. Rob Wallace, epidemiologista estadunidense referido anteriormente, refletindo sobre a epidemia de ebola, indica como a produção do óleo de palma vermelho (o nosso carinhoso e baianíssimo azeite de dendê) está na gênese do patógeno. Durante o século XX, os agricultores florestais na região da Guiné, África, que cultivavam palmeiras há centenas de anos com um sistema de recuperação de solo, foram aos poucos acelerando esse manejo, a fim de atender os interesses da produção em larga escala. Em 1930, o tempo de recuperação de solo (período de pousio) era de vinte anos. Em 1970 esse período foi reduzido para dez anos. Na década de 2000, a contração continuou acelerando, com o aumento de palmeiras plantadas na mesma área. Porém, como há a produção conjunta de outras plantas (cacau, noz de cola, entre outras) sem que haja um investimento de capital externo, a produção ainda recebe a classificação de agrofloresta (WALLACE, 2020).

Em 2006, uma empresa estatal começou a desenvolver plantações intensivas de palma híbridas com o objetivo de gerar commodity para exportação. O capital privado entrou com investimento do Banco Europeu o que aumentou a industrialização e levou à falência a extração artesanal. Aldeias de agora proletarizados agricultores se mesclam com vegetação densa e plantação de palmeiras (WALLACE, 2020). É essa situação que faz com que morcegos portadores do patógeno convivam muito próximos aos humanos, como explica o autor:

A paisagem propicia uma interface crescente entre humanos e morcegos frugívoros, que são reservatórios-chave do ebola (...) Os morcegos migram para a palmeira para obter alimento e abrigo contra o calor, enquanto as trilhas largas nas plantações permitem fácil movimentação entre locais de abrigo e forrageamento⁷⁸. À medida que a floresta desaparece, várias espécies de morcegos direcionam seu comportamento de forrageamento para a comida e o abrigo que restaram. (...) De fato, quase todos os surtos de ebola até o momento parecem estar ligados a mudanças no uso da terra, como a exploração madeireira, a mineração e a agricultura (WALLACE, 2020, p. 476-7).

Esse e outros exemplos fazem com que o autor apresente a tese de que é o capital o grande responsável na gênese de diversas pandemias da atualidade, incluída aí a do coronavírus

⁷⁸ Forragear é o ato de buscar alimento que ocupa entre 60 a 70% do tempo em que os animais estão despertos.

causador da Covid-19. Ao mesmo tempo, a continuidade do extrativismo nos permite prever que outras pandemias virão, mais ou menos transmissíveis ou letais.

Se o mundo tem sido vitimado nessa época do Capitaloceno por conta do extrativismo alimentar, ele também está doente pelo extrativismo de minerais e a produção de lixos tóxicos. Dentre eles o lixo nuclear, dos quais necessitaremos em torno de 250 mil anos, aproximadamente o dobro de tempo em que nossa espécie habita este planeta, para que perca sua radioatividade⁷⁹. Quais razões justificam produzir energia, algo que é efêmero, criando um lixo do qual teremos que lidar por todo o tempo de duração de nossa espécie? Qual é o grau de abandono de empatia com o futuro do planeta necessário para se pensar em lucrar hoje a despeito de gerar um problema para a eternidade? Formar cidadãos que se façam essas questões, que problematizem criticamente o que fazemos hoje e suas implicações para o futuro são pistas importantes para se pensar em uma **formação insurgente**. Ou como nos diz o equatoriano Alberto Acosta, fazer com que as jovens gerações urbanas compreendam que a água que bebemos não vem da torneira ou dos supermercados (ACOSTA, 2016).

Por el suelo hay una compadrita
 Que ya nadie se para a mirar
 Por el suelo hay una mamacita
 Que se muere de no respetar
 Patchamama te veo tan triste
 Patchamama me pongo a llorar

Dropes 8 – *Por el suelo*, composição Mano Chao

Uma das precursoras da preocupação com a falência do mundo, a brasileira Rosiska de Oliveira já assinalava no início dos anos 1980 que não bastava apenas discutir ajustamentos na concepção de civilização, mas os próprios princípios em que se fundavam esse projeto. Assim, a autora identifica que o debate acerca da ecologia é *“um questionamento tão radical, que exige não apenas correções e reajustamentos no quadro das mesmas premissas, mas sim uma*

⁷⁹ O canal russo RT fez uma reportagem especial sobre o lixo tóxico que a empresa de Energia Nuclear Entergy tem provocado em Vermont, EUA. Segundo os dados da reportagem, que não se encontra disponível na internet, os dejetos dessa indústria perderão sua vida radioativa apenas daqui 250 mil anos. Diante a gravidade do caso, o senador Bernie Sanders tem sido um dos porta-vozes contrários à instalação e continuidade dessa Usina. A reportagem foi ao ar no segundo semestre de 2019 (Reportagem do canal RT, 2019).

redefinição das próprias premissas que, até hoje, têm sustentado nosso modo de vida e nosso projeto de civilização” (OLIVEIRA, 1981, p. 34).

Precursora de uma análise sobre a falência do mundo, a autora assinala que o modelo de civilização ocidental, perseguido pelo “terceiro mundo” não só não é alcançável como também não é possível. Tratava-se já naqueles anos da década de 1980 de uma miragem acreditar no domínio de todos os segredos da vida e da matéria, acreditando que ao dominar a Natureza e destruí-la para atender os interesses da sociedade, seríamos capazes de acabar com as desigualdades: estávamos apenas tornando nosso mundo inabitável (OLIVEIRA, 1981). Desta forma, faz-se necessário, não apenas aperfeiçoar a sociedade sobre determinadas premissas, mas questionar essas premissas, mesmo pressuposto do pensamento do Bem Viver que tem se apresentado como alternativa ao desenvolvimentismo, questionando-o não como forma, mas como conceito.

“Quando é evidente a inutilidade de seguir correndo atrás do *fantasma do desenvolvimento*, emerge com força a busca de alternativas ao desenvolvimento, ou seja, de formas de organizar a vida fora do desenvolvimento, superando o desenvolvimento e, em especial, rechaçando aqueles núcleos conceituais da ideia de desenvolvimento convencional, entendido como a realização do conceito de progresso que nos foi imposto há séculos. Isso necessariamente implica superar o capitalismo e suas lógicas de devastação social e ambiental, o que nos abre as portas ao pós-desenvolvimento e, claro, ao pós-capitalismo.” (ACOSTA, 2016, p. 53)

A ideia de progresso, remete a uma linha linear de avanço permanente e predestinado, em que o desenvolvimento tem uma direção única e certa em direção ao nível de “progresso” do Norte. Essa ideia masculina e capitalista mostra-se falível cotidianamente. Talvez uma figura de linguagem que nos possibilita ilustrar esse falocentrismo e logocentrismo (SOLANO-ALPÍZAR, 2015) como um dos símbolos mais megalomaniacos desse crescimento e domínio sem fim sobre a natureza seja o Titanic. Construído na década de 1910, foi pensado para ser o mais potente, mais belo, maior transatlântico capaz de atravessar os mares com a voracidade do progresso. Bastou sua travessia inaugural em 1912 para mostrar o quão frágil era esse cientificismo fálico: quebrou-se ao meio como uma casca de noz ao encontrar a grandiosidade de um iceberg. No acidente às custas do progresso infundável, morreram 1500, das mais de 2200 pessoas a bordo, quase nenhuma das mortes entre os passageiros da primeira classe: salvou-se a elite, garantiu-se a continuidade do pensamento desenvolvimentista. Dois anos depois, a Primeira Guerra Mundial inauguraria o enfrentamento bélico do cientificismo: em disputa pelas

colônias, as “potências”⁸⁰ europeias se enfrentaram no maior confronto militar de até então, ceifando a vida de milhões de pessoas, ferindo outras tantas. Era o fim da ideia de auge do progresso, auge da sociedade masculina. Crise ideológica, ressaca científica, mas insuficiente para deter a fúria do domínio do homem sobre a Natureza que continua e se aprofunda até os dias de hoje.

O progresso científico e o desenvolvimento ilimitado como premissa de civilização também encontra sua crítica em um escrito contemporâneo ao de Oliveira. Em um artigo originalmente de 1980 Marilena Chauí faz a denúncia:

Vivemos num mundo comandado por aquilo que a ideologia dominante convencionou designar como ‘progresso tecnológico’. Resultado da exploração física e psíquica de milhões de homens, mulheres e crianças, da domesticação de seus corpos e espíritos por um processo de trabalho fragmentado e desprovido de sentido, da redução de sujeitos à condição de objetos socioeconômicos manipuláveis politicamente e pelas estruturas da organização burocrático-administrativa, o ‘progresso’ sequestra a identidade pessoal, a responsabilidade social, a direção política e o direito à produção da cultura por todos os não-dominantes. (...) Aumentou posse e consumo de uns, miséria e fome de outros – diminuiu em todos a realidade, o ser, a capacidade interna de agir. Colocando-nos a mil léguas da autonomia e da liberdade, roubou-nos a alegria. Nefasto portador da tristeza. (CHAUÍ, 2018, p. 111-2)

Diante dessa falência do mundo sob a égide do progresso infundável, cabe-nos pensar sobre o papel da educação e, particularmente, da universidade na necessária luta por salvar o planeta, pois sim, é dele que estamos falando. O desenvolvimento em busca do progresso permanente, obra da civilização masculina, empenhou-se em descolar o ser humano da Natureza, “*numa posição de conquistador, o homem branco ocidental erigiu seu parâmetro de civilização: será mais ou menos civilizado quem estiver mais ou menos próximo desta relação de oposição, mediatizada pela técnica, entre o homem e a natureza*” (OLIVEIRA, 1981, p. 46).

Se no início da década de 1980 as duas autoras já vislumbravam os problemas do progressismo infundável como encruzilhada do projeto de civilização e nefasto portador da tristeza, nos últimos anos, o descolamento do homem da Natureza e a consequente destruição do planeta tem aumentado sobremaneira a extração do potencial natural do mundo. A esse processo a argentina Maristela Svampa dá o nome de **neoeextrativismo** (2019). É *neo* porque é um extrativismo redimensionado em sua extensão e características. Para a autora, esse conceito permite visualizar uma “janela privilegiada” para se entender as crises das sociedades atuais em

⁸⁰ O próprio conceito de potência é largamente usado para distinguir aquelas nações que atingiram um auge no desenvolvimento e podem, então, dominar o resto do mundo. A potência fálica como laureadora da dominação capitalista.

cinco dimensões. Inicialmente, a autora destaca que o neoextrativismo se coloca como o espaço privilegiado da acumulação capitalista atual, tendo em vista o “*aumento do metabolismo social do capital no marco [que o] capitalismo avançado exige*” (SVAMPA, 2019, p. 28). Isso ocorre uma vez que a demanda de matérias-primas e energias é cada vez maior, pressionando ainda mais os territórios na extração de bens naturais. Em segundo lugar, as dinâmicas atuais de desenvolvimento tem sido questionadas por seus efeitos que põe em risco a vida do planeta, colocando em crise o projeto de modernidade. Em terceiro lugar, a financeirização e as reformas neoliberais estão associadas a crise econômica global com suas altas e baixas de commodities, agravando a desigualdade social.

A autora ainda aponta que o neoextrativismo também nos permite pensar sobre o declínio relativo dos Estados Unidos como potência global e a ascensão da China, num processo definido como uma transição hegemônica, uma vez que no Sul global a potência asiática está cada vez mais associada aos grandes processos de extração de riquezas naturais. Por último, Svampa ainda aponta o neoextrativismo como possibilidade de entender a crise da democracia, uma vez que são cada vez mais limitados os espaços de consulta e decisão popular, o controle ambiental, ao mesmo tempo em que há o aumento da violência estatal e paraestatal a movimentos socioambientais (SVAMPA, 2019, p. 31-2).

Quando olhamos para o que acontece no mundo e, particularmente, o que ocorre na América Latina, podemos ver que o neoextrativismo segue em força plena. Tanto Svampa (2019) como Saad Filho e Morais (2018) sustentam que o neoextrativismo para a primeira e o Sistema de Acumulação (SA) neoliberal para os segundos autores se mantiveram ao longo dos governos progressistas na região, que não alteraram o cerne do processo de extração de recursos naturais do país. No caso do Brasil, talvez o atual governo seja mais permissivo com um setor extrativista mais criminoso, vinculado com o desmatamento ilegal, a facilidade para a grilagem de terras e a extração de minérios em áreas de proteção indígena. Mas isso representa um aprofundamento de uma política neoextrativista que continua em curso desde a fase em que Svampa vai chamar de “consenso de commodities” que coincidiu com a supervalorização da extração e governos progressistas que fizeram investimentos e aportes que contribuíram para diminuir a pobreza na região e expandiram o Estado em diversas áreas. Mas essa supervalorização começou a ruir com a crise de 2008 e desde então, cada vez mais, a queda das commodities tem caminhado lado a lado com a derrota de governos progressistas.

Também numa linha de raciocínio similar, Alberto Acosta e Ulrich Brand (2018) assinalam que os governos progressistas da América Latina nas primeiras duas décadas desse século se usaram da expansão do extrativismo, aproveitando o alto preço das matérias-primas,

para possibilitar um incremento de recursos públicos. Usaram essa fluidez de recursos para diminuir a pobreza e impactar positivamente em áreas sociais, o que permitiu um apoio a esses governos. A crise das commodities provocou a queda de preços e a consequente diminuição dos aportes através do extrativismo, gerando a crise política desses governos, em alguns casos também associado a esquemas de corrupção (ACOSTA; BRAND, 2018).

Diante dessas leituras, podemos pensar que o interlúdio progressista em nosso continente não foi suficiente para pautar o questionamento das premissas que sustentam nossa civilização dominada pelo capitalismo mundial, com a desigualdade abissal e a destruição do planeta que ela significa. Precisamos debater qual ou quais projetos são possíveis para que lancemos as sementes de uma transformação que permita um outro mundo possível e sustentável. O debate democrático e político sob essa perspectiva caminha junto com uma formação insurgente e mais adiante apontarei algumas brechas que encontrei nas universidades pesquisadas que representam contribuições no questionamento ao tempo sombrio neoliberal.

Um desses debates poderia ser feito aproveitando a própria crise humanitária gerada pela pandemia da Covid-19, particularmente na problemática do retorno às aulas presenciais, entendido como liberador de mães e pais para o trabalho. Emerge como muito oportuno nesse debate a proposição de *reengenharia do tempo*, como nos propõem Rosiska Oliveira (2005), no sentido de reorganizar os tempos de trabalho e vida propiciando que as famílias tenham maior fluidez para o tempo de cuidado de suas crianças e também idosos. Infelizmente a resposta pouco democrática gerada em nosso país foi apenas a discussão em reabrir ou não escolas para que servissem de depósito enquanto pais e mães produzem para saciar o deus Mercado.

Embora os governos progressistas também tenham responsabilidade sobre a não democratização das mídias e os debates políticos para além da representatividade formal, o bloqueio da busca de alternativas ocorre pela ascensão de uma reação ao progressismo que não deve ser comemorado, como nos adverte Maristela Svampa. Para a autora a alternância de poderes que nosso continente viveu nos últimos anos tem elementos de ruptura e continuidade com o ciclo anterior e se dão

em um quadro que coloca num terreno cada vez mais pantanoso o respeito às liberdades e aos direitos básicos das populações mais vulneráveis. Abre-se assim um novo cenário em nível global e regional, mais atomizado e imprevisível, que marca o fim do ciclo do progressismo como língua franca e mostra o avanço de uma direita regressiva, que busca de modo mais aberto a lógica do capital nos territórios (SVAMPA, 2019, p. 141).

Desta forma, se do ponto de vista conjuntural a resistência à direita regressiva – por vezes criminosa e profascista – se coloca na ordem do dia, também cabe pensar um projeto mais sistêmico que faça frente à destruição do planeta e a aniquilação de inúmeras espécies. Precisamos então repensar nossas premissas e, assim nossa ciência. Eis que a defesa do planeta se coloca imbricada com o repensar da educação e, sobretudo, da universidade e a formação.

3.2. A CONSTRUÇÃO DO INVIÁVEL MUNDO NOVO NEOLIBERAL

O que é o neoliberalismo? Um novo sistema, uma fase do capitalismo, uma ideologia ou políticas específicas de desestatização e ataques a direitos? Conceituá-lo é a chave para entendermos a época atual e as tarefas colocadas para aqueles que desejam uma educação transformadora e almejam a construção de um outro mundo possível, justo, fraterno, solidário, equânime e realmente democrático. Em minha caminhada, tenho me 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* (DARDOT; LAVAL, 2016). Compreender desta forma nos permite pensar quais são as disputas que estão colocadas se pretende-se construir um outro mundo possível, sem ser levado a criticar apenas os aspectos econômicos, políticos, sociais do neoliberalismo ou ainda a identifica-lo como política específica de determinados governos. Nem tampouco compreender que enquanto apenas uma fase do capitalismo, o neoliberalismo passará por sua conta, assim que enfrentar uma nova crise ou um novo governo progressista assumir. As dificuldades para superá-lo vão muito além dessa dimensão. Verônica Gago define o neoliberalismo como uma *tecnologia de governo*, mais permanente que passageira porque não é imposta apenas de cima para baixo, mas também *de baixo para cima*, logo, uma nova razão do mundo, estabelecida para além de indivíduos ou governos (GAGO, 2018).

Ainda nessa perspectiva podemos acrescentar a análise do sociólogo argentino Atílio Borón sobre o peso das grandes corporações no governo do mundo, definindo que houve um triunfo do neoliberalismo mais ideológico e cultural do que econômico. O conceito que ele trabalha de *novos leviatãs*, empresas mais poderosas do que estados-nação se materializa quando vemos grandes corporações de bilionários disputando a dominação espacial. Além dos novos leviatãs – mãos que comandam e pairam acima do mercado – a afirmação do autor sobre o neoliberalismo é de que sua vitória “*assenta-se sobre uma derrota epocal das forças populares e das tendências mais profundas da reestruturação capitalista*” (BORÓN, 1999, p 10). Borón aponta 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 defende que a consolidação neoliberal está centrada em quatro dimensões: (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).

Se as duas primeiras dimensões são parte das políticas econômicas e tem sido impostas com maior ou menor agilidade conforme a resistência em cada país, as outras duas dimensões lançam cada vez mais raízes nas sociedades, independentemente da ação dos governos, embora suas ações contribuam para a aceleração ou não de sua capilaridade. Num diálogo possível com Gago (2018), podemos analisar que o senso comum neoliberal e o entendimento de que essa é a única alternativa foi se capilarizando também pelas resistências possíveis às graves crises geradas pelas políticas neoliberais, as duas primeiras dimensões apontadas por Borón (1999), consolidando o neoliberalismo também a partir de baixo. Para a autora, “*o neoliberalismo vai-se metamorfoseando, e daí sua astúcia: consegue redefinir-se a partir de suas aterrissagens e ensamblagens com situações concretas*” (GAGO, 2018, p. 8).

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).

Como referência para sua obra, os autores se usam de Michel Foucault, particularmente do *Nascimento da biopolítica*, curso realizado no *Collège de France* entre 1978 e 1979. Segundo os autores, o conceito de “racionalidade política” que adotam foi elaborado pelo filósofo a partir de suas pesquisas sobre a governamentalidade. Assim, é apresentado

um “plano de análise” escolhido para o estudo do neoliberalismo: trata-se, diz Foucault, em resumo, “de um plano de análise possível – o da ‘razão governamental’, isto é, dos tipos de racionalidade que são empregados nos procedimentos pelos quais se dirige, através de uma administração de Estado,

a conduta dos homens”. Uma racionalidade política é, nesse sentido, uma racionalidade “governamental” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.17).⁸¹

Sob essa perspectiva, a racionalidade neoliberal se impõem tanto mais quanto sua governamentalidade é capaz de conduzir a conduta das pessoas, organizando-as em uma sociedade totalizada no livre mercado. Para que isso aconteça, a atuação do governo é imperativa. Para Foucault, ambos, mercado e Estado, estão imbricados em uma mesma política, nos mesmos mecanismos de governo. “*A economia de mercado não subtrai algo do governo. Ao contrário, ela indica, ela constitui o indexador geral sob o qual se deve colocar a regra que vai definir todas as ações governamentais. É necessário governar para o mercado, em vez de governar por causa do mercado*” (FOUCAULT, 2008, p.165).

Ao governar para o mercado, todas as ações do Estado são pensadas para atender a essa economia “livre”. Do ponto de vista político, vemos o discurso de governos no caminho de atender aos interesses do mercado, destroçando, inclusive a própria soberania do Estado, que passa a ter seus interesses mediados não por questões nacionais ou soberanas, mas por questões privadas, dos “investidores internacionais”, das notas de classificação das empresas financeiras de “bom para investir”. Tomada do modelo empresarial de gestão, a ideia de “boa governança” é transferida para o governo, que deve cumprir rigorosamente o ajuste estrutural e a abertura aos fluxos comerciais e financeiros, vinculando-se ao mercado internacional. Essa ideia de “boa governança” vai tomando

pouco a pouco o lugar da categoria “soberania”, antiquada e desvalorizada. Um Estado não deve mais ser julgado por sua capacidade de assegurar sua *soberania* sobre um território, segundo a concepção ocidental clássica, mas pelo respeito que demonstra às normas jurídicas e às “boas práticas” econômicas da *governança* (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 276, grifos originais)

Partindo das mesmas leituras sobre Foucault, pesquisando outras consequências do neoliberalismo na Argentina, a cientista social Verônica Gago chega a conclusões próximas, sobre as quais proponho um diálogo com os autores franceses. Ela se usa do conceito de governamentalidade de Foucault no sentido de *governo das pessoas* para mostrar como o neoliberalismo cria uma nova racionalidade. Em contraste com Pierre Dardot e Christian Laval

⁸¹ No livro mencionado, a citação de Foucault refere-se à pág. 327 da edição francesa *Naissance de la biopolitique* (Paris, Seuil/Gallimard, 2004). Na edição brasileira que uso nesse projeto, a tradução é sutilmente diferente e possivelmente implique na alteração de sentido: “de um plano de análise possível - o da ‘razão governamental’, isto é, dos tipos de racionalidade que são postos em ação nos procedimentos pelos quais a conduta dos homens é conduzida por meio de uma administração estatal” (FOUCAULT, 2008, p. 437). Por essa razão, preferi manter a citação feita pelos autores e não a proposta pela edição brasileira.

(2016), a inovação que ela traz é de que esse novo tipo de racionalidade não é impulsionada apenas *de cima para baixo* como o conceito sugere. Ele também se estabelece de baixo para cima, concretizando-se por um conjunto de condições que vão além da vontade de um governo. Governando pelo impulso às liberdades dos sujeitos, o neoliberalismo

torna-se uma forma sofisticada, inovadora e complexa de articular, íntima e institucionalmente, **uma série de tecnologias, procedimentos e afetos** que incentivam a livre-iniciativa, a autoempresabilidade e a autogestão, assim como a responsabilidade sobre si. Trata-se, além disso, de uma racionalidade que não é totalmente abstrata nem macropolítica, mas posta em jogo pelas subjetividades e táticas da vida cotidiana – como uma variedade de modos de fazer, sentir e pensar que organizam os cálculos e os afetos da maquinaria social. Nesse ponto, o neoliberalismo torna-se uma dinâmica *imane*nte: se desenvolve em proximidade com os territórios, **modula subjetividades** e é estimulado sem a necessidade primeira de uma estrutura transcendente e externa (GAGO, 2018, p 16, grifos meus).

Essa compreensão mais abrangente sobre o neoliberalismo nos permite ver que não é uma ou outra medida que será capaz de desmontar toda a tecnologia de governo que ele engendra. Principalmente porque essa tecnologia está muito além dos governos, uma vez que disseminada pelas diversas dimensões da vida, inclusive por entre as resistências que surgiram contra o próprio neoliberalismo ou as alternativas que as pessoas buscaram diante a corrosão causada pela crescente ausência do Estado na vida e no bem comum. Nesse sentido, Gago vai se referir à pluralização do neoliberalismo ao se articular com formas e táticas comunitárias para enfrentar os problemas da vida cotidiana, os empreendimentos que sustentam redes informais que buscam ser alternativas para as agruras do capitalismo cada vez mais distanciado de um estado de algum bem-estar social. Desta forma, o neoliberalismo assume um caráter heterogêneo, contingente e ambíguo, com um traço polimórfico, logo mais diluído e difuso, portanto complexo, de ser identificado e combatido (GAGO, 2018).

Se na parte de baixo da sociedade o neoliberalismo vai ensamblando resistências a sua própria tecnologia de governo, na parte de cima, o peso das grandes corporações interferem nas políticas de Estado. É dessa forma que Borón (1999) usa a imagem de “novos Leviatãs”. Para tanto, esclarece que o Leviatã foi uma imagem opressora do estado absolutista conjurado por Tomás Hobbes. De Estado absoluto e público no século XVIII, tem seu sentido invertido no mundo atual: de único passam a ser muitos e de públicos, passam a ser privados. São os *novos Leviatãs* que corporificam o poder: grandes empresas que predominam e definem o mercado mundial, e, por consequência, as políticas de governos. Esse processo ocorre, segundo o autor, como resultado de duas ordens de fatores: a formidável ofensiva lançada pela burguesia diante da derrota da esquerda e do movimento operário, e o fato das instituições da democracia terem

sido completamente ultrapassadas pela dinâmica dos acontecimentos históricos. Assim, há um desequilíbrio entre o dinamismo da vida econômica e a fragilidade ou escasso desenvolvimento das instituições democráticas. A consequência é que o temor aos mercados por parte dos governos passa a ser muito superior ao enfrentamento de classe (BORÓN, 1999).

Por sua vez, Bauman (1998) atribui o peso de grandes corporações a uma ausência da força do discurso ético para enfrentar problemas de grande relevo mundial:

Ninguém, a não ser extremistas fanáticos comprovados como extremistas fanáticos, asseveraria a sério ser correto e benéfico poluir a atmosfera, perfurar a camada de ozônio, ou empreender guerras, superpovoar a Terra ou transformar as pessoas em nômades sem teto. No entanto, tudo isso ocorre apesar da condenação consensual, quase universal e vociferante. Alguns outros fatores que não o desconhecimento ético devem estar atuando, se a opressiva e sistemática uniformidade do dano global mais do que iguala a coesão da indignação ética. (...) Dentre tais fatores, deve-se conceder lugar de destaque às forças de mercado cada vez mais desregulamentadas, isentas de todo controle político eficaz e guiadas exclusivamente pelas pressões da competitividade. O mero tamanho dos principais atores nos mercados globais, atualmente excede em alto grau a capacidade de interferência da maioria, se não de todos, os governos de estado eleitos – essas forças receptivas, pelo menos em princípio, à persuasão ética (BAUMAN, 1998, pp. 73-4)

O peso definidor de políticas, mesmo que antiéticas como aponta Bauman, contribui para a corrosão da democracia e logo do espaço de decisão da cidadania: tudo se faz em função dos interesses do Mercado cujo porta-vozes são os tecnocratas especialistas que sempre sabem o que precisa ser feito enquanto políticas públicas para saciar os novos leviatãs. A desigualdade econômica extrema somada ao discurso único da tecnocracia portadora das necessidades do Mercado contribui para a corrosão da sociedade democrática, como nos propõem Wendy Brown:

A igualdade política é a base da democracia. (...) Quando a igualdade política está ausente, seja por exclusões ou privilégios políticos explícitos, pelas disparidades sociais ou econômicas extremas, pelo acesso desigual ou controlado ao conhecimento, ou pela manipulação do sistema eleitoral, o poder será inevitavelmente exercido por e para uma parte, em vez do todo. O *demos* deixa de governar (BROWN, 2019, p. 33).

Para que se garanta a corrosão da democracia sem que se abalem as estruturas dos estado-nação agora convertidos em garantidores das políticas do Mercado faz-se necessário “*mudar o coração e a alma*” das pessoas, como propunha a ex-primeira ministra do Reino Unido, Margareth Thatcher em 1981⁸². Assim, muda-se o sujeito e corrompe-se a cidadania como

⁸² Disponível em: <<https://bit.ly/3ohckLZ>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

veremos mais adiante. Agora passamos a compreender as engrenagens para a conquista de corações e mentes.

Homo empreendedorum, uma nova espécie na Terra: o sujeito-empresa

Certa feita, estava eu em um ônibus urbano e entrou um daqueles vendedores com seus apetrechos mágicos imperdíveis para ávidos consumidores: um tripé de celular que era capaz de se prender em qualquer superfície e posição. E também vendia um cabo turbo-recarregador de celular que ao se conectar piscava como uma iluminação natalina. E ainda tinha um super conector que ligava esse cabo mágico a qualquer tipo de tomada na face da Terra. Enquanto o homem de uns quarenta anos falava das qualidades espetaculares de seus produtos mágicos, fiquei pensando sobre as relações de produção e desperdício de Natureza. Os produtos certamente tinham uma duração efêmera, mas todos vinham em embalagens lindas, escritas em chinês, cheias de plástico e papel. Meus pensamentos me levavam para essa problematização ambiental, comparada com o preço – que era de dez reais para qualquer produto – e o quanto de atravessadores tinham (e ganhavam) entre a fábrica na China e o vendedor no ônibus. Fui interrompido pela fala final do vendedor: “*Se você não tem dinheiro, não tem problema, aceito cartão, tenho maquininha! Ah, não tem cartão contigo ou não tem mais limite, aceito Pix!*”. Esse é o empreendedor perfeito no mundo neoliberal: trabalho ultraprecarizado superconectado às tendências financeiras que faz qualquer negócio para vender algo totalmente supérfluo, com um custo ambiental enorme. E os consumidores eventuais dessas maravilhosas bugigangas tecnológicas ficam realizados: estão assumindo sua condição de *cidadão ao consumir*. Evidentemente, o homem não é culpado de nada nessa sua digna atividade. Nem quem compra. Mas pensemos no desperdício de humanidade e de Natureza: um homem no ápice de sua idade produtiva, super criativo, tendo que vender bugigangas de alto custo ambiental para sobreviver. Esse é um símbolo do neoliberalismo que “dá certo”: o *Homo empreendedorum*⁸³.

A questão que unifica várixs autorxs mencionadxs anteriormente, em contato com essa cena trivial do cotidiano é identificar os mecanismos que tornaram possível o fortalecimento do neoliberalismo e sua imposição como pretensa única alternativa viável e possível para o

⁸³ O conceito de empreendedor surge no meio econômico no século XVIII, mais vinculado a aquele que executa alguma obra. Antes, a palavra empreendedor teria um sentido mais voltado para o campo militar, pouco associado a ideia de mercador. A partir do século XX, o termo passou a ter um sentido multifacetado, envolvendo várias visões: econômica, sociológica, sociológica-econômica e psicológica. Algumas delas levantam a ligação do conceito com o contexto social, as redes de imersão, os atributos de personalidade além de ser um agente inovador e/ou otimizador. Para mais sobre as origens do conceito e seus sentidos, leia-se VALE, 2014.

cenário mundial. Para muito além de apenas uma plataforma político-econômica, o neoliberalismo foi se introjetando nos corações e mentes da sociedade e sua força ideológica se impõem, mesmo que algumas ações de governos dito progressistas tentem (tentaram) rompê-la ou mitigá-la (se é que o fazem/fizeram). Ao mesmo tempo, assinalam a cidadania por consumo como norma. Os tentáculos são vários e pujantes e, entendê-los é, talvez, o primeiro passo para rompê-los.

Talvez o tentáculo e pressuposto mais avassalador da racionalidade neoliberal, aquele que arrebatava todos os seres para sua ideologia, seja o “princípio universal da concorrência” como anunciado por Dardot e Laval (2016). 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 nessa lógica competitiva. Esse elemento foi sendo construído nos últimos trinta, quarente anos e, hoje, com o advento da alta tecnologia ao alcance da grande maioria das pessoas, 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.

O foco das ações da nova racionalidade neoliberal foi atuar para ganhar o subconsciente das pessoas no afã de governar suas condutas. A concentração de renda cada vez maior, promovida pela financeirização da economia, combinada com a deflação salarial, empurrou a força de trabalho a se enfrentar entre si no plano coletivo, enquanto no plano individual, aprofunda o endividamento. Assim, “*o empobrecimento relativo e muitas vezes absoluto desses assalariados submeteu-os desse modo ao poder das finanças*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 201). Essa cruel engrenagem de atrelamento forçado ao mercado, fez com que cada sujeito começasse a se ver no plano da disputa como uma empresa e percebesse como tarefa premente o incremento de seu capital humano.

Para entendermos esse processo, é válido nos usarmos da compreensão de Foucault sobre as relações de poder e como elas levam a “conduzir” a conduta dos homens. O funcionamento das relações de poder não se dá apenas pelo uso da violência (não excluindo que ela exista) mas também pelo consentimento. Esse, por sua vez, limita a ação a um conjunto de ações possíveis e preestabelecidas. Para o autor:

O termo "conduta", apesar de sua natureza equivocada, talvez seja um daqueles que melhor permite atingir aquilo que há de específico nas relações de poder. A "conduta" é, ao mesmo tempo, o ato de "conduzir" os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder

consiste em "conduzir condutas" e em ordenar a probabilidade (FOUCAULT, 1995, pp. 243-4)

Nesse campo de “conduzir condutas” é que se insere a originalidade da racionalidade neoliberal. A vinculação entre as instituições e a vida dos indivíduos foi cada vez mais permitindo o controle sobre o comportamento dos sujeitos, levados cada vez mais a se perceberem como capital humano (DARDOT; LAVAL, 2016). Essa é a governamentalidade neoliberal que será assim concluída por Dardot e Laval:

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, pp 18-19, grifos originais).

Desta forma, percebe-se que o espaço de atuação dos indivíduos é limitado, gerando, em realidade, uma falsa percepção de liberdade já que ela já está previamente definida e condicionada por parâmetros opressores externos, mercadológicos e governamentais. Assim, as escolhas à disposição dos sujeitos já estão delimitadas a um restrito campo de possibilidades e sua liberdade fica restrita a pouco espaço diante de pressupostos e sentidos pré-definidos e naturalizados. Um grupo de pesquisadores da USP, do Laboratório de Teoria Social, Filosofia e Psicanálise (Latefisp), indica as contradições dessa “liberdade” já que condicionada pelas ações predefinidas pelo Mercado. Nessa concepção, os sujeitos agiriam de forma livremente racional em busca de satisfação, porém, esse agir estaria emparedado pela lógica de valorização do capital introjetadas no sujeito. Dessa forma, “*essa exaltação de liberdade humana corre em paralelo com a elaboração de modos de controle cada vez mais sofisticados. Sob o neoliberalismo, a coerção é internalizada, de modo que os sujeitos se autorreificam sob a égide da lógica da mercadoria*” (FRANCO et al., 2020, p. 49).

Essa ilusão de liberdade, aliada aos diversos mecanismos que fazem com que o indivíduo se sinta responsável por suas escolhas e prováveis fracassos é a raiz de diversos males da atualidade: a perda da empatia e da percepção da sociedade; a limitação do espaço democrático; o discurso do ódio contra x outrx (BROWN, 2019); a política de humilhação; o fortalecimento do autoritarismo e de seu pensamento (SANDEL, 2020); o adoecimento (SAFATLE, 2020), entre outros.

O atrelamento do indivíduo a um sujeito de escolhas pressupõem que esses assumam-se como parte de uma sociedade onde suas relações são mediadas pelo mercado e, dessa forma, passem a agir como *empresas empreendedoras*. Quando Foucault fazia referência ao *Homo oeconomicus* nos cursos mencionados anteriormente, apontava que, diferentemente da acepção liberal, nos marcos do neoliberalismo, há uma mudança de sentido no conceito:

O *homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda (FOUCAULT, 2008, p.311).

Para o filósofo, então, ao invés de parceiro de troca, o *Homo oeconomicus* no neoliberalismo passa a ser a própria empresa. Nessa perspectiva, Dardot e Laval (2016) assinalam que esse homem é aquele capaz de empreender e inovar para se adequar ao Mercado. Partindo desse cabedal teórico, é que utilizo aqui o conceito talvez mais singular e mais marcado pelo empreendedorismo, o de *Homo empreendedorum*.

Penso que o neoliberalismo instalou-se sobre dois pilares: o de que o capitalismo inaugurou um período permanente de profundas transformações na ordem econômica (BORÒN, 1999; GENTILLI, 1996; DARDOT; LAVAL, 2016) e ao mesmo tempo que os homens não se adaptam naturalmente a essa ordem de mercado cambiante (DARDOT; LAVAL, 2016). É para adaptar o homem⁸⁴ a essa nova ordem que se fez e se faz necessário *mudar o próprio homem*, para que se construa um novo equilíbrio entre seu modo de vida e de como ele 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*” (DARDOT; LAVAL, 2016, 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 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. E é

⁸⁴ Neste parte, utilizo o termo *homem* recorridamente para marcar a designação neoliberal masculina, heterossexual, branca, católica-protestante como seu padrão normativo.

aqui a relação liberdade e empreendedorismo limitados os causadores dos males de nossa era, conforme mencionado acima.

A capacidade do homem empreender é testada não apenas ao se disputar um emprego no mercado de trabalho ou gerir 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. É o que buscava fazer o *Homo empreendedorum* que me referia no início dessa parte em sua tentativa de vender bugigangas no ônibus, bem como suas qualidades adjacentes. Mas não só no transporte coletivo podemos encontrar isso, como em todas as dimensões da vida e as redes sociais são outro bom exemplo dessa faceta do homem empreendedor na mídia: todos tem 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*” (DARDOT; LAVAL, 2016, 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.

Nessa esteira da pessoa sempre saudável para estar útil ao Mercado da vida, Maria Rita de Assis César e André Duarte (2009) trazem uma interessante discussão sobre a *pedagogia do fitness*. Xs autorxs trazem informações sobre o controle alimentar feito na rede pública municipal de Curitiba: as cozinhas das escolas foram fechadas para dar lugar a uma empresa privada que fornece alimentação padronizada para toda a rede. Para controlar a obesidade infantil, fornece-se dois tipos de alimentos em caixas identificadas pela cor, uma para os magros, com mais calorias e outra para as crianças obesas, com menos calorias (CÉSAR; DUARTE, 2009, p. 131). A culpa é sempre do sujeito: alimenta-se mal única e exclusivamente por sua própria incompetência!

Assim, elxs concluem: “*Nessa perspectiva autoempreendedora, a saúde e o corpo, além da educação escolarizada e profissional, reorganizam-se com o objetivo de produzir o capital humano dotado de um belo corpo, excelente saúde juvenil e habilidades informacionais e cognitivas extraordinárias*” (CÉSAR; DUARTE, 2009, p. 128, grifos originais). Essa busca permanente pela fonte da juventude e do sucesso do sujeito-empresa é acrescido pela obrigatória e permanente busca da felicidade, que só pode vir pelo consumo desenfreado. E eis

então, uma das causas do mal-estar da pós-modernidade, como nos ilustra o filósofo Zygmunt Bauman:

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).

Aliás, essa busca permanente pela satisfação através do consumo não só está colocada sob o aspecto da realização/satisfação do sujeito: ela está atrelada ao pertencimento da cidadania sob a égide neoliberal. Porque a busca por manter-se “ao nível dos padrões” não está apenas limitada ao consumo de bugigangas no transporte coletivo, mas a toda sorte de elementos que garantem a cidadania: moradia, alimento, saúde, educação e até o pertencimento identitário em movimentos sociais e/ou políticos. É por isso que Eduardo Gudynas (2019) refere-se a *cidadanias incompletas*. Para ele, o neoliberalismo limita os direitos individuais a um pequeno conjunto, não reconhecendo a existência de direitos sociais e menos ainda ambientais. Também Verônica Gago (2018) refere-se a democratização por consumo nos marcos de um neoliberalismo governado pelo progressismo. Por essas razões é que xs autorxs foram mencionados quando do entendimento do mundo da imensa maioria das pessoas⁸⁵.

Eis então os elementos que constituem o *Homo empreendedorum*: cidadão por consumo, sujeito-empresa empreendedor de si mesmo, investidor no mercado de relações sociais, único responsável por suas escolhas e seus fracassos. Humilhado, adoecido, busca refúgio em discursos de ódio e autoritarismo. Corrói a sociedade, desqualifica a democracia. Dentre as eleições que lhe competem fazer, está a educação sobre a qual abordarei agora.

⁸⁵ Essa menção acontece no ponto anterior, 3.1, no subtítulo “O mundo da imensa maioria dos seres humanos”.

Neoliberalismo e educação

Seguidamente ouvimos debates acerca do retorno às aulas, no Brasil, durante a pandemia. Sobre o assunto, falam os infectologistas, falam os médicos, falam as mães, falam secretários da educação, falam os prefeitos, vereadores. Ministro da educação não fala porque não temos, ou temos? Falam os alunos, falam os repórteres, falam os programas de TV, só os professores não falam. Pior, sequer são mencionados nesse processo como se não fizessem parte dele.

Hoje, cruzei pela televisão (...) uma especialista foi entrevistada, não prestei atenção no seu nome ou especialidade. (...) fiquei contando nos dedos as vezes em que ela pronunciava a palavra “crianças”, perdi a conta, foram muitas, ao mesmo tempo em que esperava ansiosamente a inclusão da palavra “professores”, não houve.

(...) Excluídos os professores desse processo, a escola é reduzida a espaço de socialização, depósito de crianças para que os pais trabalhem, tulha para que os adolescentes não fiquem ociosos. A escola passa a ser tudo, menos espaço para a construção do conhecimento.

Dropes 9 – Artigo de whatsapp: A invisibilidade do magistério no delicado processo de retorno às aulas presenciais durante a pandemia, por Márcia Friggi

Como em muitas áreas da vida, a pandemia deixou mais evidente a desigualdade social presente nas escolas e a invisibilidade do magistério foi apenas para reafirmar que na escola sob a égide neoliberal o importante não são nem o conhecimento nem os profissionais responsáveis por sua construção. A escola, na visão da eficiência do mercado, é tudo menos lugar de conhecimento, ensino ou pesquisa, e quem nela trabalha não tem nenhuma significância para além daquela que representa cálculos de gastos sociais e previdenciários.

No Brasil, a defasagem e a precarização do sistema de educação público não é novo, muito menos surgiu recentemente, como uma falsa nostalgia às vezes tenta enganar o senso comum: “no meu tempo de escola as coisas eram diferentes”. A estrutura das escolas públicas vem de muitos anos de precarização e abandono que hoje são mais sentidas porque, desde a vigência da Constituição de 1988 (BRASIL, 2003) e a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), a

universalização aumentou em muito o “público” da escola pública. Num processo muitíssimo recente, de apenas uma geração, o Brasil tem por lei a universalização da educação de 4 a 17 anos (há que se somar o fato de que esses anos obrigatórios na escola aumentaram gradativamente e não de uma vez só desde 1996). Isso, em tempos históricos, significa muito pouco para garantir uma cultura de escolarização universalizada. Não é nada incomum que muitas mães e pais de estudantes do ensino fundamental não tenham concluído essa etapa da Educação Básica, nem que muitos que estão hoje na Universidade tem na família pessoas analfabetas. Mas se o quadro já era ruim, o neoliberalismo veio para piorar, como nos aponta GENTILI:

Para os que atuamos no campo educacional, a questão é simples e iniludível: logo após o dilúvio neoliberal **as nossas escolas serão muito piores do que já são agora**. Não se trata apenas de um problema de qualidade pedagógica (embora também o seja), serão piores porque serão mais excludentes (1996, p. 41, grifos meus)

O problema é que o “dilúvio neoliberal” não é só uma tempestade passageira. Isso significa que o investimento na educação tem diminuído? Não necessariamente. Os números apontam que houve um aumento de investimentos tanto em relação ao PIB quanto ao gasto real por aluno no período compreendido entre o final do governo FHC e o primeiro ano do governo Temer (2000-2017), passando, logicamente, pelos das administrações do PT, como podemos ver na tabela 18 a seguir:

Ano	Percentual do Investimento Público Direto em relação ao PIB (%)	Investimento Público Direto por Estudante (valores atualizados 2016) R\$1,00 - Todos os Níveis de Ensino
2000 (Gov. FHC)	3,9	2.831
2001	4,0	2.926
2002	4,1	2.903
2003 (1º Gov. Lula)	3,8	2.852
2004	3,8	3.024
2005	3,9	3.221
2006	4,2	3.832
2007 (2º Gov. Lula)	4,4	4.475
2008	4,6	5.066
2009	4,8	5.572
2010	4,9	6.411
2011 (1º Gov. Dilma)	5,0	7.013
2012	5,0	7.470
2013	5,1	7.993
2014	5,0	8.076
2015 (2º Gov. Dilma)	5,1	7.959
2016 (Gov. Temer)	5,2	7.922
2017	5,2	8.043

Fonte: Inep/MEC Disponível em: <http://inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais> Acesso em: 4 set. 2020.

Tabela 18 – Investimento em educação no período 2000-2017 em relação ao percentual do PIB e por valor real por estudante

Como mostra a tabela, entre os anos de 2000 e 2017, o investimento em educação teve um aumento gradativo, independente do governo instituído em cada momento. Apesar de constante, pode-se ver um maior aumento durante o segundo mandato do Governo Lula (Com um crescimento de 0,5 no percentual de investimento público direto em relação ao PIB – de 4,4% em 2007 para 4,9% em 2010) que coincide com o momento de criação de Universidades novas, em particular a UNILA, criada enquanto projeto em 2008 e que inicia suas atividades letivas em 2010. Desde então, até 2017, o índice se manteve mais ou menos constante tendo um ligeiro aumento de 0,2%.

Importante assinalar que o “salto” de investimento nos governos Lula ocorre durante o aumento das *commodities*. Maristela Svampa (2019) assinala que a partir dos anos 2000-2003, houve um favorecimento para as economias latino-americanas pelos altos preços internacionais dos produtos primários, as chamadas *commodities*. Nesse novo contexto, diferente do anterior período da década de 1990, “*foram recuperadas certas ferramentas e capacidades institucionais do Estado, que voltou a se portar como um agente regulador e, em certos casos,*

redistribuidor” (SVAMPA, 2019, p. 38). Mesmo com esse incremento considerável no investimento educacional, os 4,9% do PIB está muito abaixo do que movimentos da educação defendiam: a marca de 10%. Por essa razão, e pelo crescimento ser gradual e contínuo, falar de salto no investimento é controverso. Entretanto, houve investimento e cabe perguntar: afinal, onde estão as terríveis consequências do dilúvio neoliberal?

Poderia se dizer que, do ponto de vista do investimento não houve uma mudança significativa entre os governos dito progressistas e os ditos neoliberais. É certo que esses números não mostram os efeitos da chamada PEC da morte, a Emenda Constitucional n.º 95/2016 do teto de gastos que determinou que “*a partir de 2018, os gastos federais só poderão aumentar de acordo com a inflação acumulada conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA)*” (BRASIL, 2016a). Nem tampouco os novos cortes feitos no início do governo Bolsonaro. Mas será que podemos computar os efeitos do neoliberalismo apenas a partir da ascensão de Michel Temer ao poder? E apenas à dimensão do investimento?

É certo que, para além do investimento em educação, outras leis e políticas foram implementadas durante as administrações petistas que contribuíram para a educação pública e que não se referem necessariamente ao investimento. A primeira a ser citada é o Programa Bolsa Família, que vinculou o recebimento do benefício à presença escolar⁸⁶, mas, como já mencionado anteriormente, é a junção de diversos programas anteriores do governo federal (sob a liderança de FHC)⁸⁷. Outra lei garantiu o piso salarial nacional para o magistério (BRASIL, 2008a) mesmo que não tenha sido cumprida quando o seu proponente chegou ao cargo de governador de estado⁸⁸. Também foram criadas diversas universidades e Institutos Federais de educação, o que representa um investimento potente na educação.

Em relação ao investimento, também há que se destacar a criação do FUNDEB em 2007⁸⁹ como política de investimento na Educação básica e na valorização do magistério. Entretanto,

⁸⁶ A Lei 10.836/2004 que cria o Programa Bolsa Família, em seu artigo 3º estabelece que “*a concessão dos benefícios dependerá (...) [da] frequência escolar de 85% (oitenta e cinco por cento) em estabelecimento de ensino regular*” (BRASIL, 2004).

⁸⁷ Sobre os programas que foram extintos e englobados no Bolsa Família, leia-se o parágrafo único do artigo primeiro da Lei 10.836/2004 (BRASIL, 2004)

⁸⁸ O então Ministro da Educação era Tarso Genro, que foi eleito governador do Rio Grande do Sul com a promessa de fazer cumprir a lei do piso, mas nunca cumpriu a integralidade do pagamento, usando a somatória de benefícios para perfazer o valor mínimo e não considerando o salário básico para efeitos de cálculo. Veja-se por exemplo: <<https://www.correiopovo.com.br/blogs/juremirmachado/tarso-e-o-piso-do-magist%C3%A9rio-1.401>> e <<http://cutrs.org.br/mocao-de-repudio-contra-o-nao-pagamento-do-piso-nacional-do-magisterio-pelo-governo-tarso-genro/>> Acessos em 4 set. 2020.

⁸⁹ A Lei n.º 11.494 de 20 de junho de 2007 regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estendendo e ampliando os investimentos na educação pública regulamentadas pelo antigo FUNDEF (BRASIL, 2007)

é importante ressaltar que esse fundo amplia a política do antigo FUNDEF⁹⁰, criado em 1996 nos anos FHC. No ano de 2020, com o iminente término do FUNDEB, houve uma grande mobilização de vários setores da sociedade – de diversos matizes ideológicos – para a incorporação do Fundo à constituição, tendo sido promulgada a Emenda Constitucional 108/2020 (BRASIL, 2020) tornando-o permanente e constitucional. Apesar de algumas manobras do governo Bolsonaro⁹¹ para que o FUNDEB só tivesse constitucionalidade em 2022 e que fosse usada uma parte para outros programas ademais de limitar o gasto com salários do magistério à 70% (pela lei esse é o patamar mínimo), mesmo esse governo não se opôs ao conjunto do significado do Fundo. Dessa forma, parece que mesmo governos de matizes neoliberais (e autoritários) não são contrários ao investimento na educação. Então, onde se processa o neoliberalismo na educação?

Antes de buscar indícios de que os neoliberais pretendem investir menos em educação, cortando “gastos”, talvez devêssemos buscar a razão de porquê investir em educação de massas não se contradiz com o conteúdo neoliberal. Para tanto, vamos fazer uma pequena digressão às origens do neoliberalismo. Usualmente, busca-se sua gênese na criação da Sociedade Mont-Pèlerin, em 1947. Porém, DARDOT e LAVAL datam seu início no Colóquio Walter Lippmann realizado em Paris durante cinco dias de agosto de 1938, sob os auspícios do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (antecessor da Unesco). A reunião de Paris contou com grandes expoentes do pensamento neoliberal nascente: Friederich Hayek, Jacques Rueff, Ludwig Von Mises, entre outros (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 71). A data dessa origem, pressupõem pensar que o neoliberalismo – antecessor da Segunda Guerra Mundial, do Plano Marshall e dos estados de bem-estar social do pós-guerra – se opõe, naquele então à política keynesiana. Logo, nos anos decorrentes, seus intelectuais também se colocarão no lado contrário à política do *Well-fare State*. Mas já naquele momento, podemos encontrar a menção à importância da educação para a eugenia do novo homem neoliberal.

Citado pelos autores mencionados acima, na visão de Walter Lippmann, fazia-se necessário uma grande política de educação de massas que preparasse os homens para as funções econômicas especializadas que o novo capitalismo impunha. Sim, estamos falando da década de 1940, muito antes da revolução tecnológica dos computadores, da internet e dos

⁹⁰ A Lei n.º 9.424 de 24 de dezembro de 1996 instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (BRASIL, 1996a).

⁹¹ A esse respeito, leia-se, por exemplo: “*Proposta 'em cima da hora' de Guedes dificulta acordo para votar Fundeb*” Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/07/20/proposta-em-cima-da-hora-de-guedes-dificulta-acordo-para-votar-fundeb.htm> Acesso em: 5 set. 2020.

robôs! Mesmo assim, um dos pensadores precursores do neoliberalismo defendia educar grandes massas. Conforme DARDOT e LAVAL:

O que torna necessária essa grande política de educação praticada em benefício das massas, e não apenas de uma pequena elite cultivada, é que os homens terão de mudar de cargo e empresa, adaptar-se às novas técnicas, enfrentar a concorrência generalizada. A educação, em [Walter] Lippmann, não é da ordem da argumentação republicana tradicional, mas **da ordem da lógica adaptativa**, que é a única coisa que justifica o custo escolar: “É para tornar os homens aptos ao novo tipo de vida que o liberalismo pretende consagrar parte considerável do orçamento público à educação” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 94, grifos meus)

Eis, então, desfeita a grande pergunta sobre o porquê de os neoliberais não divergirem do investimento em educação, ao contrário, incentivando-o e apoiando-o. É preciso educar os homens, tornando-os aptos para o novo tipo de vida neoliberal, ou seja, a eugenia do novo homem. Não é por acaso que, no debate da constitucionalização do FUNDEB, a ONG Todos pela educação⁹², tenha batalhado tanto por sua aprovação. Consolidada a vitória, foi assim definida: “*um extraordinário avanço para a Educação e para o Brasil, já que ela é fundamental para que possamos ter um País mais desenvolvido social e economicamente*” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Dessa forma, podemos ver que a luta pelo financiamento da educação não é exclusiva de setores da esquerda ou antineoliberais. Assim se explica, também, porque os dados da tabela 18 acima mostram que os investimentos não variaram significativamente em sua linha constante de crescimento durante os vários governos neste novo século.

Isto é importante, também, para não fazer um falso debate, ou mesmo raso, vinculando e limitando o neoliberalismo ao enxugamento do investimento do Estado na educação pública. Por mais que medidas restritivas estiveram (e estão) colocadas no final do governo Temer e no governo Bolsonaro, não é esse o elemento distintivo da construção de uma educação neoliberal. As medidas restritivas são apenas elementos conjunturais no marco geral da política neoliberal para a área. Pois então, há que se perguntar: quais seriam os elementos distintivos da educação neoliberal?

São vários, mas o primeiro a se destacar tem a ver com investimento. O neoliberalismo não é o oposto a investir em educação, mas qual? A resposta correta se dá no marco de uma formação gerenciada, voltada para a *eficiência*. Em uma obra, recentemente traduzida ao

⁹² A ONG Todos pela educação é mantida pelos maiores grupos econômicos brasileiros entre os quais pode-se destacar: Fundação Bradesco, Itaú Social, Instituto Unibanco, Vivo, Vale, MRV e Fundação Lemann. Teve entre seus principais sócios fundadores a ex-primeira dama Ruth Cardoso, o ex-ministro da educação Paulo Renato de Souza, Jayme Sirotsky, Jorge Gerdau Johannpeter, Frei Betto e Fernando Haddad. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/397.pdf?1928033398 Acesso em: 5 set 2020.

português, anterior ao estudo sobre a razão neoliberal com seu colega, Christian Laval apresenta um estudo sobre a escola neoliberal, em que os responsáveis dos sistemas educacionais dos países europeus defenderiam o seguinte objetivo:

Depois de garantir o aumento do número de alunos e de seu tempo médio de escolaridade, chegamos a um patamar a partir do qual é preciso buscar um melhor *desempenho qualitativo*. O aprendizado dos conhecimentos deve melhorar, o índice de fracasso escolar, fonte de exclusão e “sobregastos inadmissíveis”, deve diminuir, e a formação deve se adaptar melhor ao mundo econômico moderno. Se é impossível aumentar os recursos financeiros em consequência da redução dos gastos públicos e dos impostos, o esforço prioritário deve se concentrar na *gestão* mais racional dos sistemas escolares, graças a uma série de dispositivos complementares: definição de objetivos claros, coleta de informações, comparação internacional de dados, avaliações e controle de mudanças. Em resumo, mediante a importação de abordagens da gestão empresarial, as técnicas de produção em massa devem ser substituídas por formas de organização baseadas na “melhoria da qualidade”, assim como se fez na indústria (LAVAL, 2019, p. 194).

Aqui, então, temos a chave de que tipo de investimento os neoliberais estão dispostos a fazer: aquele que produza um desempenho qualitativo, gerindo de forma mais racional, atingindo objetivos mais precisos. Resumindo, poderíamos definir a política neoliberal no fazer *mais com menos*. Como ilustração, podemos nos valer da fala do ex-ministro da educação de Bolsonaro, Abraham Weintraub, na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados no dia 22 de maio de 2019. Por ser um aliado ideológico do núcleo do governo, sua fala é cristalina sobre a política para uma educação eficientemente gerida para produzir bons produtos. Veja-se, por exemplo, trechos do depoimento:

Quanto à questão de a educação ser prioritária, eu acho que ninguém aqui vai questionar isso. (...) Saúde e educação evidentemente são prioritárias; a maneira de priorizá-las é que faz toda a diferença. Como fazer para o Brasil melhorar a educação que tem hoje? (...) Nós universalizamos esse ensino, mas a educação ainda não tem qualidade. (...) deveríamos olhar com muito carinho para as métricas, **ver se não há desperdício, ver se não podemos fazer mais com menos**. (...) Aqui vemos que está aumentando o número de anos de educação no Brasil, está aumentando a quantidade de brasileiros que está aprendendo, mas vamos ver mais à frente que **isso não se reverte em produtividade** (...) Então, você pega esse indivíduo, essa pessoa, essa criancinha que entrou numa escola brasileira e saiu. Ao final, o que acontece? **Quanto ela consegue produzir?** Gerar de bem-estar para a sociedade? Gerar de riqueza para ela? (...) Cinquenta por cento dos alunos que entram na faculdade desistem. **Eu quero saber o produto pronto ao final**. O custo tem que ser medido pelo aluno que se forma (WEINTRAUB, 2019, grifos meus).

Weintraub talvez tenha a qualidade de dizer sem rodeios aquilo que um bom(?) administrador neoliberal pensa: investir, mas com um objetivo claro de produzir e, se essa produção não estiver a contento do mercado, é porque o “gasto” foi um desperdício. Por outro

lado, é inquestionável que o investimento público deve ter controle e ser avaliado. Mas como fazer esse controle, pensar o que é a produtividade e se ela realmente significa retorno para a sociedade tem que ser mediado por discussões democráticas, levando em consideração o pensamento de cada instituição e pessoas envolvidas no processo (professorxs e estudantes). Sempre tendo por princípio que o retorno que a educação pode trazer não é exclusivamente individual, nem instantâneo, facilmente mensurável ou compatível com o desejo do Mercado já que as pretensões deste nem sempre são salutares para o conjunto da sociedade. Aliás, em geral são contraditórias, já que o Mercado pressupõe enriquecimento de uns em detrimento de milhares.

Esse controle democrático também é oposto à ideia de *eficiência* de uma gestão empresarial. Lembremos que, como nos aponta Pedro Goergen, educação e empresa tem finalidades diferentes, enquanto uma pretende a formação, a outra busca a produção (2010, p. 23). Além disso, para Laval, a “eficiência”, ao ser um conceito proveniente do mundo empresarial, busca fazer algo que não consegue, tornando-se um engodo que termina por burocratizar cada vez mais a educação. Analisando os casos estadunidense e inglês, Laval aponta que houve um crescimento do Estado como avaliador, regulador e prescritivo, o contrário da ideia de democratização que seus idealizadores buscavam. E não apenas na questão administrativa, mas sobretudo na parte pedagógica, com orientações vindo de “cima”, onde “*em nome da eficiência econômica e social, a definição das diretrizes curriculares, a escolha dos métodos e a ordem de apresentação das matérias são tiradas das mãos dos professores ou mesmo dos supervisores de ensino*” (LAVAL, 2019, p.186).

A vinculação de uma educação eficiente para o Mercado tem relação com uma discussão mesmo do sentido da educação. Pablo Gentili explana que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 coloca a educação entre um dos direitos fundamentais dos seres humanos mas que, em paralelo com sua vigência, cresceu nos debates acadêmicos e entre governos e sociedades o caráter da educação como valor de incremento individual, de um capital humano. Duas ideias divergentes, sendo que a segunda tem se tornado, desde então, fala hegemônica. Para o autor:

Enquanto a Declaração de 1948 reafirmava a dimensão pública da educação e seu poder capaz de instituir uma nova sociedade baseada nos princípios do reconhecimento, da igualdade e da justiça social, o economicismo educacional ia impregnando e contaminando os discursos de sociedades e governos, para os quais o sentido da educação se afirma nas vantagens econômicas que esta pode produzir. É notável que na declaração da ONU não houvesse nenhuma referência direta a argumentos que justificassem o valor da educação a partir de sua contribuição para a produção de riquezas. Contudo, foi esta a concepção que tendeu a se impor, contra a interpretação política, tendencialmente

igualitária e radicalmente democrática, que encerrou, há 60 anos, o reconhecimento da educação como direito humano fundamental (GENTILI, 2009, p. 1074).

Essa dualidade de sentidos tem permitido que setores contrapostos politicamente não se oponham ao investimento à educação, mas com fins diferentes: enquanto uns veem o investimento em educação como forma de encurtar o caminho para o desenvolvimento econômico e social, gerando riquezas e incrementando o capital humano individual; outros veem o investimento como forma de possibilitar uma formação humana ético-política, democratizando a sociedade e encurtando o caminho para acabar com as desigualdades, tornando o mundo um lugar mais equânime e com justiça social. Evidentemente que os neoliberais se colocam entre os primeiros. Nesse sentido, cabe nos perguntar até que ponto nos últimos anos essas concepções opostas de sentido de educação estiveram em voga em nosso país. Se as políticas públicas estiveram mais voltadas para o atendimento de objetivos econômicos, de atendimento das necessidades do Mercado ou se estiveram mais voltadas para a equidade e a justiça social.

Poderia se dizer que as duas concepções não são diametralmente opostas e se poderia atender aos mesmos objetivos. Em teoria, se poderia. Ocorre que o que vemos na prática é que os desejos e objetivos do Mercado entram em choque com a redução das desigualdades, agindo inclusive para aprofundá-las.

Gentili propõe que, na América Latina, houve uma universalização da educação, mas configurada em uma *exclusão includente* alicerçada em três fatores: a) a desigualdade social presente nas sociedades, b) fragmentação e diferenciação dos sistemas escolares oportunizados e c) a promoção de uma cultura de direitos humanos, sobretudo da educação, calcada numa concepção privatista e economicista (GENTILI, 2009, p. 1064). Desta forma, essa exclusão includente não tem negado o acesso à educação, ao contrário, o tem facilitado. Entretanto, tem preservado a desigualdade social no interior do sistema educacional, oportunizando aos setores mais pobres uma maior pobreza educacional. Dessa forma, “*um sistema educacional pobre e desigual é o correspondente eloquente de sociedades que avançam sustentadas em um modelo de desenvolvimento que gera um enorme número de pobres e uma brutal e estrutural desigualdade*” (idem, p. 1067). Nem falemos do aprofundamento da desigualdade educacional que a pandemia causou, alijando a imensa maioria da população do acesso a esse direito.

Penso que podemos identificar na política de educação apontada por Gentili como exclusão includente com um ponto de contato com Verônica Gago e Eduardo Gudynas, cidadxs anteriormente, quando assinalam que a cidadania – na proposta neoliberal – se “democratiza”

ou se processa pelo consumo. Assim como as pessoas são vistas como portadoras de direito ao estarem integradas precariamente no mundo do consumo – através de medidas paliativas de renda – a oferta de educação generalizada e de baixa qualidade também assevera uma **cidadania precária** em que direitos essenciais como a educação e a renda básica de tão precárias, se aproximam do campo das ilusões. A desigualdade social que o neoliberalismo aprofunda traz consigo mecanismos de inclusão excludente/exclusão incluyente⁹³: inclui num sistema profundamente excludente ou exclui de um sistema limitadamente inclusivo.

3.3. É POSSÍVEL UM OUTRO MUNDO

As adversidades que vivemos na construção do inviável mundo neoliberal tornam nossa visão da esperança em outras alternativas um pouco embaçada. Este é um tempo sombrio, tempo de homens (e mulheres) partidos, como diria o poeta Carlos Drummond de Andrade. Tempos em que uma racionalidade neoliberal se impõem. “*O tempo é ainda de fezes, maus poemas, alucinações e espera*”. Por outro lado, é também o tempo de rupturas. Brechas. Singelas, mas insurgentes: “*Uma flor nasceu na rua! (...) Uma flor ainda desbotada, ilude a polícia, rompe o asfalto*” (ANDRADE, 2012, p. 14).

Nesse tempo de náusea anunciado pelo poeta já no pós-guerra, penso que todos que atuam no campo educacional estão lançados diante um desafio: romper com a ideia de que o inviável mundo novo neoliberal é o único devir possível no horizonte. “*No entanto, trata-se de um desafio do qual depende a possibilidade de se construir uma nova hegemonia que dê sustentação material e cultural a uma sociedade plenamente democrática e igualitária*” (GENTILI, 1996, p. 42). Desafio difícil. Dificuldades desafiadoras.

Entretanto, bons ventos vem do Sul. E também do Norte. Do Chile, primeiro tubo de ensaio do neoliberalismo desenhado pelos *Chicago boys* durante uma das mais cruéis ditaduras que a humanidade já vivenciou, bons ventos nos trazem novas possibilidades advindas da luta duradoura de milhares de jovens, mulheres e homens. Uma das Constituinte mais equânimes que se tem registro pode sinalizar para o enterro dos anos Pinochet, ao mesmo tempo em que pode declarar o Chile um Estado pluricultural, devolvendo aos indígenas, sobretudo aos Mapuches a cidadania que nunca lhes deveria ter sido roubada. Um caminho para construir metacidadanias (GUDYNAS, 2019). Possivelmente se avance também para os direitos da

⁹³ Outra autora que trabalha com estes conceitos é a professora Acacia Zeneida Kuenzer, da UFPR (KUENZER, 2004). Embora haja uma aproximação com o sentido aqui exposto, a autora relaciona o conceito às modificações no mundo do trabalho e suas implicações na pedagogia.

Natureza, embora este seja um tema ainda mais tensionado, já que o neoextrativismo do cobre é a principal fonte de riqueza material de nosso vizinho do Sul.

No Norte, a derrota do candidato da supremacia branca foi marcada pela explosão em todo território estadunidense do movimento Vidas Negras Importam (*Black Lives Matter*) que tensionou a potência capitalista, derrotou Trump e ainda tem sacudido o mundo todo em busca de uma sociedade mais democrática, equânime e justa. Embora o presidente democrata eleito seja mais ligado ao *establishment* do partido, suas primeiras medidas apontam que o neoliberalismo não pode seguir sem nenhuma amarra como gostariam os tecnocratas do deus Mercado⁹⁴. O caldo político criado nos EUA fez o pré-candidato democrata Bernie Sanders declarar em seu discurso após a primeira prévia em que fora derrotado para seu oponente:

A população jovem nos EUA hoje, e me sinto orgulhoso em falar isso, é a população jovem mais progressiva da história deste país. Esta é a geração de jovens fortemente mais antirracista, mais antissexista, mais anti-homofóbica, anti-intolerância religiosa, esta é a geração que acredita que necessita enfrentar as mudanças climáticas. Mas essa também é a geração que não vota naqueles em quem ela deve votar (SANDERS, 2020).

Como candidato que naquele ponto de inflexão começava a vislumbrar sua derrota para o vencedor Joe Biden seria de se imaginar que Sanders elogiasse, ao mesmo tempo que denunciava a contradição colocada para ele: a população jovem mais consciente de suas tarefas históricas ainda tinha dúvidas sobre qual lado escolher na hora do voto. Se não escolheu o candidato mais à esquerda dentre os democratas, a população estadunidense conseguiu derrotar o trumpismo e sinalizar possibilidades de mudanças no cenário dos EUA. Contraditoriamente, embora Trump tenha sido derrotado, sua votação demonstra que as tendências mais retrógradas e autoritárias seguem com influência em mais de 70 milhões de estadunidenses. Luta que segue.

Se bons ventos sopram dos dois polos do globo, precisamos compreender que ainda temos o grande desafio de desanuviar nossa esperança em outra possibilidade de mundo que não o inviável neoliberal. Para cumprir esse desafio, faz-se necessário alcançar o diálogo entre xs diversxs atorxs da construção de um mundo mais democrático, equânime e justo. Nesse sentido, velhos dogmas e receitas prontas já não servem (ACOSTA, 2016). É necessário buscar novos conceitos-horizonte (SVAMPA, 2019) que nos permitam enxergar mais além das respostas tradicionais que já se mostraram falíveis (DARDOT; LAVAL, 2017). Sem serem respostas

⁹⁴ Quando usar a grafia de Mercado em maiúscula é para marcar o pseudocaráter divino desse ser inanimado, criação mitológica neoliberal.

únicas e prontas, necessitamos novas perguntas que nos coloquem novos objetivos e permitam mais do que buscar um destino final, construir o caminho até ele, trilhando novas possibilidades.

Dentre xs mais variadxs autorxs que trabalho, uma ideia emerge com força como porvir necessário: o **comum**. Retomado da base marxista original na leitura de Pierre Dardot e Christian Laval (2017), é apontado como elemento chave presente nas possíveis ensamblagens populares por Verônica Gago (2018), e como potência nas marchas e greves internacionais feministas (GAGO, 2020). O comum também emerge com força na obra de Maristela Svampa (2019) ou de Pablo Solón (2016), que o relaciona com a possibilidade da construção do Bem Viver. Em contraposição ao individualismo neoliberal, ao *Homo empreendedorum* como agente de si e contraposto a todos, o indivíduo na visão do Bem Viver só existe na medida em que atua para sua comunidade:

El individuo y la comunidad son dos polos de una misma unidad. Una persona es gente sólo en tanto trabaja para el bien común de la comunidad a la que pertenece. Sin comunidad no hay individuo y sin seres singulares no existe comunidad. (...) Esta bipolaridad o multipolaridad de pares está presente en todo. La polaridad individuo-comunidad está inmersa en la polaridad humanidad-naturaleza. La comunidad es una comunidad no sólo de humanos sino de no humanos (SOLÓN, 2016, p. 22).

É pensando nessa comunidade voltada ao bem comum, relacionada com a Natureza, que temos que vislumbrar as alternativas de porvir. Como nos coloca Maristela Svampa, diante do desafio de repensar o pensamento crítico antissistêmico, precisamos pensar nossa perspectiva de transformação:

Para isso, a criação de pontes entre diferentes esquerdas existentes deverá partir da incorporação do diagnóstico em termos de crise global, associada ao modo de apropriação e exploração da natureza que promove o capitalismo neoliberal, estreitamente ligado ao neoextrativismo. Sem isso, não existe possibilidade de recomposição alguma desse espaço político e intelectual que pretendemos chamar de esquerda. Simplificando, tanto na América Latina como em outras latitudes, a esquerda a ser (re)construída, se é que isso é possível, terá que ser não apenas popular e plural, mas decididamente antipatriarcal e profundamente ecologista (SVAMPA, 2019, p. 166)

Nesse sentido, precisamos construir um pensamento alternativo de alternativas (SANTOS, BS; 2019), ou seja, não nos basta apresentar alternativas ao instituído, mas buscar pensar alternativamente sobre novas possibilidades de mundo e vivência. Ou como nos coloca Rosiska Oliveira, nosso pretenso padrão de porvir não se apresenta como possibilidade:

Tínhamos definido a civilização urbano-industrial como a própria utopia realizada, submetida ainda, de tempos em tempos, a reformas e aperfeiçoamentos (pois o progresso é contínuo e o poder da técnica não conhece limites), mas **não mais a transformações qualitativas que colocassem em questão suas premissas e sua lógica interna.** (...) Embalados por essas miragens, nosso despertar teria que ser abrupto e penoso. Pensávamos em estar na iminência de dominar os segredos da vida e da matéria, ou mesmo a ponto de habitar outros planetas e, eis que, poluindo a vida e a matéria, pilhando os recursos do subsolo e os espaços do solo, destruindo campos e cidades, revelamos toda nossa incapacidade em nos controlarmos a nós mesmos e habitarmos nosso próprio planeta (OLIVEIRA, 1981, p. 35-6, grifos meus).

Assim, necessitamos buscar outras premissas que não se baseiem no padrão euronortecentrado de vida, consumo e relação com os seres humanos e não-humanos. Precisamos repensar nossos viveres a fim de construir um novo viver bem. Nesse sentido, a proposta de compreensão da vida a partir das raízes latino-americanas, como o Bem Viver, herança histórico-cultural dos povos originários nos brinda possibilidades de construir o comum nos marcos de uma identidade Pachamama. Isto não significa retroceder a um *El Dorado* nostálgico, como nos adverte Acosta (2016), nem a voltarmos todos a sermos indígenas ou abandonarmos as cidades. O grande desafio é justamente pensar o mundo vindouro com outras propostas e premissas, que incorporem a visão comunitária de nossos povos ancestrais e sua relação com a Natureza. Nesse sentido, não podemos pensar um porvir sem que haja uma profunda **democratização** de todas as relações de poder (inclusive na área educacional). Aliada da **desmercantilização** de todas as relações e da própria vida econômica, bem como da **descolonização** do ser, do poder e do saber, como nos propõe Boaventura de Sousa Santos (2002; 2019).

Também precisamos repensar nossa visão de cidadania, nos colocando diametralmente no campo oposto à *cidadania por consumo*. Mais do que consumidores, necessitamos ter uma relação de cidadania que vá além dos Direitos Humanos e incorpore, além das múltiplas percepções de cidadania, os Direitos da Natureza. Falar disso implica perceber que a Natureza não está aqui para nosso dispor, para nossas necessidades, mas o contrário, nós estamos aqui porque somos parte do planeta Terra, dele dependemos e dele precisamos cuidar. Não o cuidado monetário, mas o cuidado permanente de compreender que só podemos utilizar aquilo que não implica em alterações do sistema ambiental planetário, ou que seu uso seja minorado em repercussões ambientais. Nesse sentido, a proposta do uruguaio Eduardo Gudynas de consolidar metacidadanias, como referido anteriormente, se insurge com prevalência (GUDYNAS, 2019).

É nesses marcos que precisamos repensar a educação e, conseqüentemente lançar um olhar sobre a formação. Compreender o mundo em que estamos, os problemas e os desafios

colocados deve nos instrumentalizar para pensar nosso papel enquanto formadores. Se vamos caminhar para formar para o mais do mesmo ou se vamos nos insurgir e buscar outras possibilidades de construir o mundo e, logo, a formação. É nessa caminhada que se insere a proposta dessa tese: lançar olhares numa perspectiva de uma **formação insurgente**.

Formação insurgente: primeiras pistas

Diante de um cenário de inviabilidade do mundo, do progresso infundável e linear, do desenvolvimento mirando o padrão de consumo e desperdício do Norte faz-se necessário pensar como uma formação pode se insurgir. A resposta não é única, e sua resposta não se faz sem que haja um processo democrático em toda sua caminhada. Desta forma, o que posso apontar nessa tese são pistas de como podemos oportunizar uma **formação insurgente**.

Em primeiro lugar, a formação insurgente se dá em uma multiplicidade de níveis: não só a formação universitária, mas também a formação de novas gerações nas escolas são parte de um mesmo processo. Em seguida veremos que o espaço da universidade é chave para permitir que se caminhe na construção de uma insurgência, mas o papel que cada docente assume na escola também contribui para a formação na universidade, gerando um círculo virtuoso que contribui para se pensar novas premissas nessa jornada.

A formação será tão mais insurgente quanto se propor a questionar o ponto nevrálgico da crença capitalista euronortecentrada: a de que estamos no auge da humanidade. Independentemente se ela for destinada para sujeitxs que serão professorxs ou para jovens da educação básica, questionar o desenvolvimentismo desenfreado e o neoextrativismo é a chave para apontar que o mundo está doente e precisamos intervir hoje para garantir um amanhã diferente do que os planos dos senhores do mundo ensejam. Esse questionamento só é possível se identificarmos que não estamos bem, obrigado. Que a tecnologia cada vez mais avançada não tem nos colocado no caminho de um futuro promissor que supere as barreiras da miséria, da fome, da tristeza, da desigualdade. Ao contrário, esses problemas não só estão em processo de continuidade como também de recrudescimento.

A História, enquanto área do conhecimento que estuda os legados e as trajetórias da humanidade, é chave para esse questionar, apontando que o mundo não é mas *está sendo*. Ao longo dos tempos outras formas de sociedade foram possíveis. Além disso, tecnologia, riquezas materiais e a extração da Natureza não são necessariamente distinções de sociedades avançadas quando pensamos no bem comum e no Bem Viver. O papel que essa disciplina adquire é fulcral

para questionar que não estamos caminhando numa evolução linear rumo ao progresso sem volta que nos libertará de todo o mal. A própria nomenclatura quadripartite em que estudamos História, com a antecessora pré-história, já traz um indicativo dessa linearidade progressiva: antiga, média, moderna e contemporânea. Ela por si só já traz implícito o peso de que a contemporaneidade representaria: a somatória e a superação das etapas anteriores.

Pensar o capitalismo como a evolução de toda a humanidade e que cabe aos proletários a sua substituição por uma fase superior comunista, também não contribui para perceber que a história não tem um ponto inicial e um destino final à priori marcado pela supressão de um sistema débil por outro mais avançado. A vida do mundo sob a era Antropocena que Acosta (2020) nomeia Capitalocena nos permite compreender que a superação do capitalismo não pode ser encarado como uma etapa de mais desenvolvimento calcado nas mesmas premissas de consumo e desperdício que a atual era produz como paradigma de auge da humanidade e padrão de vida boa.

A formação insurgente deve indicar que a evolução capitalista, incrementada pelas tecnologias de governo neoliberais, progride não em um sentido único de avanço sem volta, mas em seu oposto, numa multiplicidade de progressões e regressões. Contraditoriamente, por exemplo, ao mesmo tempo que o Capitaloceno é capaz de produzir vacinas em tempo recorde contra a Covid-19, também é o principal responsável pelo surgimento e disseminação dessa doença. Ao mesmo tempo que temos a capacidade de alimentar mais de uma vez a população mundial, a fome cresce em proporções enormes. Isso tudo só acontece porque o capitalismo, potencializado pela racionalidade neoliberal, aprofunda a desigualdade social e a igualdade produtiva em um punhado de commodities rentáveis.


Nesse sentido, pensar uma formação insurgente, no que tange ao contexto social requer apostar na democratização de seus caminhos, na desmercantilização da vida e na descolonização do ser, do saber e do poder. Condizente com esses aspectos, podemos construir novas premissas que permitam vislumbrar um novo mundo possível em que a prática de Bem Viver esteja relacionada com a produção comum em benefício de todos respeitando e dialogando com os direitos da Natureza e assim, apontando para metacidadanias.

4. FORMAR PARA O MERCADO OU PARA A METACIDADANIA?

Só mesmo, rejeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores
Aceita que tudo deve mudar
 (...)

Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar

Triste, louca ou má (Francisco, el Hombre)


 o capítulo anterior abordei as principais características da sociedade sob a égide neoliberal. Também lancei algumas pistas para se contrapor ao projeto hegemônico em curso apontando que precisamos ter um pensamento alternativo de alternativas como nos propõe Boaventura de Souza Santos (2019). Nesta forma de pensar alternativamente é que se acende a ideia da esperança de que se pode resistir, a esperança no sentido freiriano de possibilidade de construir algo novo (FREIRE, 2015), rejeitar a receita, queimar o mapa e traçar uma nova estrada, como nos propõem o grupo *Francisco, el Hombre* na epígrafe. Neste capítulo versarei sobre projetos contrapostos de formação, um com aderência à racionalidade neoliberal, de uma educação voltada para o Mercado. Por outro lado, uma formação de quem “*rejeita a bem conhecida receita*” e se propõem a buscar uma outra formação, de rosto humano, de consciência ético-política, pautada pelo cuidado e o Bem Viver, respeitadora de diversas cidadanias.

Esse debate no campo teórico faz-se necessário para embasar os elementos da racionalidade neoliberal encontradas nos marcadores da colonialidade que abordarei no próximo capítulo e as contrapostas brechas insurgentes com seus marcadores de descolonialidade apresentadas no capítulo seis. Como meu foco é a formação docente em História, faço um breve apanhado da gênese das universidades no Brasil e do ensino da disciplina, processos importantes para preencher o plano de fundo dessa tela que estou a compor. Em seguida apresentarei elementos da disjuntiva formativa premida entre o mercado e, numa aposta insurgente, para a metacidadania (GUDYNAS, 2019).

Se na formação podemos encontrar elementos dessa disjuntiva, no tocante ao ensino de História, também podemos encontra-los. Ao longo do tempo, o ensino da disciplina serviu e serve para a consolidação da nação ao mesmo tempo que corroborou com a narrativa do regime/governo instituído em cada época. Mas também se constituiu repleto de narrativas que questionaram/questionam a hegemonia instituída. Nesse processo, o ensino de História encontra vozes condescendentes que reproduzem – por vezes totalmente acríticas – o proposto pelo centro do poder quanto também encontra vozes dissonantes que propõem novas narrativas ao instituído. Além do debate teórico, enriquecerei a análise com alguns achados da pesquisa, dando atenção às vozes dissonantes, que insurgem pela formação nas duas universidades pesquisadas.

A invenção da nação brasileira: o papel tardio da educação

Não é possível falar de educação no Brasil sem contextualizar que nosso país tem um déficit enorme nesse campo. Somente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, ou seja, num processo muito recente, começamos a caminhar em direção à universalização da educação em seus níveis fundamentais. Num processo gradual, somente em 2014, passou a ser obrigatório a matrícula de crianças e jovens de quatro a dezessete anos na escola. Mesmo assim, ainda há uma enorme parcela da população (41% entre as pessoas acima de 25 anos em 2016) que não concluiu sequer o ensino fundamental⁹⁵. Esses dados apontam nosso descompasso nesse campo: de nossos 521 anos de história colonizada, pouco mais de vinte imprimiram por lei a matrícula na escola o que tem cobrado um alto preço de desigualdade. Mas, mesmo que a lei fosse anterior, não garantiria nem a implementação de 100% de presença escolar e muito menos a aprendizagem. Este fato traz consequências para o conjunto da educação, não só em seus níveis fundamentais.

Mas não foi por acaso que a universalização do acesso à escola só iniciou-se no final do Século XX. Como projeto para suas colônias, o reino de Portugal não pretendia criar além-mar uma elite e muito menos uma população letrada em suas terras fora da metrópole. Na *terra brasílica*, para a imensa maioria da população, a alternativa era ser escravo. Poucos eram

⁹⁵ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2016, 51% da população brasileira acima de 25 anos tinham até o ensino fundamental completo. Trinta por cento tinham o fundamental incompleto e 11,2% não tinham instrução. (<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo> Acesso em 20 fev. 2019)

proprietários de terras e havia pouco espaço para outras profissões livres, já que também o comércio era monopolizado por alguns poucos entesourados. Ao ter pouco espaço profissional, a educação não tinha muita função social. Salvo a religiosa e a redução de indígenas.

Dois pensadores da constituição do Brasil enquanto país, Caio Prado Júnior (1987) e Sérgio Buarque de Holanda (1981), tem um ponto de contato em seus estudos ao apontarem a divisão entre o trabalho braçal – sempre a cargo das raças subalternizadas ou escravizadas – e o trabalho não-braçal (ou mesmo o não-trabalho). Para Caio Prado Júnior, o trabalho livre e braçal era considerado uma degradação social, razão pela qual os brancos não-proprietários de terra preferiam a vadiagem ou o banditismo a qualquer tipo de trabalho (PRADO JÚNIOR, 1987). Por sua parte, Sérgio Buarque assinala que o trabalho manual seria “*pouco dignificante*”, dando relevância, no início do Século XIX às cartas de bacharel, que poderiam equivaler a títulos de nobreza (HOLANDA, 1981). Podemos concluir que desde o início da *invenção* da nação Brasil⁹⁶, a educação passou a ser considerada um distintivo de privilegiados e pouco relacionada à formação humana ético-política de uma cidadania ativa e democrática.

A estrutura social e política da colônia, então, propiciou que não se insturassem aqui universidades mesmo com o advento da “independência”. A escola básica ficou por muito tempo vinculada ao trabalho de catequização dos *índios* pelos jesuítas. Aos negrxs, considerada sub-raça selvagem e servil, a escolaridade não era sequer privilégio para alguns poucos. Por projeto, os filhos dos brancos, preparados para serem gestores, a elite governante, formava-se no ensino doméstico ou na metrópole. Foi assim que tardamos também em formar uma elite própria das *terras brasillis*, que atendessem aos interesses desse território, mesmo que esses fossem seus próprios. Os poucos (talvez muitos) casos de sediciosxs, que por várias tentativas pretenderam fazer avançar ideias do iluminismo ou de seus conhecimentos ancestrais, foram perseguidxs e derrotadxs.

Com a independência de Portugal, em 1822, iniciou-se um processo de edificação da nação brasileira: era necessário construir uma unidade em um país de dimensões continentais. Durante a primeira metade do Século XIX, essa invenção da nação dar-se-á muito ao redor da capital, Rio de Janeiro, com o advento do reinado de Dom Pedro II estendido para o conjunto

⁹⁶ Uso aqui o conceito de tradições inventadas no sentido proposto pelo historiador britânico Eric Hobsbawm: “Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado.” (HOBSBAWM, 2015b, p. 8). Essas tradições inventadas são substanciais para a tomada de consciência a uma determinada cidadania: “A maioria das ocasiões em que as pessoas tomam consciência da cidadania como tal permanecem associadas a símbolos e práticas semirrituais (por exemplo, as eleições), que em sua maior parte são historicamente originais e livremente inventadas: bandeiras, imagens, cerimônias e músicas” (idem, p. 20).

do país, mas ainda muito centralizado ao redor do paço imperial. Aliás, penso que a centralidade da figura do imperador foi fundamental para estabelecer a unidade da cidadania brasileira inventada, como também propõe Lília Schwarcz (1998).

A primeira constituição (1824), inicia seu texto com a ordem dada por “*DOM PEDRO PRIMEIRO, POR GRAÇA DE DEOS, e Unanime Acclamação dos Povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil*” (BRASIL, 1824). Em seu artigo primeiro, define o Império do Brasil como uma associação política de todos os cidadãos brasileiros, cuja definição de cidadania é feita em seu artigo sexto: cidadão é aquele nascido no Brasil, mas que seja liberto ou nascido livre. Desta forma, excluía da cidadania brasileira todxs xs negrxs escravxs, selando, já no nascimento da nação independente, que apenas os brancos eram os cidadãos, ou aqueles que tivessem alcançado sua alforria. Em relação aos direitos desses cidadãos, apenas um dos 179 artigos dedica-se à essa matéria. Justamente nesse último artigo é que asseguram-se seus direitos civis e políticos, enumerando trinta e cinco incisos, dois deles destinados à educação: garantindo a todos a instrução primária e gratuita (32º inciso) e “*collegios e universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes*” (33º inciso) (BRASIL, 1824).

É interessante assinalar essa contradição (TRINDADE, 2008) que a carta magna trazia no quesito educação: por um lado assegurava a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, ao mesmo tempo que selava como tal apenas parte minoritária da população daquele então⁹⁷. Observando-se esse documento constituidor da nascente nação, pode-se destacar que já em seu início a educação brasileira estava destinada a uma parcela da população indo no sentido contrário de uma tendência à universalização por política deliberada, não por falta de estrutura ou financiamento, ainda que esses dois elementos possam ter estado presentes naquele cenário.

Contraditoriamente, é o Império que teve uma política no sentido de garantir a educação e a cultura como elemento forjador de uma identidade nacional, afinal de contas, era necessário construí-la. Com o Ato Adicional (1834)⁹⁸ o Império descentralizava o ensino primário e

⁹⁷ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) são apresentados somente a partir do ano de 1872. Naquele momento, de uma população de quase dez milhões de pessoas, menos de quatro milhões eram brancas, dois milhões pretas e quatro milhões pardas. Outros dados apontam uma população escrava de um milhão e meio em 1864. Podemos estimar que a população escrava e negra era maior nos anos 1820, já que os dados do IBGE são posteriores a Lei Feijó (1831) e a Lei Eusébio de Queirós (1850) que proibiram o tráfico de escravos no Atlântico, diminuindo gradualmente a população escrava no Brasil. Importante frisar que todos esses dados são anteriores ao fim da escravidão por força da lei (Lei áurea, 13 de maio de 1888). (<https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento.html> Acesso em 13 fev. 2019)

⁹⁸ A Lei n.º 16 de 12 de agosto de 1834, conhecida como Ato Adicional, em seu artigo n.º 10 outorga a competência para as Assembleias Legislativas provinciais sobre questões civis e jurídicas. Em seu parágrafo segundo outorga

secundário, permitindo o surgimento das primeiras escolas normais nas províncias, enquanto o governo imperial dedicava-se ao ensino superior (TRINDADE, 2008). Beatriz Marques dos Santos (2015) indica que essa descentralização ainda seguiu com o crivo do governo central, já que estabelecia o Colégio Pedro II como o único autorizado a referendar programas e diplomas de todo o Brasil. Criado em 1837 pelo então Ministro da Justiça, Bernardo Pereira de Vasconcelos, durante o período regencial, o Colégio Pedro II transformou-se em um espaço estratégico para a criação da política educacional, o currículo e a identidade nacional (SANTOS BBM, 2015).

Existia uma preocupação em formular a identidade nacional, *inventando tradições* que congregassem os brasileiros em uma ideia do que seria o “Brasil”. Foi nesse espírito que um ano após a criação do Colégio Pedro II, fundou-se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838. Esse Instituto teria um papel central na formulação de uma História do Brasil do ponto de vista acadêmico. Muitos dos intelectuais do IHGB eram também professores no Colégio Pedro II (SANTOS BBM, 2015) e ambas instituições tiveram um papel importante na política imperial:

No remoinho das tensões e incertezas que circundavam o recém-criado Estado do Brasil, a instituição do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro cumpria uma tarefa política fundamental, a de construir a nação brasileira, de soldar as fissuras existentes entre as províncias, herança do passado colonial, e o cimento a unir os dispares no todo nacional seria o humanismo, lido na versão de Bernardo de Vasconcelos, um conceito de humanismo assentada no estudo dos autores clássicos. (MANOEL, 2012, p. 152)

Assim, a política do Império de formular uma identidade nacional através de outras instituições que não a universidade, combinava-se com a formação de uma elite social, onde o humanismo e, particularmente, o ensino de História tinha seu papel (SANTOS BBM, 2015). Nesse momento havia também um controle bastante estrito da construção da História, tanto a ensinada quanto a estudada, já que ambas se davam no marco das duas instituições já citadas que tinham uma atenção e participação direta do Imperador Pedro II. Além de participar ativamente dos debates no IHGB, era o Imperador quem escolhia os docentes do Colégio Pedro II e, muitas vezes, assistia aos exames realizados. Dom Pedro II, em carta a José Bonifácio,

competência delas: “sobre instrução publica e estabelecimentos proprios a promovel-a, não comprehendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Juridicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem creados por lei geral” (BRASIL, 1834).

afirmou “*Eu só governo duas coisas no Brasil: a minha casa e o Colégio Pedro II*” (SCHWARCZ, 1998, p. 335).

Na década de 1840, o IHGB organizou um concurso para escrever (inventar) a história do Brasil. Entre as várias proposições, a vencedora foi a elaborada pelo alemão Von Martius. Essa proposta atentava para a formação étnica do país, vinculando o branco ao processo civilizatório, indicando uma contribuição do indígena, e relacionando o negro ao prejuízo para o progresso (SANTOS BBM, 2015). Ao mesmo tempo, entendia o processo histórico como linear e sua escrita baseada no distanciamento do locutor, elementos que tem perdurado na visão sobre a história no país (ABUD, 2017). Marque-se aqui como, a partir desse momento de invenção dessa narrativa, uma visão eruoortecentrada esteve aferrada à História brasileira: o homem branco europeu, salvador da nação e portador do desenvolvimento e do progresso, o índio como elemento de raiz americana e o negro símbolo do atraso e selvageria africana. Assim se contava nossa História e fincava-se elementos que até hoje marcam o ensino e a nossa compreensão sobre nós mesmos.

Paralelo a essa escrita da História brasileira e a construção da nação, chama a atenção que, como política formativa, a universidade estava numa linha tangencial. Não houve nesse período o intento de criar uma instituição que pudesse formular e reunir os pensadores do país de forma mais ampliada e não apenas especializada como era a proposta do IHGB ou outras instituições. Necessitando formar quadros para o Estado, numa concepção das chamadas faculdades napoleônicas, o Império investiu na construção de faculdades profissionalizantes, de direito, engenharia, entre outras, e a Academia Real Militar – aquelas capazes de oferecer títulos bacharelescos próximos aos de nobreza –, mas não em uma Universidade, que só seria criada na década de 1930. Para dar conta das necessidades do estado emergente, a classe governante organizou uma formação superior utilitária e profissionalizante (TRINDADE, 2008). Por outro lado, a segunda metade do século XIX teve uma intensa produção intelectual, com um contato com a Europa e ideias positivistas, evolucionistas, entre outras.

Assim, foram surgindo, desde a época do Império, vozes dissonantes que defendiam a criação de outras instituições. É o caso da proposta de José Bonifácio apresentada durante a Assembleia Constituinte de 1823, que propunha uma universidade formada por três faculdades: Filosofia, Jurisprudência e Medicina. A proposta não vingou porque a Assembleia foi dissolvida pelo Imperador (TRINDADE, 2008). Tal proposta seria retomada tempos depois, mas sua execução nunca aconteceu.

Com o advento da República, manteve-se a mesma tradição no que tange ao ensino superior, tendo por objetivo a profissionalização. Não obstante, essas escolas superiores, aliadas

aos Institutos, Museus e Jardins Botânicos criados na fase anterior, contribuíram para a construção de uma cultura mais geral, com forte influência da cultura europeia, numa forte tendência à colonização do conhecimento. Do ponto de vista cultural, a elite pretendia, ao aproximar-se daquela cultura, afastar a possibilidade de ascensão da cultura popular indígena e principalmente negra, maioria da população durante boa parte do Século XIX e numerosa no XX.

Eis que nos primórdios do século XX, muito tardiamente, começou-se a avançar na formação educacional de uma elite local, com o advento das primeiras universidades. Mas essa elite intelectual e logo governante, estava pari-passu vinculada ao colonialismo, ao patriarcado e à dependência, razão pela qual nossa elite além de formar-se tardiamente, formou-se em pensamentos e ideais conservadores, vinculados com antigas tradições e preconceitos, com um claro viés racista, autoritário, subserviente, dependente e servil aos interesses das metrópoles. Eis então que temos no Brasil o triste quadro do *atraso da elite* para a *elite do atraso*.

A reação às políticas progressistas dos últimos anos – como as cotas e o ensino das relações étnico-raciais – sintetizada na perigosa e caricata figura do presidente Jair Bolsonaro é apenas a expressão do apego ao atraso que a elite e os setores médios arrastados por esta buscam, no afã de preservar seu status social sem perceber (ou se importar com o fato) que ele mantém a sociedade brasileira na posição de uma das nações mais violentas⁹⁹ e mais desiguais do mundo¹⁰⁰. Esse apego ao autoritarismo e ao racismo encontram raízes históricas profundas, como assinala a professora da USP Thais Nivia de Lima e Fonseca, ainda se referindo aos primeiros projetos educacionais:

Os riscos vislumbrados pelas elites não estavam apenas na possibilidade das revoltas e explosões de violência explícita dessa população [escrava, numericamente superior à população livre em várias partes do Brasil], mas também nas influências culturais dela advindas, consideradas degeneradas e bárbaras (FONSECA, 2011, p. 45).

⁹⁹ Entre 2001 e 2015 foram registrados no Brasil 786.870 homicídios, em sua maioria (70%) causados por armas de fogo e contra jovens negros. Comparado com conflitos armados, no Brasil morreram nesses 15 anos mais do que na Guerra da Síria (330 mil mortos) e na Guerra do Iraque (268 mil mortos) somadas. Esses dados apontam que o Brasil é o país que mais matou no século XXI. (https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/11/politica/1513002815_459310.html Acesso em 10 fev. 2019).

¹⁰⁰ Segundo dados da Organização não governamental OXFAM Brasil, de 2017 para 2018, o Brasil caiu de 10º para 9º lugar, aprofundando a desigualdade, entre as 189 nações do mundo no quesito distribuição de renda. Também naquele ano observou-se a concentração maior de renda, com a diminuição da participação dos 40% mais pobres na renda per capita. (https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf Acesso em 10 fev. 2019, pp 12-13).

No início da construção de um projeto educativo para a nação, encontrava-se a europeização da cultura que representava pelo menos três consequências diretas no cotidiano da sociedade brasileira. Em primeiro lugar, dar às costas ao continente latino-americano, se colocando sempre como horizonte o além-mar. Em segundo lugar, o afastamento e o silenciamento cultural dxs negrxs e indígenas, maioria da população, considerada atrasada e mesmo selvagem. E ainda, a visualização da cultura europeia como distintiva de progresso e destino necessário a ser alcançado para o bem do país. A marcha rumo ao progresso só teria começado a partir da Europa e todas outras contribuições não-europeias eram desmerecidas. Em relação ao silenciamento dessas outras culturas, não é possível desvincular a questão de classes sociais, já que a população negra estava diretamente relacionada com o trabalho braçal e repetitivo e as elites, ao trabalho intelectual (ou muitas vezes apenas o não-trabalho). O preconceito dava-se por duas razões: a racial e a social e, dessa forma, associava-se a barbárie ou uma cultura “inferior” aos trabalhadores negros, coisa que está impregnada na formação cultural de nossa *elite do atraso* nos dias de hoje. Essa marca esteve e parece ainda estar entranhada, até os dias de hoje, não só entre a elite ou a classe média, mas também em opções curriculares de muitos dos cursos ao estabelecer nossa história como uma continuidade da europeia, desmerecendo os milhares de anos da presença humana antes da invasão ibérica. Como ilustração, pode-se usar uma das falas de um dos sujeitos da pesquisa, estudante da UFRGS, que é sintomática desse estigma:

CRISÂNTEMO - ALUNO UFRGS - *Dentro do currículo a gente acaba tendo uma formação mais ali na ordem conteudista boa, mas com conteúdos limitados. A gente acaba sendo mais fechado dentro de uma história mais tradicional, de uma história linear, europeia, e a América enquanto uma continuação da história da Europa. Tanto que a gente... agora a gente mudou, mas eu só pude pegar Brasil I e América I depois de ter feito Moderna. (...) [é como se] Sem os pré-requisitos, da História Moderna, tu não vai entender como os portugueses chegaram aqui, como os espanhóis chegaram aqui. Então tu não pode começar a estudar História da América, tu não pode começar a estudar História do Brasil. (grifos meus)*

Num diálogo possível com essa fala do estudante, podemos sinalizar a visão da professora da Faculdade de Educação da USP, Circe Bittencourt, que aponta que:

A História do Brasil tem sido apresentada e introduzida no ensino escolar como resultante da Europa. Na visão liberal mais tradicional, o “descobrimento” é o momento fundante da nação e as relações do mundo europeu com as populações nativas ocorrem em função de transformá-las em grupos “civilizados”, moldados segundo o modelo ultramarino. Também para os que trabalham com os “modos de produção”, o nascimento do Brasil se explica pela lógica do mercantilismo europeu. Assim, em ambas as propostas, o Brasil nasce na Europa e, casualmente, em Portugal (BITTENCOURT, 2017, p. 23)

Ainda nesse diálogo possível, cabe ressaltar que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de História na UNILA, numa política institucional insurgente, menciona entre seus objetivos específicos: “*desconstruir a afirmativa de que América e Brasil são um continente e um país novos, de apenas 500 e poucos anos de existência*” (UNILA, 2018, p. 21).

Se por um lado a compreensão do país como iniciado pelo “descobrimento” aferrava a elite à Europa, por outro lado, o olhar atento à cultura europeia, como elemento civilizatório entendido como necessário para o Brasil, fez com que a intelectualidade brasileira do Século XIX e início do XX, de diversos matizes teóricos, buscasse as alternativas ideológicas e institucionais que a Europa tinha a seu alcance naquele então. Contraditoriamente, então, uma intelectualidade e uma atuação por fora do estabelecido foi uma constante na história do Brasil: as vozes dissonantes. Sem esse elemento contraditório, sem a resistência indígena e negra, sem que pessoas questionassem a desigualdade social, a escravidão, a carência de serviços públicos, exigissem a reforma agrária e outras tantas reivindicações, não seria possível explicar como tantos processos progressistas se desenrolaram em diferentes momentos de nossa história. Diversos são os movimentos sindicais, políticos, camponeses, entre outros, que atuaram e contribuíram para garantir transformações no país. No campo da educação não poderia ser diferente. Movimentos que, cada um em seu tempo, acalentaram a possibilidade de esperar, mesmo com as crueldades e adversidades da história vivida ou marcada na pele dilacerada.

Vozes dissonantes não só buscavam referenciais no positivismo, no evolucionismo, no cientificismo, no anarquismo, no socialismo, mas também no exemplo de instituições criadas ao longo do tempo que ajudavam a desenvolver esses ideais, principalmente a escola moderna (pós-revolução francesa) e as universidades. Foi assim que tanto a política pública quanto iniciativas privadas acabavam dando importância para a educação.

Note-se, ainda, o papel que a história teve na construção/invenção da nação brasileira. As políticas educacionais com relação a esse campo de estudo foram determinantes para se criar a mística do surgimento da nação. Em dimensões continentais como o Brasil, a centralidade de uma mística histórica dava sentido à organização social e cultural da nação. Assim, podemos ver o peso do papel político que recai sobre a história, não ignorando que outros campos de estudo também influíram para a invenção de nossas tradições. Ao mesmo tempo que oficialmente construía-se a História da nação, vozes dissonantes também formulavam outras questões e propunham soluções por fora do instituído. Esse processo ocorreu não só do ponto de vista institucional, como mencionado no caso da UNILA, mas também na emergência de

setores contra-hegemônicos (que mencionarei mais adiante), possibilitando uma Sociologia das Emergências como refere Boaventura de Souza Santos (2007).

Universidade e o Ensino de História

No Brasil, a universidade nasce temporã (CUNHA, 2007), comprimida em seus primeiros e tardios anos entre o liberalismo e o autoritarismo. O liberalismo, como uma ideologia revolucionária em seus primórdios europeus, surge contra os privilégios da aristocracia e tem em sua gênese uma ambiguidade entre a luta democrática contrária à concentração de poderes monárquicos sistematizada na tríade igualdade, liberdade e fraternidade; e a legitimação de privilégios capitalistas, ao basear-se em princípios como individualismo e a defesa da propriedade (CUNHA, 2007, p.230). Quando a burguesia funda a universidade liberal, em contraste com as universidades do período anterior, pensa em reproduzir sua ideologia para instrumentalizar o mercado e o Estado. Para Marilena Chauí,

A função da universidade liberal sempre foi a de reproduzir a ideologia dominante e de oferecer a imagem de igualdade social através da igualdade de oportunidades (educacionais e profissionais) que contrabalançasse a realidade das desigualdades e exclusões sociopolíticas, de origem econômica. Determinada pelo Estado e pela empresa, a chamada universidade “moderna” possui funções diferentes das tradicionais: fornecer burocratas para o Estado, tecnocratas para as empresas e professores pesquisadores para a perpetuação universitária (CHAUÍ, 2018, p. 243)

Como aponta Chauí, há uma mudança no objetivo da universidade liberal. Em terras brasileiras, como surge 150 anos depois das europeias, além do embate contra sua ambiguidade inerente, ela enfrenta as tradições autoritárias da colonialidade e as dependentes do Século XX. No próximo capítulo, ao falar das Marcas de Colonialidade e do Euronortecentrismo, aprofundarei o diálogo que penso possível entre os conceitos de *colonialidade* e *dependência* para melhor interpretar as universidades no Brasil. De antemão, anuncio que se a ideia de *colonialidade* nos ajuda a entender as tensões externas que atuam sobre nosso conhecimento, a *dependência* nos permite ver as forças internas que subjugam nossa elite e a coloca como sócia dos interesses externos. Desta forma, penso que ambos conceitos se complementam para compreender os tensionamentos que vivem nossas universidades e nosso saber, muito embora sejam conceitos muitas vezes apresentados em contraponto.

Se as universidades brasileiras serão criadas a partir de 1930, convém destacar que antes daquela década três instituições universitárias foram formadas, mas não prosperaram. A

primeira é a Universidade de Manaus, que surgiu em 1909 com o advento do rápido enriquecimento pela exploração da borracha. Com a bancarrota dessa extração econômica, a Universidade se desmantelou em 1926. Em 1911, foi criada a Universidade de São Paulo (sem relação com a atual USP) por profissionais de nível superior e um sócio capitalista. Extinguiu-se em 1917. Por fim, uma Universidade no Paraná, criada por profissionais liberais e altos funcionários do governo do estado. Logo ela se dissolveu, mantendo-se apenas algumas faculdades que foram incorporadas quando da criação da Universidade Federal do Paraná, em 1950 (TRINDADE, 2008). Todos esses intentos de criação de universidades merecem menção por serem criados como vozes dissonantes apesar da política pública do governo, dedicada a criar cursos profissionalizantes, investindo em faculdades específicas. Independentemente de seu projeto formativo, ressalta-se que todas elas foram propostas que emergiam por fora da política do governo central.

Durante esse período anterior aos anos 1930, enquanto o governo central era comandado pelas aristocracias do sudeste brasileiro e apresentavam pouca mudança na política para a educação em relação ao Império, na sociedade os debates educacionais eram intensos, contemporâneos a um movimento mais amplo de efusão de ideias e construção da nação. Talvez a Semana de Arte Moderna em 1922 tenha sido uma representação mais simbólica destes debates, congregando intelectuais de diversas áreas e diversos matizes ideológicos. É também dessa década o movimento tenentista que culminou com a Coluna Prestes, e teve amplo apoio popular por reivindicar transformações sociais e democráticas no Brasil. Para Kátia Abud,

Desde as primeiras décadas do século XX, a questão da formação da nacionalidade e identidade nacional brasileira vinha ocupando espaços na produção intelectual e política do país. Já em 1915, Alberto Torres indicava a formação de uma consciência nacional como uma das tarefas mais urgentes a ser realizada pelos intelectuais. A ideia de desenvolver o sentimento de identidade nacional se espalhou pela sociedade brasileira através da formação de associações, como a Liga de Defesa Nacional, dirigida por Olavo Bilac, da literatura e de publicações, como a *Revista do Brasil*. Fundamentou também movimentos políticos, como o tenentismo, e movimentos culturais, como o modernismo (ABUD, 2017, p. 33).

Na educação, vários intelectuais assumiram propostas de reformas ao fazerem parte de governos estaduais¹⁰¹, entre eles Anísio Teixeira, que assumiu o cargo de inspetor geral do ensino do Estado da Bahia em 1924. Também nesse ano, fundou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE) que realizou três congressos ou encontros sucessivos para discutir a área.

¹⁰¹ Sobre esse tema ver TRINDADE, 2008, p. 575.

Todos esses debates também estiveram refletidos, em 1932, no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova.

Nos primórdios da universidade brasileira, dois projetos liberais destacam-se por inaugurar novos tempos para o ensino superior. A primeira a destacar é a Universidade do Distrito Federal (UDF), encabeçada por Anísio Teixeira que, no discurso de inauguração dos cursos, em 31 de julho de 1935, “*trouxe uma série de revelações interessantes sobre o papel atribuído à instituição de ser um centro de resistência democrática*” (CUNHA, 2007, p.248). Além de oportunizar cursos até então inéditos no Brasil, como cinema ou jornalismo, a UDF previa a eleição de reitor e a eleição de dois representantes no Conselho Superior do Diretório Central de Estudantes (DCE) encabeçada pelo reitor, mas protagonizada pelos estudantes¹⁰².

A UDF, em um projeto arejado, buscava alcançar patamares de instituições de referência internacional e estava preocupada com o conjunto da educação brasileira. Substituindo as tradicionais faculdades, a UDF se alicerçava em institutos e escolas centralizados pela reitoria: Instituto de Educação, Instituto de Artes e um conjunto de escolas (Ciências, Economia e Direito, Filosofia e Letras) (TRINDADE, 2008). A UDF não se sustentou porque seu projeto entrava em contradição com as propostas do governo central para as universidades brasileiras, estabelecida pela lei geral sobre o ensino superior, elaborada por Francisco Campos em 1931, que manteve sua vigência até a reforma de 1968 durante a ditadura civil-militar. Sua duração, num cenário de crescimento do autoritarismo varguista, foi fugaz.

Outro projeto que se propunha a instituir o liberalismo no ensino superior teve mais sorte em sua duração. Com o movimento de 1930 que garante a chegada de Getúlio Vargas ao poder, o governo provisório representou significativas transformações nas políticas sociais do Brasil. A aristocracia paulista, principal afetada nesse processo já que afastada do poder, protagonizou a revolução constitucionalista de 1932. Com a derrota de São Paulo, o foco passou a ser a formação intelectual de uma elite e, nessa esteira, o governo estadual cria por decreto a Universidade de São Paulo (USP), em 1934. Seu intento era reconquistar sua hegemonia política, perdida no enfrentamento com o governo central. A ideia da USP era forjar as elites capazes de dirigir a nação pela superioridade científica (CUNHA, 2007; TRINDADE, 2008; SILVA, 2014). Sua principal inovação “*foi a de combinar as faculdades profissionais (Direito, Medicina e Politécnica) com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras [FFCL] que foi o*

¹⁰² Aqui uso o gênero masculino inferindo que a educação superior naqueles anos era um campo quase que exclusivo aos homens.

embrião acadêmico-científico da nova instituição” (TRINDADE, 2008, p. 579). A pedra de toque da concepção humanista na gênese da USP era a centralidade da FFCL,

concebida como o “coração da universidade”, seria o lugar onde se desenvolveriam os “estudos de cultura livre e desinteressada”. Nela funcionaria uma espécie de curso básico, preparatório a todas as escolas profissionais (e para ela própria). Lá os estudantes estudariam as matérias fundamentais de todos os cursos (Matemática, Física, Química, Biologia, Estatística, Economia e outras), após o que se encaminhariam para as faculdades propriamente profissionais. Essa forma de integração dos cursos era entendida como um anteparo às tendências desagregadoras impostas pela crescente especialização do saber, capaz de atingir até mesmo o saber “desinteressado”, cultivado na própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (CUNHA, 2007, p. 241).

Tal proposição de ter um curso básico unificado para todas as Faculdades, que contribuiria para uma formação mais alargada em horizontes e menos segmentada, serviu de inspiração para outros projetos de universidade, em particular cabe destacar o caso recente da UNILA, em que o Ciclo Comum de Estudos pretende apresentar e introduzir xs estudantes à ideia de integração latino-americana e o bilinguismo, como veremos adiante.

Voltando ao caso da USP, se ela enquanto universidade prosperou e se mantém até hoje, estando inclusive como uma das maiores e mais renomadas instituições públicas, também sofreu profundas disputas e mudanças em seu projeto original. E qual era esse? Era exatamente um projeto liberal que pudesse alçar a elite brasileira (e paulista) a uma preponderância perdida e que lhe seria devida, “modernizando” a sociedade, a partir de uma visão humanística mais abrangente (SILVA, 2014). Franklin Leopoldo e Silva trabalha com a ideia de dois liberalismos atuando sobre a universidade para inseri-la na efetividade do tempo histórico: o atual, responsável pelas transformações neoliberais de que estamos a comentar e o primeiro, responsável pela idealização da USP. Nas palavras do autor:

O primeiro liberalismo ou a primeira “modernização” geraram as ideias expressas nos propósitos dos fundadores da Universidade de São Paulo, o grupo de liberais ilustrados que, nos anos 1920 e 1930, concebeu um projeto político-educacional de regeneração da sociedade brasileira em que a Universidade aparecia como o mais importante instrumento de formação das elites dirigentes que deveriam promover o ingresso do país na modernidade política, aliviando-o do lastro incômodo das oligarquias atrasadas cujos vícios reiteradamente presentes na sucessão das conjunturas constituíam os maiores obstáculos ao aprimoramento da vida política e à realização dos ideais republicanos (SILVA, 2014, p.11)

Eram os liberais manifestando seus interesses vinculados à burguesia nacional crescente, em relação de dependência ao capitalismo mundial tratando de garantir seu espaço de liderança no país. Talvez fosse objeto de estudo pensar em que grau esse setor fazia um embate em maior ou menor grau com uma oligarquia mais colonial, conservadora no sentido de estar vinculada ao setor primário, agrário-exportador, em que sua posição de privilégio já estava determinada nos marcos da subalternidade colonial ao mercado mundial. Futuramente, talvez seja esse um campo de investigação interessante: a vinculação dos setores mais conservadores com o setor agrário e o mais liberal ao setor industrial. De qualquer forma, em qualquer cenário, ambos assumiam uma relação de dependência e ao fim e ao cabo, lutariam por manter os interesses da burguesia nacional dependente e vinculada ao imperialismo. Por ora, podemos perceber que a USP esteve, desde seu início, conflagrada entre seu projeto mais liberal e um projeto mais autoritário e conservador, de que se fez uso da lei geral do ensino superior de 1931.

Esse conservadorismo se aferrava na ideia do viés bacharelesco garantidor de títulos equivalentes ao de nobreza no período do Império, e ao de “doutor” nos primórdios republicanos. Conforme Silva (2014), desde o início da formação das universidades no Brasil, esse viés conferia ao ensino superior um distintivo social e não de elevação intelectual. Esse sentimento bastante hierárquico – e penso que por isso colonial – acabava por reforçar a preponderância de cursos como Medicina e Direito e escolas profissionais, diminuindo o espaço para o livre pensar. Este foi o embate que a USP esteve submetida desde seu início. Mesmo que o projeto inicial desse uma preponderância para a FFCL, a política interna empurrava para a diminuição de sua relevância. A partir da análise de Florestan Fernandes, Silva nos aponta:

Uma vez posta a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como *centro da Universidade*, em termos de proposta de formação acadêmica, tratou-se logo de esvaziá-la como *centro de poder universitário*, para que a transformação acadêmica não repercutisse num deslocamento de poder. As escolas profissionais ocuparam este centro por meio da conquista de posições estratégicas no Conselho Universitário e por via da escolha dos dirigentes da instituição. Isto fez com que a nova Universidade tivesse que se haver, desde o seu nascimento, com a velhice precoce que lhe queriam impor. Os controles institucionais estabelecidos desde o início procuraram enquadrar a FFCL numa organização universitária pensada para limitar a expansão do núcleo inovador (SILVA, 2014, pp 31-2, grifos originais).

A disputa colocada desde o início da USP atravessou também a concepção da universidade no país. Premidas pela dependência e colonização, as universidades que foram sendo criadas a partir dos anos 1930, dentre elas a UFRGS, refletiam uma concepção bacharelesca, com uma formação que pretendia atender as necessidades da colonialidade do Estado e do capitalismo dependente.

No tocante ao Ensino de História, chama a atenção que boa parte da política curricular manteve a mesma linha desde a criação do Colégio Pedro II e do IHGB até os anos 1930, sendo o primeiro *“o centro desse sistema, tanto pelo fato de ser o único autorizado a fornecer certificados de conclusão [do ensino secundário] quanto pelo fato de estabelecer os programas de ensino, mesmo depois da Proclamação da República”* (MANOEL, 2012, p. 150).

Quando falamos da centralidade que assumia o currículo do Colégio Pedro II e, dessa forma, indicamos uma leitura da história organizada desde o círculo de poder nacional, cabe destacar um ponto que Thais Nívia de Lima Fonseca (2011) adverte em relação ao estudo do Ensino da História. Para a autora, existem vários caminhos que se entrecruzam, elementos sociais, políticos e culturais, intervenções que estão presentes no âmbito da sala de aula, e, ao analisarmos os programas curriculares, vemos uma só parte desse todo. Ainda que importante e crucial para entendermos como o Ensino de História é tratado enquanto política pública, o currículo ou os livros escolares são parte de um todo muito mais complexo. Com essa advertência, podemos refletir que do ponto de vista do programa, o ensino de História estava centralizado, mas isso, por si só, não reflete a diversidade de pensamentos e ações que possivelmente ocorreram nesse período, necessitando para essa compreensão um estudo muito mais aprofundado com a análise de várias fontes, enquanto aqui se aponta, apenas um elemento: a política geral para o Ensino de História. As contradições ou caminhos alternativos que surgiram apesar dessa política, ou mesmo na sua contracorrente, necessitaria um estudo mais aprofundado, buscando outras fontes de pesquisa como, por exemplo, cadernos de chamada, relatos de pessoas que estudaram ou lecionaram na época, entre outros.

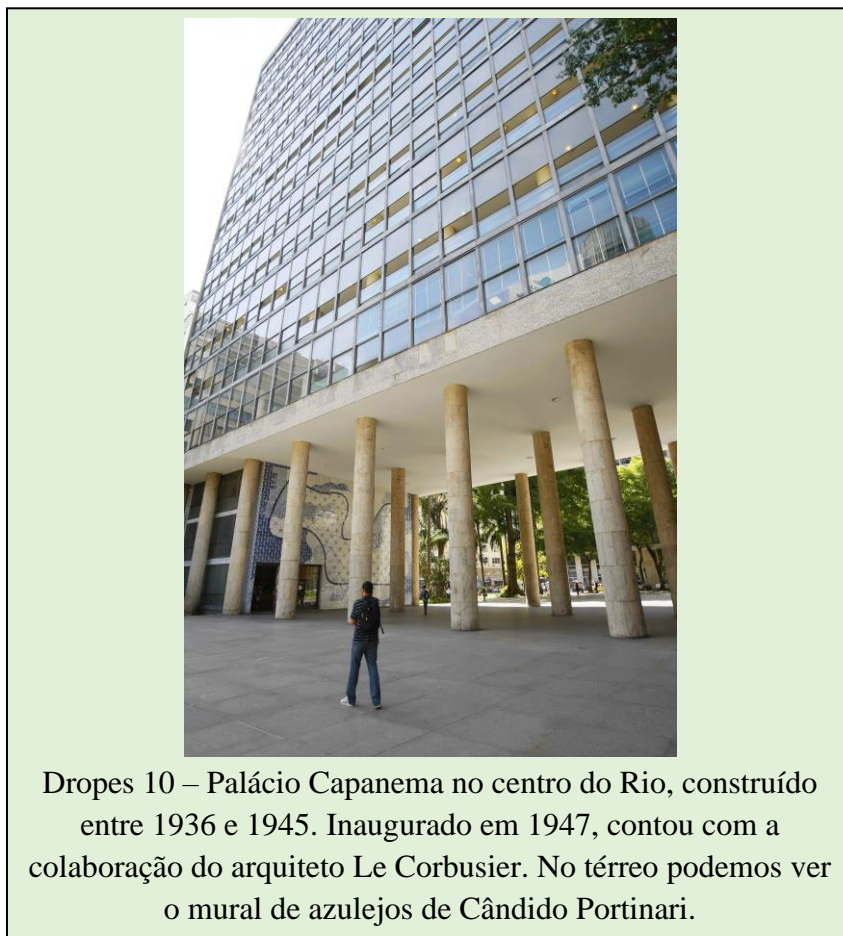
Nesse mesmo período que analisamos o Brasil, compreendido entre o Império iniciado em 1822 e os anos 1930, na Europa a História aprofundava-se como um campo do conhecimento, sistematizada já dessa forma no início do século XIX, ao mesmo tempo em que a educação começava a ser vista como competência do Estado. A sistematização da investigação histórica e de sua metodologia aproximavam-na do status de ciência, dando conta de contrabalançar seu lado erudito e filosófico. Assim, a História caminhava enquanto campo de investigação e de ensino. Esse processo ocorreu justamente quando houve a necessidade de construir identidades nacionais, construções de cidadania e pertencimento a estado-nações emergentes. Para tanto, era preciso resgatar elementos de um passado glorioso e histórias de grandes vultos da pátria, fato que levou a disciplina a ter uma relevância para os Estados nacionais (FONSECA, 2011).

No Brasil, a pergunta que se coloca é: se o país não tinha universidades, quem eram os docentes de história? Na ausência de instituições formadoras de professores, as aulas eram ministradas por “*ilustres professores, intelectuais destacados na sociedade reconhecidos pelo ‘notório saber’*. (...) *Tratava-se de advogados, médicos, escritores membros de uma elite intelectual que buscou sua formação inicialmente no exterior*” (SANTOS BBM, 2015, p. 62). Somente em 1934, foi instalado o curso de História e Geografia da USP, formando, em 1936 sua primeira turma, de oito estudantes. Este fato representava o surgimento de um novo tipo de profissional: o professor de História (MANOEL, 2012). A formação constante, mas pequena em número de profissionais, continuaria representando uma carência para o ensino de História em todo o país.

A década de 1930 é marcado pelxs historiadorxs como o momento de mudança no contexto educacional. Se o governo de Vargas instaurava uma nova dinâmica de relações de poder no país, também inaugurava a construção de uma nova identidade nacional e, na educação, unificava programas, instituindo o curso seriado e autorizando escolas via o Ministério da Educação. Determinante para isso foi a Reforma Francisco de Campos, que centralizou e uniformizou o ensino secundário, ao mesmo passo em que criava um sistema de inspeção federal desse ensino (ABUD, 2017). Na política educacional, “*nacionalismo e pensamento autoritário caminhavam juntos no Brasil*” (idem, p. 33). Nesse então, o Estado era visto como o responsável pela formação do povo, entendido como as “massas” que deveriam ser guiadas pelas elites. Na visão autoritária e elitista dos dirigentes da educação no Brasil, como Francisco Campos, o caminho para o desenvolvimento do país não aconteceria “*pelas ações de mentalidades primitivas, mas pela influência das ciências e das artes, filósofos, pesquisadores, engenheiros, artistas...*” (CAMPOS, 1940, apud ABUD, 2017, p. 34)¹⁰³.

Além de ter esse viés desenvolvimentista em sua ideologia, a educação entre 1930 e início da década de 1960 tinha um objetivo de formar o cidadão sob os preceitos de um Estado Nacional, em boa parte autoritário. Apesar disso, as reformas de Campos, em 1931, e Gustavo Capanema, em 1942, não conseguiram adequar a educação às necessidades da modernidade tecnológica e industrial de então. Mesmo que o palácio do Ministério da Educação tenha tido um projeto modernista de Oscar Niemeyer e Lúcio Costa, adornado pelo mural de Cândido Portinari que destoava da estética neoclássica dos outros ministérios do Estado Novo, Capanema não conseguiu imprimir o modernismo nas políticas educacionais (MANOEL, 2012).

¹⁰³ CAMPOS, Francisco. **Educação e cultura**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.



Apesar da aposta na arquitetura modernista, a educação continuou seguindo os preceitos dos anos anteriores e “*o direcionamento do ensino de História foi no sentido de formar, antes, a nobreza da Corte do Rio de Janeiro, depois, o cidadão, conforme os preceitos do Estado republicano*” (MANOEL, 2012, p. 164). As preocupações em atender as necessidades da indústria só vão surgir na década de 1960, com a LDB de 1961 (Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961). Em seu artigo primeiro, dentre um dos sete objetivos da educação nacional, a lei apresenta: “*o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio*” (BRASIL, 1961).

Na tentativa de alfabetizar os trabalhadores, a LDB de 1961 estabelece a obrigação em seu artigo 31º que indústrias, comércios e empresas agrícolas com mais de cem funcionários mantenham ensino primário gratuito a seus servidores ou filhos destes (BRASIL, 1961). Chama atenção que nessa lei, a educação seja um direito que pode ser dada no “*lar e na escola*”, permitindo, dessa forma, o ensino particular doméstico, o que nos permite subentender que

famílias mais abastadas podiam prover uma educação de maior qualidade, porque individualizada, a seus filhos, enquanto às famílias de trabalhadores restava os ensinos público ou privado ainda incipientes no país¹⁰⁴.

Durante a ditadura civil-militar, os acordos MEC-USAID terminaram por reorganizar o agora nomeados ensinos de primeiro e segundo graus, através da nova LDB de 1971 (MANOEL, 2012). Nela, o viés tecnicista da formação na educação básica foi aprofundada, diminuindo-se o número de disciplinas obrigatórias (BRASIL, 1971). No caso do ensino de História, a proposta político-pedagógica da ditadura foi a unificação com a Geografia e a Sociologia na nova disciplina de Estudos Sociais. Apesar de sua justificativa ser próxima a uma ideia de interdisciplinaridade, de uma formação mais ampliada e capilarizada, na prática representava uma diminuição do tempo de estudo dessas áreas do conhecimento, reduzindo e simplificando os conteúdos no afã de limitar o pensamento crítico e amalgamar a juventude num conceito cívico de legitimação do Estado autoritário.

A nova disciplina de Estudos Sociais representou um contrassenso para a formação de professorxs nos cursos que a originaram, entre eles o de História. Houve uma resistência bastante forte, encabeçada pela Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH)¹⁰⁵ e a Associação de Geógrafos Brasileira (AGB) para que se mantivessem ambos os cursos. Enquanto nas universidades públicas essa luta foi em muitas vitoriosa, nas universidades privadas, muitos cursos rápidos de Estudos Sociais foram criados, e os profissionais se limitavam muitas vezes a leitura e memorização de livros didáticos, diminuindo a dimensão teórica e metodológica da História (MANOEL, 2012). Isso gerou um empobrecimento da qualidade de formação de professores de História que possivelmente se manteve ou ainda se mantém por muitos anos até que esses profissionais formados sob aquelas condições forem substituídos. Cabe ressaltar que mesmo nos marcos de um Estado autoritário,

¹⁰⁴ Cabe apontar que nos últimos anos, com o desimpedimento do discurso autoritário, um movimento pela educação doméstica cresceu no país, tendo como um dos argumentos que a família poderia escolher o tipo de educação que suas crianças teriam, estando livres da “doutrinação” docente. Há inclusive processos no STF para permitir essa modalidade. Desvela-se como um sentimento elitista e confessional persiste no Brasil que em momentos de fortalecimento do autoritarismo emerge com mais força. Ironicamente, a pandemia de COVID-19 obrigou o estudo doméstico para milhões de crianças e as famílias de classe média perderam o encantamento da proposta do chamado *homeschooling* (o movimento tem nome em inglês provavelmente por ser um signo de status), ao conviverem compulsoriamente com os filhos em casa. Sobre o significado da decisão do STF sobre o tema, leia-se MODESTO, 2019. Em 2021, a Assembleia Legislativa do RS aprovou uma lei permitindo a prática no estado.

¹⁰⁵ Fundada em 1961, a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) tinha por objetivo a profissionalização do ensino e da pesquisa na área de História, opondo-se a uma formação autodidata vigente até então. Com o passar do tempo, a Associação foi incorporando outrxs professorxs além dxs universitárixs e profissionais da área. Em 1993, houve a mudança do nome para Associação Nacional de História, preservando a sigla ANPUH. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2020).

a resistência de associações profissionais conseguiram abrir brechas na política hegemônica, desvelando uma Sociologia das Emergências, como nos refere SANTOS, BS (2007).

Essa resistência atravessou os anos de chumbo e da redemocratização, vindo a desaguar nos debates da educação no início da década de 1990, em que os preceitos de uma educação tecnicista neoliberal já estava mais consolidada ao redor do mundo. Quando da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei n.º 9.394/96) havia um intenso debate sobre a profissão docente em geral e da disciplina de História em particular. Com o fim da ditadura civil-militar (1964-1985) houve o embate para a separação das disciplinas de História e Geografia, em substituição aos Estudos Sociais nas oito séries do então chamado ensino de primeiro grau (BITTENCOURT, 2017). Num expoente de uma Sociologia das Emergências, houve um movimento de educadorxs por repensar o ensino de história e sua formação enquanto profissionais que *“não estavam mais dispostos a receber ‘pacotes’ do poder educacional e desejavam participar da elaboração de currículos possíveis para a realidade escolar que enfrentavam”* (BITTENCOURT, 2017, p. 13).

Faz-se necessário resgatar o importante papel que os movimentos docentes e acadêmicos tiveram para repensar e problematizar a educação desde os níveis mais básicos até os superiores. No caso da História, além da defesa da disciplina, o fim da ditadura coincidiu também com debates historiográficos importantes que contribuíram para repensar a área. Parte dessas discussões era a compreensão de que as mudanças na área da História também perpassavam pelo espaço do ensino básico. Como nos indica Thaís Fonseca, apesar de a disciplina escolar manter suas características desde sua origem no século XIX, foram se incorporando preocupações de professorxs, autorxs de livros didáticos e gestorxs dos programas educacionais de incorporar as contribuições do campo científico ao campo educacional. *“Isso significa dizer que, para muitos, a qualidade do ensino de História ministrado nas escolas estaria diretamente relacionado à capacidade desta disciplina em levar para os ensinamentos fundamental e médio as discussões historiográficas mais recentes em curso no Brasil”* (FONSECA, 2011, p. 66).

A formação premida entre o Mercado e a dimensão humana: dualidade de sentidos

O papel formativo da educação sempre teve uma importância nas sociedades humanas, tenha sido ela institucionalizada ou não. Desde os primeiros agrupamentos a transmissão de conhecimentos intergeracional teve um papel importante para a preservação da espécie. Possivelmente, as pinturas rupestres serviam de informação para as gerações futuras ou como

preservação de rituais – o que não deixa de ser também uma forma de educação. Quando da institucionalização das crenças religiosas, mesmo em seus primórdios mais rudimentares, também a educação foi fundamental para sua continuidade e poder. Não por acaso, milênios depois, a primeira universidade que se tem registro é justamente a escola de altos estudos do alcorão em Tumbuctu, no coração da África.

Se a educação esteve intrinsecamente presente na história da humanidade, sua institucionalização teve o maior impulso quando da necessária consolidação das nascentes nações republicanas dos Séculos XVIII e XIX. Para o historiador Eric Hobsbawn (2015), era necessário a “invenção de tradições” que unificassem e formassem os cidadãos, ocupando a unidade ao redor do rei que já não existia. Transformados de súditos a cidadãos, era preciso criar uma argamassa que unificasse todos ao redor da ideia de uma nação e a educação, e sobretudo a escola, foi crucial para cumprir esse papel. Tanto na Europa, quanto na América (e possivelmente para a consolidação do pertencimento à situação de colônia em diversos lugares do mundo).

Para o historiador inglês, a terceira república francesa, nos tempos idos de 1870, premida entre os comunas revolucionários e os liberais da direita, precisava da invenção da tradição para transformar “*não só os camponeses em franceses, mas todos os franceses em bons republicanos*” (HOBSBAWN, 2015, p. 342). Para tanto, a terceira república se valeu de manuais para a educação primária, “*imbuída então de princípios e conteúdo revolucionário e republicano*” (Idem). Também se valeu das cerimônias públicas e da produção de diversos monumentos.

Nos Estados Unidos, a invenção das tradições num momento de grande afluência de imigrantes no país era fundamental para a construção da nação, pois “*os americanos tinham de ser construídos*” (Idem, p. 351). Assim, “*o sistema educacional foi transformado num aparelho de socialização política através da veneração da bandeira americana que, na década de 1880 em diante, tornou-se um ritual diário nas escolas rurais*” (Idem).

Nesses tempos neoliberais, as tradições seguem sendo inventadas e a educação continua tendo seu papel nesse processo. Embora não esteja sozinha na formação do *Homo empreendedorum* – já que também atuam nesse processo a indústria cultural, as igrejas e tantas outras instituições – a educação desempenha um papel importante para consolidação dos preceitos da racionalidade neoliberal e no atendimento aos interesses do Mercado. Por outro lado, a educação não é só reprodução e construção da hegemonia neoliberal pois em seu seio também vemos vozes dissonantes que ensejam brechas insurgentes. Desta forma, podemos perceber que a **formação está premida entre os interesses do mercado**, focada na técnica e

na racionalidade neoliberal, e a **dimensão humana**, entusiasta da crítica e de uma racionalidade ampliada, em busca da metacidadania e do Bem Viver. Assim, não é possível falar em formação sem se referir a essa dualidade de sentidos em disputa.

É crucial destacar que a visão neoliberal transforma a educação de um bem comum em um bem individual. É a aposta de que a educação pode transformar pessoas em empreendedoras capazes de se destacar num mundo marcado pela competitividade do mercado. Susan Robertson, ao analisar as políticas propostas pelos organismos internacionais aponta que

o desafio para o setor da educação [na concepção dos organismos internacionais] 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 trabalho, publicações, iniciativas tecnológicas, provisões educacionais) (ROBERTSON, 2012, p. 288, grifos meus).

Desta forma, podemos ler que o caminho neoliberal representa uma ruptura com aquilo que significou a caminhada da educação até aqui: um unificador ideológico potente para agrupar sociedades e comunidades dos mais variados tipos, espaços e momentos históricos. Como espaço unificador comunitário intergeracional – institucionalizado ou não - a educação sempre teve sua dimensão coletiva como traço central. Nesse sentido a educação é um bem comum e coletivo. Isso ocorre mesmo que em muitos momentos da história de países, nações ou impérios ela tenha servido para reproduzir e manter desigualdades assumindo um papel ativo nesse sentido como indicam estudos sociológicos da educação no Brasil dos anos 1980 (MEINERZ; CAREGNATO, 2011).

Mas se por um lado há a manutenção de desigualdades e hierarquias de poder presentes na sociedade e reforçadas pelas instituições de ensino, a mesma educação enseja em si a possibilidade do questionamento ao status quo e a transformação social. Tanto a escola como a universidade por serem lugares também de sociabilidades (Idem) podem propiciar novas vivências que permitam construir novas relações que subvertam a ordem do hegemônico. Nesse sentido, o que quero marcar aqui é que a educação é um **campo de disputas e de possibilidades** para a construção de um novo mundo, calcado em relações mais harmônicas entre seres humanos e não-humanos. Neste palco de potencialidades e limites, o **conceito de formação**, em contraposição ao conceito mercadológico, adquire um papel que parece ser uma chave importante para contribuir com a produção de brechas na tessitura neoliberal.

No Brasil, o fim da ditadura civil-militar e a redemocratização do país deram-se num período de consolidação do neoliberalismo enquanto nova racionalidade o que significou

transformações nas universidades e, logo, para a formação inicial de professores. Para os pesquisadores Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior, esse período representa uma profunda modificação na função social da universidade:

a educação superior (pública e privada) encontra-se em transição para um estatuto mais econômico do que de formação humana em suas funções de formação e produção de conhecimento, e na dimensão financeira da economia política mundializada.(...) A consequência consiste em que os estudantes brasileiros e os professores tendem a considerar a educação superior como um meio para um fim pragmático profissional através de rankings universitários, ensino a distância, pós-graduação flexível e programas de atualização. Esta perspectiva impulsionada pelo mercado desafia a educação superior brasileira. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2013, p. 135-6)

Nessa transição da formação humana para um estatuto mais econômico, inaugura-se uma disputa acerca do sentido de universidade e os objetivos da formação, como nos indica Pedro Goergen:

De um lado, encontram-se os que entendem que a universidade deve funcionar nos moldes de uma empresa com o objetivo de atender às demandas educacionais da sociedade e, outro, os que defendem um modelo de universidade cujo objetivo é formar profissionais cidadãos, sim competentes tecnicamente, mas também críticos, autônomos e socialmente responsáveis. É facilmente compreensível que estas duas posturas dão origem a dois conceitos muito distintos de qualidade e, em consequência, de universidade. O primeiro está referenciado no conceito de produção, o segundo no de formação (GOERGEN, 2010, p. 22)

Nesse sentido da formação superior premida entre o Mercado e a cidadania, Goergen (2010) indica que as pressões da racionalidade neoliberal sobre o sujeito, inserido em uma sociedade altamente competitiva, fazem com que este busque na educação superior uma formação adequada ao Mercado no afã de aumentar seu capital humano. Logo, esse tipo de formação se converte em produção, como nos indica o autor. Assim, para aqueles que acreditam na educação como bem público e com a responsabilidade de formar profissionais-cidadãos, caberia se perguntar: o que significa educar no atual contexto? Para o autor, formar indivíduos com vistas ao mundo do trabalho é uma função essencial da educação superior mas que, para além dos aspectos profissionais que envolvem essa formação, existem dimensões ético-políticas do ser humano a serem consideradas com a devida importância. *“Não se trata, portanto, de ser contra ou a favor da formação profissional, uma vez que essa opção não se coloca, mas de discutir qual a natureza e abrangência da educação (inclusive profissional) que os estudantes devem receber no ensino superior”* (GOERGEN, 2010, p. 21-2).

Esses autores se colocam no campo de uma intelectualidade que compreende que está em disputa na sociedade atual uma concepção de educação enquanto bem público, partícipe da formação cultural da sociedade ou uma educação para fins privados, individualizada, com o objetivo de desenvolver capacidades técnicas e profissionais dos sujeitos para adequá-los unicamente ao mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que, como mercadoria, enriquece os financistas da globalização. Em trabalho mais recente, Goergen indica também a pressão que todo o sistema faz sobre os indivíduos e sua educação:

O trabalhador, isolado, sozinho, sem garantias nem direitos assegurados pelo poder de barganha do coletivo, resulta fraco, vulnerável e dependente. Diante disso, é paradoxal que o mercado seja o grande centro de aspirações e desejos das pessoas.

O que domina e perpassa todo o sistema são as métricas financeiras que funcionam, por assim dizer, no modo automático, eliminando qualquer sensibilidade humana e ética. Esse cenário impacta diretamente a educação, esvaziando-a da ideia do formativo, da integração social, do viés comunitário ou, para dizê-lo em dois conceitos fortes, do sentido antropológico e político (GOERGEN, 2020, p. 3)

Outro autor, o estadunidense Michael Sandel, como mencionado no capítulo anterior, apresenta em sua obra os elementos de uma tirania do mérito que corrói as relações democráticas da sociedade. Para ele, a diminuição de empregos por conta dos avanços tecnológicos e a terceirização fez diminuir o respeito pelo tipo de trabalho realizado pela classe trabalhadora. Com o neoliberalismo e a financeirização da vida, tornou-se menos importante a produção do que gerenciar dinheiro, diminuindo a estima pelo trabalho não-relacionado à tecnocracia. Num diálogo com a citação anterior de Goergen, podemos ver uma unidade no pensamento com o autor estadunidense: a eliminação da sensibilidade humana e ética. Para Sandel, essa corrosão é apontada como uma das causas do apego aos discursos autoritários. Nesse caldo social causado pela racionalidade neoliberal,

a dificuldade financeira não é a única fonte de angústia. A era meritocrática infligiu também uma ferida mais insidiosa em trabalhadores: a deterioração da dignidade do trabalho. (...) a máquina de triagem menospreza pessoas sem credenciais meritocráticas. Diz que o trabalho feito por elas, menos valorizado no mercado do que o de profissionais bem remunerados, é uma contribuição menor para o bem comum e, portanto, menos digno de reconhecimento social e estima. Além disso, legitima as recompensas generosas que o mercado concede aos vencedores e os pagamentos parcos que oferece a trabalhadores sem diploma universitário (SANDEL, 2020, p. 284)

Não é por acaso que o trabalhador/a trabalhadora, isoladx, sozinhx, busque uma formação cada vez mais “efetiva” do ponto de vista do Mercado que lhe assegure suas credenciais

meritocráticas. Esse processo que se dá no nível da subjetividade se encontra com o da mercantilização do ensino superior que é ofertado de forma massiva por instituições mundializadas e financeirizadas. No caso do Brasil isso também aconteceu durante a expansão das universidades no período dos governos petistas, embora a reforma do Estado para se preparar a essa mercantilização tenha ocorrido em momento anterior. Retomando João dos Reis Silva Júnior e Valdemar Sguissardi, encontramos que

a certificação em massa em nível de graduação estaria, em geral, direcionada às grandes parcelas da sociedade mais excluídas com vista a sua atuação nos espaços empresariais de maior exploração e menor exigência técnica. No caso da certificação em massa no nível de pós-graduação *lato sensu* isto pode ser analisado pela expansão de vagas no Programa UAB [Universidade Aberta do Brasil] (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2013, p.141).

Desta forma, podemos concluir que o que ocorre no campo da formação se processa em dois movimentos combinados e complementares. Por um lado, a subjetivação pela política de humilhação, como nos propõe Sandel (2020), aliado à análise de Brown (2019), que produz nxs sujeitxs a busca por uma educação rápida e eficiente a fim de incrementar seu capital humano. Por outro lado, a expansão do ensino superior, ofertado cada vez mais como uma mercadoria de ascensão econômica e menos como uma ampliação de conhecimento, prática democrática e melhoria do bem comum, que ocorre tanto no setor privado como no público. O encontro dessas duas políticas relegam à formação o status cada vez mais econômico e menos humano. Apesar disso, num espaço de contradição, irrompe vozes dissonantes que individual, coletiva ou institucionalmente propõe defender o oposto.

Essa disputa que atinge o conjunto da educação, no caso da universidade adquire maior relevância, uma vez que a própria instituição representa um constante *equilíbrio instável* entre o que a sociedade demanda dela e o debate democrático sobre a própria sociedade. Assim, se a formação é previda pelos interesses do Mercado – como demanda o discurso hegemônico – e a formação para uma dimensão humana de metacidade, na universidade os dois campos causam um tensionamento permanente. Nessa disputa, podemos usar a fala de um professor da UFRGS como ilustrativa do tensionamento interno na universidade:

AZALEIA - PROFESSOR UFRGS - que em última instância é isso que é a universidade, um órgão de formação de qualidade universitária, estatal, no nosso caso específico. Ou engajamento com a sociedade, e sociedade essa que pode ser compreendida de diferentes formas ou a sociedade pensada enquanto forças e interesses de uma iniciativa privada, que aparentemente não tem nome, mas tem força, tem poder de influência, de definição e de concretização de projetos ou uma sociedade pensada enquanto sociedade civil organizada ou não organizada, grupos organizados ou com um papel não assistencial, mas um papel

de intervenção, de acolhimento, de diálogo com outras esferas. A universidade na minha opinião tem esse papel.

Pode-se observar que a disputa de interesses que ocorrem na sociedade também coloca a disjuntiva dentro da universidade: a quais interesses a instituição vai estar voltada. Nesse embate, não é por acaso que a universidade assume um papel substancial. Como instituição social, a universidade não vive isolada, sendo suscetível às disputas colocadas na sociedade como um todo. Opiniões, atitudes e projetos conflitantes, divisões e contradições da sociedade manifestam-se internamente na universidade, como nos aponta Marilena Chauí (2018, p. 182). Dessa forma, não temos como conferir à ideia de universidade uma imagem única, homogênea.

No caso brasileiro, a instauração tardia da universidade – somente a partir da terceira década do século XX – *“foi condicionada por interesses políticos e econômicos, como reflexo de uma sociedade dualista constituída de senhores e dependentes, favorecidos e desfavorecidos”* (ROSSATO, 2008, p.119). Assim, as disputas de visões de mundo conflitantes, ainda mais no caso brasileiro, fizeram-se constituintes do fazer universitário. Ao mesmo tempo em que a própria ciência pode ser usada como poderoso instrumento de dominação, como nos aponta Marilena Chauí (2018):

O discurso e a prática científicos, enquanto competentes, possuem regras precisas de exclusão e de inclusão cuja determinação em última instância é dada, finalmente, pela divisão das classes sociais. No entanto, não é apenas como reprodutora da divisão social e dos sistemas de exclusão social que a ciência é poderoso instrumento de dominação, e nem mesmo como condição necessária da tecnocracia. Ela é poderoso elemento de dominação porque é fonte de intimidação (CHAUÍ, 2018, p.113).

Como utilizar a ciência para a integralidade do humano, da Natureza, sem que essa se contraponha ou seja utilizada como instrumento de dominação é o grande desafio, corda-bamba do “bêbado equilibrista”. Há nesse desafio um engajamento importante a se tomar, no afã de defender um sentido de educação superior sobretudo quando trata-se da formação de sujeitos. É o que nos propõem Goergen:

A educação superior deve estar ao mesmo tempo próxima e distanciada do seu tempo. Próxima porque lhe compete formar jovens de hoje para a realidade atual e porque deve contribuir para o desenvolvimento científico-tecnológico. Distanciada porque ela tem igualmente a obrigação de exercer seu potencial crítico com relação tanto ao desenvolvimento quanto aos sentidos sociais e humanos da ciência e tecnologia. Para isso, é necessário que ela tome distância do real. A educação superior vive essa fissura do tempo e tem que viver-la, pois, do contrário será ou alienada ou subserviente (GOERGEN, 2010, p. 24)

Se por um lado questiono a ideia de “desenvolvimento” científico-tecnológico no sentido de questionar uma ideia de progresso linear e unidirecional que esse conceito pode remeter¹⁰⁶, penso que as colocações do autor corroboram com a ideia de equilíbrio instável da universidade: o espaço de estar e não estar. Está, mas questiona o instituído. Forma para a sociedade ao mesmo tempo que a questiona. Quase por si só como uma brecha, na definição de Turner (1974). Se ela é por si só insurgente ou não, depende da resolução dos conflitos nela presente, apontando a necessidade da universidade como bem público *de e para* a sociedade.

A esperança
 Dança na corda bamba de sombrinha
 E em cada passo dessa linha
 Pode se machucar
 Azar
 A esperança equilibrista
 Sabe que o show de todo artista
 Tem que continuar
 Dropes 11 – O bêbado e a equilibrista. Compositores: João
 Bosco e Aldir Blanc

A formação para o mercado: referendo da cidadania por consumo e do Homo empreendedorum

O Neoliberalismo implica uma diversa rede de tentáculos, políticas que se articulam de variadas formas na formação. Enquanto política e 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. Na sociedade em geral, conforme mencionado acima, há um duplo movimento de mercantilização da vida e da educação e a política de humilhação, que leva as classes menos favorecidas a buscar um incremento no seu capital humano via a graduação, muitas vezes paga e/ou de limitada amplitude formativa. Nessa concepção, a educação é percebida como um processo individual, de mero enriquecimento pessoal e não voltada para o conjunto da sociedade e para o bem comum. Referenciando essa disputa à proposta de Gudynas (2019) em relação aos tipos de cidadania, a formação para o

¹⁰⁶ Para essa discussão, veja-se o capítulo 3.

mercado é mais próxima de uma cidadania por consumo e afastada da construção de uma metacidadania. No caminho da cidadania por consumo, em relação à educação, entre os diversos mecanismos neoliberais, destaco os seguintes: o produtivismo acadêmico, metodologias de avaliação voltadas para o ranqueamento, a formação como meta de desempenho pessoal, esse um dos aspectos relevantes do Homo empreendedorum.

Para Sguissardi e Silva Júnior (2013), o produtivismo acadêmico transformou-se num dos pilares da nova cultura universitária. Para moldá-lo, foi necessária a reestruturação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que reorganizou o sistema de avaliação do ensino superior, impondo uma série de novas exigências aos docentes-pesquisadorxs, principalmente no que tange à redução do tempo de pesquisa e na obrigatoriedade de produção e publicação de artigos científicos que garantem uma pontuação anual. Soma-se a isso a obrigatoriedade de dar aulas na graduação e pós-graduação aliada a pressão por ter pesquisas financiadas por agências de fomento. Desta forma,

O reordenamento e a reorganização da Capes e do CNPq permitiram que ambas as agências orientassem a pesquisa e a produção do conhecimento para a valorização do capital, priorizando projetos de inovação para o desenvolvimento de novas tecnologias que agregassem valor aos produtos e processos e beneficiassem desta maneira os interesses econômicos privados. Por outro lado, por meio de processo de certificação em massa, na educação superior, procura-se formar o novo trabalhador (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2013, p. 128)

Assim, a formação para o mercado se alicerça numa dupla política: vinculação da pesquisa com os interesses mercadológicos e a massificação do ensino superior de amplitude formativa limitada. A título de ilustração, essa intimidade com o mercado tem sido um dos fatores centrais dos convites que a UFRGS tem feito para suas escolas de verão ou de inverno. Em 2018, a divulgação afirmava que “*estamos trabalhando para promover a aproximação da Universidade com o mercado e para isso, vamos auxiliar na transformação de pesquisas em um modelo de negócios com potencial de sucesso de mercado*” (UFRGS, 2018). Afinada com o mercado e as obrigações do sujeito empreendedor, a *Summer School* mostra como a proposta mercadológica vai tentando consumir por dentro todos os espaços da Universidade. O conhecimento aqui é visto como um produto que deve ser vendido no balcão de negócios do deus Mercado. Como argumenta Pablo Gentili: “*na ofensiva antidemocrática e excludente promovida pelo ambicioso programa de reformas estruturais impulsionados pelo*

neoliberalismo, as instituições educacionais tendem a ser pensadas e reestruturadas sob o modelo de certos padrões produtivistas e empresariais” (GENTILI, 1996, p. 28).

As exigências do mercado, aliadas ao exacerbado produtivismo acadêmico coloca em xeque o papel mesmo da universidade, limitando o espaço de livre-pensar, diminuindo a dimensão democrática e distanciando-se da construção de uma metacidade. Nessa esteira, Rita Segato nos assinala a pressão a que se submete nossas universidades e pensadorxs latino-americanxs:

Es mejor irse a trabajar a un banco y dedicarse a pensar después del horario laboral, durante el tiempo “extra-productivo”, que quedarse en la universidad para pensar. La universidad es hoy justo el lugar que no lo permite, especialmente las universidades de nuestros países, para las cuales la agenda productivista es particularmente rígida. No se resguarda siquiera un nicho para aquéllos que no funcionan de acuerdo al canon establecido y severamente vigilado por los gestores, la nueva tecnocracia del sistema científico-tecnológico-educacional. Es un régimen de autoritarismo burocrático sobre el mundo de las ideas que nos impide pensar sobre las preguntas que nos mueven y nos obliga a abdicar de ellas (SEGATO, ÁLVAREZ, 2016, pp 206-7).

Por essa razão que o produtivismo acadêmico implica mais tensionamento em nossas universidades, não apenas sobre xs sujeitxs, mas sobre o próprio sentido da instituição, tensionada a voltar-se à uma produção burocrática, deixando de colocar as perguntas que nossa sociedade latino-americana carece. Como veremos adiante, nos Marcos da Colonialidade, esse produtivismo reforça tanto o euronortecentrismo quanto o autoritarismo ou o individualismo.

Outro aspecto a se destacar como mecanismo do neoliberalismo para voltar a formação para o Mercado, e que está relacionado com o produtivismo, é o ranqueamento de instituições, indivíduos e países. Ele é vital para a construção da subjetividade do sujeito consumidor, da aceitação da ideia de eficiência produtivista já que ao qualificar em ordem de melhor a pior ajuda a fazer com que os indivíduos subjetivem a escolha pelo mais bem colocado para aumentar seu capital humano e melhor se adaptar às condições do Mercado, às vezes ilusoriamente se preparando melhor para o mundo do trabalho. Como visto no capítulo anterior, na governamentalidade neoliberal compete ao sujeito as escolhas que faz num marco de um propalado ambiente de liberdade de eleição.

Na ficção do *Homo empreendedorum* como único indivíduo responsável por suas escolhas, ranquear instituições serviria para indicar a soberania do consumidor ao escolher aquelas que melhor entregariam o *produto ensino*. Diante dessa ilusão, Christian Laval faz algumas perguntas, entre elas: “o *consumidor isolado, um átomo entre outros átomos, sabe do que precisa?” (LAVAL, 2019, p. 184).* Os métodos avaliativos que acabam por constituir

rankings indicariam, nessa “*doutrina idealizada do consumidor-rei*” (Idem), políticas de informação e certificação de qualidade dos produtos.

Para o Banco Mundial, os rankings são elementares para se pensar estratégias políticas, ao mesmo tempo que indica o “bom caminho” a ser seguido pelos consumidores. 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, grifos meus)

Como podemos perceber, a estratégia do Banco Mundial busca qualificar as habilidades da força de trabalho para melhoramento da produtividade individual e o conseqüente crescimento econômico e desenvolvimento do capitalismo, certificado por ranqueamentos internacionais. Aqui há a cristalina concepção de formação como adaptabilidade individual ao mercado de trabalho, num processo de tecnicismo limitado. Paralelo com a política educacional voltada exclusivamente para habilidades e competências para o trabalho (e o mercado) há a própria transformação da prática de educadorxs, como nos mostra o sociólogo francês Christian Laval, ao explicitar a política taylorista e gerencial para a educação. Para ele, as políticas neoliberais que tratam de metamorfosear a educação em ciência aplicada e a prescrição de técnicas pedagógicas determinadas por especialistas-gerentes

(...) constitui um verdadeiro **contrassenso acerca da natureza do magistério.** Os estudos sobre essa profissão, por mais que apresentem lacunas, mostraram todas **as semelhanças que existem entre a arte de ensinar e a arte de cuidar:** os professores são “profissionais” altamente qualificados, análogos aos médicos. O que é visto como individualismo, conservadorismo, corporativismo – e é estigmatizado como tal em artigos de jornais – se deve em grande parte a necessidades organizacionais e profissionais. Os professores precisam ter o domínio prático da profissão para combinar e incorporar múltiplos fatores e eventos não planejáveis e, assim, alcançar os resultados que a instituição espera deles. A qualidade do ensino depende do domínio dos conhecimentos, mas também de uma capacidade de improvisação, invenção e

iniciativa **que requer uma profunda autonomia profissional** (LAVAL, 2019, p. 260, grifos meus)

Essa compreensão se choca com a que a formação para o mercado se propõe como trabalho docente: estandardizado, cumpridor de metas, no máximo possível padronizado para que elx e a instituição em que atua possam ser dispostas em uma lista das melhores cumpridoras do checklist do deus Mercado. O ranqueamento, então, é usado tanto para padronizar a profissão e definir a instituição que melhor atinge as metas mercadológicas quanto possibilita às instituições reguladoras internacionais definir políticas prioritárias e incentivar aqueles grupos econômicos que atendem a ideia de produtividade ou qualificação exigidos pelo mercado.

Na universidade, e sobretudo na pós-graduação, o ranqueamento está balizado por dois aspectos principais: a comprovação de uma produtividade padrão – ou o produtivismo acadêmico – e, como consequência desta, uma avaliação regulatória que aprova ou desaprova universidades públicas e privadas sem levar em conta as especificidades e os processos de avaliação participativa. Esse processo de avaliação regulatória tem seu processo iniciado já na década de 1990, com as reformas instauradas nas universidades da América latina e do Brasil. Para Denise Leite e Maria Elly Herz Genro,

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)

Ao se adaptarem às exigências e aos critérios de uma avaliação regulatória padronizada e externa, as Instituições de Educação Superior (IES) entraram no caminho do processo de globalização neoliberal. Neste sentido, as IES nas sociedades latino americanas passaram a importar modelos de avaliação de lógica neoliberal, reforçando valores que deslegitimaram práticas locais baseadas em princípios da democracia igualitária como a experiência significativa da avaliação participativa¹⁰⁷. Em oposição, uma lógica produtivista foi sendo incorporada às instituições.

¹⁰⁷ Cito como experiência de avaliação participativa significativa o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que 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)

Nas universidades privadas, o ranqueamento é usado frequentemente como elemento publicitário de comprovação de 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”¹⁰⁸. Com isso, o comercial mostra a lógica da disputa ofertada ao homem empreendedor: as classificações estão aí, basta você ter capacidade de escolher corretamente qual formação você quer comprar para melhorar suas “habilidades” profissionais. Como nos referem os autores Pierre Dardot e Christian Laval, o ranking nos “ajuda” a entender nossa obrigação de escolha:

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).

Pode-se concluir, então, que a avaliação padronizada e seu conseqüente ranqueamento contribui para criar uma situação de mercado do ensino subjetivando nos indivíduos a ideia de que são eles os portadores da melhor escolha. Entretanto, como assinala Laval, esse processo é profundamente enganoso.

Na realidade é preciso uma boa dose de irrealidade para considerar que a educação é um bem privado que pode ser apropriado por um indivíduo. (...) Além do fato de que os consumidores não são nem livres nem iguais, convém recordarmos que no, “mercado do ensino”, a escolha não é exclusiva dos consumidores, pois para escolher de fato eles precisam se esforçar para serem escolhidos pelos estabelecimentos desejados, que ocupam uma posição de força em relação à demanda excedente (LAVAL, 2019, p. 184)

Novamente cabe ressaltar que essa irrealidade de colocar sob o indivíduo a responsabilidade das melhores escolhas atua na lógica de uma política de humilhação (SANDEL, 2020) já que todas as pretensas má-escolhas foram culpa do sujeito. Não ser aceito, não ter acesso ou dinheiro para as melhores instituições de ensino são completa responsabilidade do consumidor, o que leva a um sentimento de humilhação profunda de incapacidade e frustração. O mesmo ocorre com o produtivismo acadêmico para quem está

¹⁰⁸ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SC2LDdtCFIg> Acesso em 10 set. 2020.

dentro das instituições: quanto mais bem colocada no ranking, maior será a cobrança por se conseguir os pontos na avaliação, o que representa uma sobrecarga de trabalho e um enfraquecimento da pesquisa e do ensino de qualidade, já que as metas passam a ser encaradas como principal objetivo, e não o livre-pensar.

Em contrapartida, para a grande maioria que não consegue alcançar as melhores “escolhas” sobra a massificação da graduação ou da pós-graduação: instituições de pouco prestígio, tradição ou, ao contrário, conglomerados internacionais de ensino em que a dimensão humana do processo formativo é minorado em prol da formação técnica limitada. Mas, o discurso hegemônico de que é necessário ter um título para “subir na carreira” empurra um setor importante da população para uma formação rápida e esvaziada de sentido crítico ou democrático. Assim, afastada de uma metacidadania de inclusão de direitos múltiplos, o acesso à universidade massificada promete ao indivíduo a cidadania por consumo: você é porque consome. Eis aqui o duplo sentido de uma formação para o mercado: produz-se para os interesses mercadológicos ou forma-se para conquistar as habilidades esperadas para o mundo do trabalho. Ambos sentidos referendam a responsabilidade e aptidão do Homo empreendedorum.

Formação para metacidadania: buscar a plena humanidade, o cuidado com x outrx e a Natureza

Diante do cenário de mercantilização, de demandas pelo produtivismo individual e compreensão da educação como um aumento do capital humano individual, temos que nos perguntar sobre os canais de resistência que tem surgido, numa intensa busca por uma Sociologia das Emergências (SANTOS, BS, 2019). Enquanto resistências, acredito existirem inúmeras, em diversos níveis e em distintas formas. Quando assumem uma concepção ético-política para além do tecnicismo e comprometida com a educação pública como sentido de formação, as universidades públicas se tornam um dos elementos de resistência, por exemplo.

Além desses compromissos, insistir no lado humano como elemento central na formação é um dos desafios colocados na construção de uma vida boa, em que seres humanos sejam respeitados enquanto tal e compreendidos enquanto seres pertencentes à Natureza sujeita de direitos. Caminhar nessa direção significa construir pistas para a construção do bem comum e do Bem Viver, imaginando outras possibilidades de vida democráticas para além da lógica do Mercado.

É nesse sentido que uso o conceito de metacidadania proposto pelo uruguaio Eduardo Gudynas (2019), já que é uma cidadania que incorpora diversas dimensões culturais, éticas e ambientais que respeitam os direitos humanos e os da Natureza, em contraposição a um consumidor universal que somente adquire o direito à cidadania ao consumir. A diversidade de povos, sujeitos e a Natureza portadoras de direitos “*determina que não é possível estabelecer um padrão único que possa ser imposto para todas as comunidades humanas e todos os ecossistemas*” (GUDYNAS, 2019, p. 222).

Em diálogo com essa compreensão de cidadania ampliada, encontro a filósofa estadunidense Martha Nussbaum, que aponta a vinculação da preservação da democracia com o papel que adquire as humanidades na formação. Para Nussbaum, a pressão do mercado por elevar a importância da ciência e da técnica (afastando-as de seu elemento humano e fundante) em busca de atingir um desenvolvimento econômico desenfreado é a razão de uma profunda crise educacional que refere-se a um perigo para a democracia. Nas palavras dela:

Obcecados pelo PNB [Produto Interno Bruto], os países – e seus sistemas de educação – estão descartando, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter viva a democracia. Se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. É disso que depende o futuro da democracia (NUSSBAUM, 2015, p. 4).

Em seu livro *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, a autora traz exemplos de que se tem deixado de lado as humanidades para focar naquilo que interessa para o mercado: o desenvolvimento econômico e a técnica. Se pensamos nesse desenvolvimento de coisas materiais, deixamos de lado a visão do outro, a capacidade de sentir e de pensar, e, assim, deixamos a democracia fadada ao fracasso, já que para que ela ocorra é necessária a empatia com o outro (NUSSBAUM, 2015). Como vimos anteriormente, a racionalidade neoliberal empurra o sujeito a se pensar enquanto empresa e a educação assume um caráter meramente instrumental de valorização do sujeito empresa. Como capital, importa que a educação seja útil, eliminando-se toda criatividade e crítica, já que serve para o sujeito se apropriar das ferramentas já prontas para estar melhor preparado para competir no Mercado.

O discurso hegemônico para a educação, que como podemos ler em Nussbaum também se processa nos EUA e em muitos países do Norte, afirma que a educação deve servir de instrumento para se alcançar o desenvolvimento econômico e este, por sua vez, traria o avanço nas áreas sociais como saúde e educação. Uma vida boa seria, então, atingir um elevado índice

de desenvolvimento econômico. Como vimos antes, a busca por esse desenvolvimento – a linearidade do progresso – tem levado nosso mundo à falência e sabemos que o “desenvolvimento” nos padrões euronortecentrados são inatingíveis. A autora acrescenta outro elemento: que mesmo atingindo esse padrão de desenvolvimento econômico, não se atinge o desenvolvimento humano e, na educação, impõem-se “*cortes draconianos nas humanidades*” (NUSSBAUM, 2015, p 17). Para ela, o maior problema do desenvolvimento baseado no PIB per capita é não dar importância à distribuição, fazendo com que países e nações altamente desiguais sejam consideradas positivamente: “*dada a natureza da economia da informação, os países podem aumentar o PIB sem se preocupar muito com o acesso à educação, desde que criem uma elite tecnológica e empresarial competente*” (idem, p. 20).

Na visão hegemônica, para que o crescimento seja alcançado, basta que para a grande massa sejam ensinadas competências básicas e gerais,

um conhecimento rudimentar da história e da realidade econômica (...). Porém, é preciso tomar cuidado para evitar que a narrativa histórica e econômica não leve a nenhuma reflexão crítica sobre classe, raça e gênero (...). Portanto, o raciocínio crítico não seria uma parte muito importante da educação voltada para o crescimento (...). Se o que se deseja é um conjunto de trabalhadores obedientes tecnicamente treinados para executar os projetos de elites que visam o investimento externo e o desenvolvimento tecnológico, a liberdade de pensamento dos alunos é perigosa (NUSSBAUM, 2015, p. 20-1)

Nesse marco, podemos entender que não só as humanidades são diminuídas na formação sob as égides neoliberais, mas também a formação dentro das humanidades são desprovidas do raciocínio crítico e da percepção artística pois esta busca construir uma outra visão do mundo, possibilitando uma abstração da realidade, perigosa para os parâmetros autoritários. No Brasil, vivenciamos a redução das humanidades, por exemplo, a partir da reforma do ensino médio, que desobrigou o ensino da área a partir do segundo ano, da diminuição de sua carga horária no currículo fundamental ou no permanente menosprezo da área diante da elevação de matemática e português como disciplinas “úteis e importantes”. Nas universidades, a política de financiamento privilegiando as chamadas “áreas duras” como engenharia e tecnologia.

Além de resgatar a importância das humanidades, uma formação para a metacidadania necessita incorporar elementos da ética do cuidado num diálogo com o conceito de Bem Viver. Conforme Elma Lourde Zoboli (2004), a filologia da palavra cuidado remete a duas significações vinculadas com sua história. A primeira significação vem da palavra latina *cura* utilizada em suas formas mais antigas num contexto de amor e amizade, expressando uma atitude de desvelo, cuidado e preocupação. A segunda significação seria uma derivação da

palavra *cogitare-cogitatus*, indicando cogitar, pensar, mostrar interesse. As duas significações desvelam uma atitude de cuidado para com x outrx, na construção de uma relação afetiva. Conclui a autora: “*a filologia da palavra ‘cuidado’ indica que cuidar é mais que um ato singular; é modo de ser, a forma como a pessoa se estrutura e se realiza no mundo com os outros. É um modo de ser no mundo que funda as relações que se estabelecem com as coisas e as pessoas*” (ZOBOLI, 2004, p. 22).

Nessa compreensão de relação da pessoa com as outras vai se estabelecendo uma ética que pode se importar com a comunidade. Mais do que apenas se importar em determinado momento, o cuidado com x outrx representa um modo de ser e agir permanente. É por essa razão que Zoboli (2004) indica a ética do cuidado como uma contra cultura, enquanto Helen Kohlen (2019), como um contrapeso ao neoliberalismo. É nessa esteira que se pode indicar que uma ética que envolve o cuidado emerge como uma brecha potente ao neoliberalismo.

De sua parte, o Bem Viver nos ajuda a pensar outras formas de viver e produzir em que as filosofias dos povos originários nos remetem a ideias de reciprocidade, comunidade, respeito, interdependência, riqueza espiritual, etc. (ESCHENHAGEN, 2013). Isto não significa reformar ou ajustar o mundo nem apenas incorporar elementos indígenas, mas em repensar, abrindo um diálogo democrático para imaginar e construir outro mundo. Ao mesmo tempo que constrói um modo de ser ético de cuidado com x outrx, a universidade precisa ter uma abertura a outras epistemologias, incorporando a ideia de que o universal não é o homem europeu macho branco e que todxs somos outrxs diferentes e portadores de nossas metacidadanias. Para tanto, para a autora colombiana,

la discusión en torno al “buen vivir” entra también a las universidades. Pero éstas, al ser un el resultado y a la vez un constructo activo de la modernidad y sus estructuras de poder, tendrá que aprender a escuchar, aprender a ser humilde para revisar sus propias falencias evidentes así como reconocer y aceptar esas otras epistemologías, para construir proyectos sociales más allá de las actuales márgenes. Esto, sin desconocer que no es fácil salir de una posición dominante, hegemónica, colonizadora, y las relaciones de poder que están en juego (ESCHENHAGEN, 2013, p. 103)

Desta forma, penso ser possível construir um diálogo entre a ética do cuidado e o Bem Viver, alinhando a preocupação e atenção com x outrx a assumir uma posição humilde de aprendizado com outras epistemologias que contribuam para criar outras formas de ser e estar no mundo, numa relação comunitária, com xs outrxs e com a Natureza. Nesta direção, coaduno com a compreensão de Antônio Joaquim Severino, mineiro, professor de Filosofia da Educação da USP, que nos indica a formação como um devir:

Minha ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação pela condição de plena autonomia do sujeito. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva (SEVERINO, AJ, 2011, p. 132).

No tocante ao ensino de história, o investimento formativo no humano e, logo, uma formação para a metacidadania passa, entre outros elementos, pela incorporação da diversidade. Mas o que a diversidade representa para a formação? Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner, professores da área de Ensino de História, trabalham com a categoria de *passados vivos*, no sentido de que temas sensíveis tem um elemento de continuidade com o passado e permanecem presentes no cotidiano da sociedade (PEREIRA; SEFFNER, 2018). Temas sensíveis são particularmente aqueles que envolvem a educação *em e para* Direitos Humanos, e tem a ver com questões de diversidade, respeito à humanidade e o cuidado com x outrx ao explicarem preconceitos, condutas, ataques, desigualdades e outras formas de injustiça ou desrespeito. Segundo os autores, essas questões ganham relevância na atualidade pela ação de grupos identitários e pelos ataques de setores contrários à liberdade de aprender e ensinar (PEREIRA; SEFFNER, 2018). São histórias que continuam acontecendo e servem não apenas para mostrar continuidade histórica, semelhanças ou permanências, mas constatar que a História é viva e as ações de hoje tem conexão com um passado recente ou antigo, logo, são denominadas de *passados vivos* pelos autores. É o caso da escravidão/racismo, patriarcado/femicídio, ditadura/ataque à democracia, entre outros.

Para o Ensino de História, compreender que faz-se necessário pensar um currículo levando em consideração esses temas sensíveis significa uma possibilidade de buscar outras centralidades que não a europeia, a cronologia dominante, bem como o racismo branco e heterossexual. Seria apreender que o passado insiste em não passar, criando uma ruptura na tecitura temporal, linear e evolucionista da História euronortecentrada (PEREIRA; SEFFNER, 2018). Ainda segundo os autores, a aprendizagem de passados vivos que ainda fluem na história presente – não como permanentes e fixos, mas como residualidades e reminiscências – se dá através da experiência (PEREIRA; SEFFNER, 2018). Nesse sentido, a introdução de novas epistemologias a partir da presença da diversidade humana na universidade possibilita uma formação mais abrangente, com maior contato com outras percepções e vivências dos passados vivos, e não apenas daquela compreensão da história como algo antigo que já passou e que não tem nenhuma conexão com o presente.

Concluindo, podemos apontar que a formação para a metacidadania se processa num marco de busca pela plena humanidade, vinculando o processo formativo e científico a seu caráter humano, de cultura crítica, cuidado com x outrx, ao mesmo tempo que integrante da Natureza. Nesse sentido, assumir que existem várias formas de se processar a cidadania, num diálogo democrático entre as diversas culturas humanas, mas sem desconsiderar a empatia com x outrx e a Natureza, portadora de direitos, construindo pontes com a ética do cuidado e o Bem Viver. Formar para a metacidadania em História também significa assumir a residualidade do passado como algo vivo que nos toca no cotidiano. Significa, também, assumir a diversidade humana como parte do fazer histórico.

Elementos de aproximação com uma formação para a metacidadania na UNILA

A UNILA surge de uma proposta de criação há bastante tempo, nos marcos da ideia de uma universidade do Mercosul. A escolha da fronteira trinacional, nesse caso, foi justamente por ser esse local mais propenso à integração. Para Gentil Corazza,

O fato de estar localizada na fronteira entre três países não significa que pretenda restringir suas ações aos limites territoriais destes países. Ao contrário, este fato tem um acentuado conteúdo simbólico, pois sugere que a UNILA será uma universidade sem fronteiras que visa unir os países latino americanos em torno de seus valores e interesses comuns, respeitando ao mesmo tempo suas identidades e suas diferenças. Efetivamente, trata-se de uma universidade federal brasileira com vocação latino-americana (CORAZZA, 2010).

Nesse sentido, “*sua territorialidade expressa o forte desejo de consolidar uma experiência educacional desde a [União das Universidades da América Latina e do Caribe] UDUAL em 1967. Foi também proposta no contexto do Mercosul, tendo como missão a integração Latino-Americana reveladora da diversidade cultural de nossos povos*” (GENRO; MAFFEI; CAVALCANTE, 2018). Apesar da proposta não ter vingado nos marcos do Mercosul, a articulação do governo federal contou com o protagonismo de Helgio Trindade, quem instaurou o Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA) e depois contribuiu para levar a proposta de criação da Universidade ao Congresso Nacional. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2019 apresenta um histórico das ações que tornaram possíveis a criação da UNILA, como podemos ver a seguir:

As origens da UNILA devem ser buscadas no âmbito do Acordo do Mercosul. (...) Entre as propostas, sugeriu-se que fosse constituída (...) a Universidade do

Mercosul. Todavia, devido às dificuldades legais e operacionais, a proposta não foi aprovada por dois países do Mercosul inviabilizando a sua implementação. Considerando a pertinência do projeto, o Ministério da Educação do Brasil buscou alternativas. Primeiro, foi proposta a criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA) (...) cujas atividades estariam focadas na cooperação interuniversitária em nível de pós-graduação. Posteriormente, decidiu-se ampliar o escopo da proposta com novo Projeto de Lei (...) propondo a fundação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA, 2019, p. 23)

Nas falas dxs sujeitxs, encontrei a menção a essa história, muito viva e sempre reafirmada por muitxs. Como ilustração, temos a fala do professor:

CRAVO - PROFESSOR UNILA – [a UNILA] Era um projeto do governo Lula em articulação com outros países. E a ideia era fazer uma universidade. (...) uma universidade de excelência, de pós graduação, mas acabou que na hora de fechar, na hora de bater o martelo e começar a coisa, todo mundo saiu fora. E só ficou o Brasil

De sua criação para os dias atuais, chamam a atenção elementos que a constituem como um movimento vivo descolonial: a integração solidária do continente pela cultura, pelo bilinguismo, pelo conhecimento não-euronortecentrado; a tessitura da interculturalidade e a participação de diferentes protagonistas na construção desta universidade. Corrobora com esses elementos a menção do PDI de 2013, mantido na versão de 2019, em que pode-se ler:

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. 15; 2019, p. 34).

Assim como encontrado nos documentos, a pesquisa pôde apreender esses elementos referidos acima nas falas dxs sujeitxs que serão mais demoradamente citadas no capítulo seis. Neste momento, chamo a atenção para alguns aspectos que são específico da formação da licenciatura em história. Primeiramente, o que mais se releva é que o currículo deste curso é centrado na América Latina e apresenta nas duas versões de seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o primeiro de 2014 e o segundo de 2018, os seguintes objetivos gerais:

Contribuir para a integração latino-americana por meio da circulação e valorização de culturas e de saberes nacionais, regionais e locais, pelo incentivo às políticas afirmativas que promovam e respeitem as diversas etnias e identidades humanas, compreendendo também que a integração deva evitar

a segregação e o isolamento dos grupos sociais. A base de atuação do curso, com essas diretrizes, é a cooperação científica no campo humanístico e interdisciplinar.

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-ILAACH, 2014, p. 10; 2018, p. 20, grifos meus).

Pelos documentos, podemos ler que o projeto da licenciatura em História na UNILA vai na contramão da dependência e colonização do currículo instituído em muitas das universidades, se propondo a romper com a ideia da História linear quadripartite e de que a América latina começou com a chegada europeia, lida na UNILA como invasão. Mas isso não significa que não haja tensões internas que se manifestam no sentido contrário, uma vez que o discurso hegemônico invade todos os poros da educação pública e nas universidades isso não é diferente. Os desvelamentos da presença desse discurso serão apresentados no capítulo seguinte, organizados sob as marcas da colonialidade. Por ora, passo a referir alguns pontos do currículo da licenciatura que distinguem a UNILA numa formação para a metacidadania.

Assim como no restante da universidade, na licenciatura em História da UNILA podem ingressar tanto estudantes brasileirxs como de outras nacionalidades da América Latina e Caribe (e recentemente foram incorporadxs também estudantes refugiadxs de outras partes do globo). Diante dessa heterogeneidade de público e de legislações educativas que essa diversidade acarreta, o PPC define que caberá ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) a abertura para possíveis modificações do documento, bem como a avaliação permanente do curso (UNILA, 2014, p. 71). Essa prática avaliativa vai na contramão da standardização proposta nos métodos avaliativos de uma formação para o mercado.

O PPC também define que, apesar da perspectiva latino-americana guiar o curso, “*a matriz curricular está construída de modo a garantir aos estudantes o aprofundamento em suas respectivas histórias nacionais*” e que este aprofundamento dar-se-á nas disciplinas “*de Laboratório de Ensino de História e no Trabalho de Conclusão de curso*” (UNILA, 2014). Dialogando com o conceito de metacidadania (GUDYNAS, 2019), podemos ver que o curso buscará referências cidadãs diversas, conforme as histórias nacionais de cada estudante.

Um dos grandes diferenciais da UNILA é o Ciclo Comum de Estudos que é obrigatório para todos os cursos. Ele “*visa incentivar o pensamento crítico, o bilinguismo e um conhecimento básico da região latino-americana e caribenha*” (UNILA, 2013b, p. 3). A ideia desse ciclo foi concebido já durante os debates da comissão de implantação da universidade e

pretende introduzir a integralidade e a interdisciplinaridade já no primeiro semestre. Basicamente, trabalha-se: a epistemologia e a metodologia, oportunizando um horizonte estratégico para os problemas; o bilinguismo, explorando a diversidade cultural e linguística; e o conhecimento básico sobre a América Latina, compartilhando conhecimentos interdisciplinares sobre a região (UNILA, 2013b, p. 5). No caso do curso de licenciatura em História, o Ciclo Comum de Estudos já contempla diretrizes gerais e específicas da área de História, para a formação de professores. O Ciclo comporta disciplinas durante os três primeiros semestres, divididos com outras cadeiras específicas do curso.

Enquanto o *Ciclo Comum* ocupa um núcleo da formação na licenciatura, em outro, o de *História* é onde encontra-se uma ruptura bastante proeminente com o pensamento euronortecentrado. A nomenclatura das disciplinas em nada se aproxima de uma visão linear da história referenciada na Europa e ao mesmo tempo anuncia uma visão fortemente latino-americana. Segundo o PPC: “*As nomenclaturas diferenciadas têm o objetivo de questionar a cronologia tradicional eurocêntrica, assim como induzir ao estudo integrado da História em diferentes espacialidades e estimular o enfoque de temas transversais*” (UNILA, 2014, p. 40; 2018, p. 51).

Cabe ressaltar que houve uma adequação no PPC em 2018: algumas alterações significativas foram colocadas, mas a filosofia e objetivos do curso se mantiveram, bem como boa parte da nomenclatura das disciplinas do curso, mantendo as características mencionadas (UNILA, 2014; 2018). Houveram, outrossim, aperfeiçoamentos do curso, além de atender às novas determinações do Parecer n.º 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação sobre as licenciaturas, tendo em vista que a primeira versão do PPC é anterior a essa normatização. Mas também o debate sobre essa reorganização curricular contou com um elemento formativo diferente, já que as modificações foram feitas em consenso entre as licenciaturas, como conta a coordenadora do curso:

AMÊNDOA – PROFESSORA UNILA – *Essa nova lei ela versa não só sobre a carga horária do curso, a divisão de estágio, disciplinas específicas, mas também sobre os conteúdos que tem que ser abordados. E aí a gente precisa adaptar e criar mais cinco disciplinas da área de educação e foi muito bonito porque na UNILA isso foi consensualizado entre as sete licenciaturas em andamento. Então a gente tem as 5 novas disciplinas, apesar de não ter nenhum Centro de Educação de nenhuma forma, os cursos são de institutos diferentes, a gente conseguiu fomentar essa discussão de forma articulada, foi um momento único de consenso aqui na Universidade.*

Além desse elemento democrático e (por isso) insurgente, a mudança mais significativa foi dar mais atenção às práticas de ensino, dialogando com as necessidades sentidas pelxs

docentes. Assim, por exemplo, diferentemente do primeiro PPC, a versão de 2018 apresenta compromissos éticos e sociais do curso que cabe ressaltar:

O Curso de História – Grau Licenciatura da UNILA está comprometido com o desenvolvimento de um processo educativo voltado para a consciência crítica e compromisso social, ao promover a formação de profissionais atentos às realidades de seu meio e conscientes de seu próprio potencial de intervenção e transformação social. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão proporciona a realização de um trabalho mais próximo das comunidades em que são realizadas várias das ações construídas pelo curso (UNILA, 2018, p. 17).

Talvez, esse compromisso ético tenha contribuído para os elementos encontrados nas falas dxs sujeitxs, sejam docentes ou discentes, mostrando uma consciência às realidades em que estão envolvidos e sinalizem para a intervenção e a transformação social. Isso percebe-se, principalmente em uma prática colaborativa de trabalho, seja entre discentes, entre esses e docentes, e dessxs com as comunidades que serão referidas posteriormente. O comprometimento do curso também dialoga com a proposta do educador português Antonio Nóvoa:

Não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade, sem um conhecimento da diversidade das realidades culturais que, hoje, definem a educação. Esta “exposição” ou “imersão” valoriza os percursos formativos e dá-lhes uma maior espessura profissional (...) Tal como os médicos, que não poderão formar-se devidamente sem um contacto com a realidade social dos seus pacientes, também os professores não poderão construir a sua profissionalidade sem um conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades dos seus futuros alunos (NÓVOA, 2017, p. 1117)

Essa ideia de vinculação com a comunidade de futurxs alunxs é mostrada na fala de um dos professores da UNILA:

ERÍSSIMO - PROFESSOR UNILA – a gente vem de uma tendência que é de estudo sobre o cotidiano escolar e sobre cultura escolar que não acredita que existam fórmulas prontas. Que a educação é algo que tu vem, faz isso e resolve. (...) Porque a raiz do problema está no cotidiano, no enfrentamento da realidade. E aí para enfrentar a realidade você tem que ter uma base teórica de compreensão da realidade e ter um princípio antológico que é uma educação transformadora. Uma educação em que as desigualdades, as injustiças serão superadas.

Como entendimento, chego à conclusão que a formação na UNILA parte de uma proposta de integração latino-americana mais geral e ao voltarmos as lentes para a licenciatura em História, vemos que há uma preocupação em romper com a História euronorte-referenciada ao mesmo tempo que vinculada fortemente às raízes da prática de seus estudantes, tratando de

associar as problemáticas históricas levantadas com uma educação comprometida com a transformação e superação das injustiças e desigualdades. Nesse sentido, podemos ver que há aqui um movimento de uma formação insurgente.

Elementos de aproximação com uma formação para a metacidadania na UFRGS

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) encontra-se entre as mais antigas e tradicionalmente estabelecidas do Brasil. Com quase 90 anos de existência enquanto Universidade – e os mais de cem de algumas Faculdades – podemos dizer que muitos de seus aspectos formativos estão consolidados e preservados há tempos. Entretanto, como instituição permeada pelo tempo histórico, também houve ao longo de sua trajetória modificações. Modificações essas que nos últimos anos têm representado uma mudança progressiva em seus espaços (MARQUES, GENRO, SOUZA, ZITKOSKI, 2014). Pensando em uma formação insurgente, no marco geral da Universidade, posso destacar a diversidade maior de pessoas e o que isso tem representado para a prática educativa. No tocante ao curso de licenciatura em História, além da diversidade, um dos aspectos a destacar é a existência do Mestrado Profissional em História, o ProfHistória.

As falas de três estudantes dialogam muito com essa representação de uma instituição que é ao mesmo tempo tradicional e consolidada, aberta ao novo, particularmente à diversidade humana:

BROMÉLIA - ALUNA UFRGS - *Antes de entrar... pra ser sincera, [via a UFRGS] como uma instituição bem inalcançável, bem isolada e bem mistificada também.*

CRISÂNTEMO - ALUNO UFRGS - *A UFRGS na minha vida, antes de eu entrar nela, principalmente, ela tinha um sentido até meio doentio assim: de acreditar que tudo que eu estava fazendo no colégio era no sentido de passar no vestibular futuramente. E não necessariamente por pressão direta dos meus pais, ou até de algum professor, mas existia um certo entendimento geral de que, se meus pais estavam pagando e se esforçavam bastante para conseguir pagar o colégio privado que eu estava, era para eu poder entrar na UFRGS, futuramente.*

DÁLIA - ALUNA UFRGS - *Porque para mim a UFRGS não significava só tipo: Ah, vai ser mais um ano até eu chegar lá, vai ser tipo, meu, se eu chegar na UFRGS eu sei qual o valor de ter entrado na UFRGS. Foi tipo um esforço conjunto meu, da minha mãe, do meu pai, do meu irmão, do meu avô, na época em que ele ajudava a cuidar do meu filho, também. Foi todo o esforço do conjunto, tipo de eu não trabalhar, de eu poder estudar. De eles se matarem para poder pagar o cursinho. Deles cuidarem do meu filho quando eu estava estudando, dar mamadeira pra ele. Porque isso representa uma coisa para a família.*

Nessas falas encontramos tanto a ideia preconcebida de uma UFRGS inatingível quanto de um destino natural. Entretanto, xs três se tornaram estudantes da instituição. Essa dualidade só é possível pela abertura para outros públicos, particularmente com as cotas que tem significado uma maior diversidade. Esse é o primeiro aspecto distintivo da UFRGS. De raças/etnias, classes sociais, idades, orientações sexuais, entre outras tantas. Isso tem representado uma mudança de cores e saberes na universidade. Não tenho como avaliar – e nem esse é o objetivo dessa tese – se essas transformações que ocorrem na UFRGS são mais ou menos potentes do que em outras instituições, nem mesmo em relação à UNILA. Mas penso importante marcar o que esse processo tem representado para a instituição gaúcha, que tem sido preenchida por outros questionamentos e tensionada internamente, acentuando brechas insurgentes, num processo recente.

Mais adiante, no capítulo seis, quando me referir aos marcadores de descolonialidade voltarei ao tema das cotas como um elemento de uma formação insurgente. Por ora, gostaria de deixar assinalado que a presença de outros públicos tem tensionado, sobretudo no curso de História, as temáticas internas de cada disciplina bem como, na recente reorganização curricular, que quebrou alguns paradigmas anteriores. Um deles é o fim dos pré-requisitos que asseveravam uma linha de continuidade criada pela História euronortecentrada como, por exemplo, a obrigatoriedade de cursar a disciplina de Moderna antes de estudar América. Esse fato, por si só, contribui para romper com a perspectiva tradicional de que a História da América Latina começou como consequência da europeia, há 500 e poucos anos e que Abya Yala só existiu a partir da invasão e olhar europeu. Além disso, outras temáticas como *História e relações de gênero*, *História e relações étnico-raciais* e *História da África e dos afro-brasileiros* passaram a ser cadeiras obrigatórias (UFRGS, 2021c).

Além da significação de novos públicos presentes na Universidade, em particular no curso de História, o ProfHistória é o segundo aspecto a ser destacado. Antes da pesquisa, eu já conhecia sua existência e sabia de seu funcionamento, mas não tinha a dimensão do que esse mestrado oportunizaria para o curso de História. Para a formação na UFRGS, ele representa uma brecha importante e se transformou em um dos grandes achados da pesquisa, pois penso que oportunizou um outro olhar para o Ensino de História, estabelecendo novas relações entre o Departamento de História, a FACED e as escolas. É brecha pois rompe com uma ideia compartimentada e a gestão empresarial que separa a parte teórica (História) da prática (Educação), *esperanceia* uma nova possibilidade de formação, em que outros saberes sejam valorizados – e também que se questione criticamente a formação até então em voga. Isso possibilita novos olhares sobre a formação e a valorização docente – sua vivência e sua prática.

Essa separação cristalizada entre teoria-prática causa um tensionamento entre o conhecimento histórico e o ensino, o que dificulta a formação ampliada e contextualizada. Embora enquanto brecha ela introduza aspectos de ruptura, é importante assinalar que ainda não se trata do hegemônico instituído no curso. Entretanto, sua existência necessita ser referenciada: criar um equilíbrio entre teoria e prática é um dos caminhos a serem buscados para uma formação para a metacidadania. O ProfHistória representa uma possibilidade de tensionar o curso a equilibrar a vinculação entre a teoria histórica e a prática da profissão do ensino da História.

Para Antonio Nóvoa, uma das alternativas para encontrar o equilíbrio entre esses dois polos é criar um espaço de “entre-lugar”, uma “casa comum” de formação que reúna o contato entre a universidade e a escola, entendendo todxs envolvidxs como pesquisadorxs e formadorxs. Segundo Nóvoa, “*é fundamental que haja mobilidade entre as universidades e as escolas. É preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica*” (NÓVOA, 2017, p. 1117). Assim, no sentido de formação de professorxs críticxs, cabe pensar o papel de cada uma, cada um como partícipe da reflexão sobre sua prática, o compromisso com a realidade e a educação pública, o que dialoga com um sentido de Bem Viver, rompendo com uma formação voltara para o mercado, focada no capital individual do sujeito. O ProfHistória, ao oportunizar um *entre-lugar* entre a formação e a prática, contribui nesse sentido. Assim, esteve presente em diversas falas de discentes e docentes. Aqui, reproduzo três menções feitas por professorxs que servem como ilustrativo da oportunidade ocasionada por esse mestrado profissional:

GÉRBERA - PROFESSORA UFRGS - *Eu acho que o profHistória foi importante no sentido de que essa fosse uma questão mais coletiva do curso, de ter mais professores do departamento engajados nessa aproximação [com a FACED]. Porque era tudo muito dividido: o Departamento de História tratava das disciplinas voltadas aos conteúdos, entre aspas, e o Departamento de Ensino e Currículo pensava as questões de ensino. E me parece que a partir do profHistória de uma maior proximidade nossa também com colegas do Departamento de Ensino, do Colégio Aplicação, que o ProfHistória e o Pibid proporcionaram, nós conseguimos flexibilizar um pouco mais essas fronteiras e trazer mais questões da área de ensino aqui para o curso.*

GIRASSOL - PROFESSORA UFRGS - *Tem um número maior de pessoas envolvidas, preocupadas com o ensino de história, com a formação docente. Tem colegas que fazem parte do mestrado profissionalizante no ensino de história, no qual eles estão junto com colegas que são da Faculdade de Educação e que ministram disciplinas de estágio para os nossos estudantes. Então assim, tem havido uma aproximação, um número maior de professores sensibilizados para a formação docente.*

AZALEIA - PROFESSOR UFRGS - *E o profHistória também vai nesse sentido: de valorização do docente. Do docente e do saber histórico-escolar. É muito interessante nesse sentido. Foi uma experiência muito rica que eu tive.*

Esse *entre-lugar*, como propôs Nóvoa (2017), um espaço que não é apenas escola ou universidade, teoria ou prática, oportuniza um contato maior entre os dois polos de formação docente na UFRGS, os vários departamentos, ao mesmo tempo que cria outras relações com o cotidiano escolar e, dessa forma, contribui para valorizar o pensar e o saber docente tanto universitário quanto escolar.

Como conclusão em relação aos aspectos formativos insurgentes presentes na UFRGS, posso assinalar que, embora seja estabelecida e tradicional, a Universidade se abriu para novos públicos, propostas e temáticas que representaram brechas que contribuem para uma formação insurgente. Evidentemente que, como brechas, há tensionamentos internos e pressões externas que a evolução do quadro geral na sociedade pode apontar distintos rumos, avanços ou retrocessos.

Formação insurgente: novas pistas

No final do capítulo três, apresentei as primeiras pistas do que seria uma formação insurgente: a centralidade da universidade, o papel de cada sujeito envolvido no processo formativo e a importância de contextualizar e apontar a crítica do mundo. Agora, apresento novas pistas a partir desse apanhado sobre a formação para a metacidadania, contraposta a pensada para o Mercado e o Ensino de História.

Para muito além do que qualquer índice economicamente mensurável, formar educadorxs 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, em que xs profissionais são exigidxs a sempre serem acriticxs, criativxs, qualificadxs, e capazes de alcançar unicamente as metas demandadas pelo Mercado e onde toda falha é vista como um fracasso e incapacidade plena dx sujeitx. Formar educadorxs que façam frente a esse discurso hegemônico e se engajem na defesa de uma cidadania ampliada, defendendo o planeta que temos é uma pista relevante na formação insurgente.

No mundo quase distópico que vivemos hoje, necessitamos buscar resistências. Nesse cenário, a educação tem um papel importante a cumprir. Mas para que isso seja possível, não só as resistências são necessárias, mas também a utopia, um destino para o qual caminhamos decididxs. É nessa perspectiva que surge a **formação para a metacidadania**: formar para uma cidadania ampliada, em que múltiplos conceitos de direitos e referências cidadãs se mesclam,

inclusos aí a Natureza como detentora de direitos. Alcançar essa utopia requer uma longa caminhada que pode começar por brechas que vão compondo uma **formação insurgente**. Não como conceitos contraditórios, mas complementares: enquanto a formação para a metacidade é o nosso devir utópico, a insurgente é aquilo que fazemos hoje para tornar realizável nossa utopia.

Enquanto não temos estabelecido um quadro utópico em que a metacidade seja o hegemônico, devemos construir insurgências que representem o necessário embate com o que hoje é hegemônico: a formação para o Mercado. Como discurso, ele não é unânime, e as resistências são chave para quebrar sua hegemonia e construir algo novo. Assim, o que vimos nesse capítulo são elementos insurgentes que nos dão novas pistas do que significa formar para a insurgência, pois sim, necessitamos insurgir contra a lógica do Mercado e a racionalidade neoliberal. Nessa insurgência, cabe ressaltar alguns aspectos que atravessaram esse capítulo: a educação como bem público e não individual; a ética do cuidado e o Bem Viver; a relação universidade-sociedade-escola e a abordagem de temas sensíveis (particularmente no caso de História).

Para se investir na formação do ser humano (FERNANDES, 2011), dx professxr sob uma ótica humanizada, penso importante reafirmar a ideia da educação superior como **bem público** que diz respeito a construção de sentidos nos processos formativos e na produção de conhecimentos universitários para além dos interesses particulares de incremento do capital humano individual, ou seja, numa lógica não-neoliberal. A ideia de educação como bem público significa projetar a universidade aberta, inclusiva, democrática, num movimento de constituição de qualidade social, construção e reinvenção da cultura levando em conta suas experiências históricas para projetar o futuro. Nessa concepção é que entendo o papel da universidade, referenciado em Boaventura Santos:

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, BS, 2004, p. 114)

Contrária à concepção neoliberal, tecnocrática e operacional, a educação como bem público representa um debate democrático e permanente no sentido de busca por alternativas para fazer frente aos problemas abissais que o inviável novo mundo neoliberal produz no aqui, no agora e no futuro. Significa obstaculizar o futuro imaginado de Elysium e apontar pistas de

um outro mundo viável porque inclusivo, equânime e logo justo em que a exploração dos seres humanos e não humanos pelo homem não seja a regra (ou sequer permitida).

Pensar a universidade enquanto bem público necessita assinalar que a criação de novas universidades nos anos 2003-2014 contribuiu para democratizar o acesso ao ensino superior em regiões que antes não tinham essa possibilidade. Essas universidades emergentes representaram uma interiorização das universidades federais, criando outros polos para além daqueles localizados nas capitais, no litoral ou nos centros de produção. Particularmente, a UNILA representou a possibilidade de ter uma universidade federal voltada para a fronteira trinacional, acolhendo ao continente latino-americano.

Uma formação insurgente indica a importância de seu aspecto cultural, que diz respeito a uma racionalidade ampliada, para além das especialidades do mundo acadêmico e do deus Mercado, envolvendo reflexões ético-políticas para compreensão e atuação no mundo. Um conhecimento prudente para uma vida decente, como refere Santos, BS (2004). A sensibilidade ética diz respeito a necessidade de potencializar solidariedades, empatia, respeito a diversidade, inclusive a epistemológica, reciprocidade e outros valores que direcionam nosso olhar em busca da igualdade e da liberdade. Significa entender a universidade com um papel social de debate do porvir e não apenas reprodução do já instituído. Nesse sentido, cultivar uma **ética do cuidado e relações de Bem Viver** precisam estar no centro do debate formativo.

Para que se construam relações de Bem Viver, necessitamos ampliar a democracia em todos os espaços, sejam os governamentais/societários, os institucionais ou mesmo nas relações do cotidiano: a democracia deve se tornar nossa prática permanente e diária. Como nos coloca o boliviano Pablo Solón:

Sin una democracia real y efectiva no es posible avanzar en la autogestión, la autodeterminación y en el potenciamiento de las comunidades y organizaciones sociales que son esenciales para el Vivir Bien. (...) Ésta democracia es una pieza clave en la construcción del Vivir Bien a nivel de un país o una región porque todo gobierno y pueblo van a cometer errores en la construcción de una nueva eco-sociedad, y la única forma de detectarlos, corregirlos y re-imaginar nuevos caminos es con el concurso de todos (SOLÓN, 2016, p. 71-2)

Corrigir erros, reimaginar novos caminhos, além da participação de todxs, necessita estabelecer uma **relação ativa e democrática entre os agentes do processo formativo**: a sociedade, a universidade e a escola. Nesse sentido, podemos retomar Nóvoa quando ele aponta que “*a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor*” (2017, p. 1123, grifos originais). Para o pesquisador português, esse

aprender a sentir como professor/a está relacionado com a vivência na escola e, sobretudo, à relação com xs professorxs da educação básica, numa proposta colaborativa nesse entre-lugar que o autor propõe (NÓVOA, 2017). Na minha pesquisa de campo pude vivenciar essas práticas e entrosamentos nas duas universidades: não só o diálogo dxs professorxs responsáveis pelos estágios com xs professorxs das escolas, que também é importante, mas outras trocas se estabeleceram. Na UNILA, a relação com as comunidades, a troca constante de materiais, aulas da graduação na escola em que se fazia o estágio e, na UFRGS, aulas com professorxs da educação básica na universidade, interagindo com xs estagiárixs, são mostras de que se caminha num bom sentido de formação, próximo à proposição de Nóvoa:

É esta co-responsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional. Para que ela tenha lugar, é necessário atribuir aos professores da educação básica um papel de formadores, a par com os professores universitários, e não transformar as escolas num mero “campo de aplicação”. A construção de uma parceria exige uma compreensão clara das distintas funções, mas sempre com igual dignidade entre todos e uma capacidade real de participação, isto é, de decisão (NÓVOA, 2017, p. 1124)

Para a formação, então, a relação e o respeito entre os diversos agentes que atuam no processo são capazes de formar profissionais engajados na docência e na construção da metacidadania. Particularmente, são as universidades, um dos lugares privilegiados para fazer o debate sobre o país que queremos construir e o tipo de cidadãos que queremos formar:

A universidade, como o lugar próprio da razão e do pensar, cujo ethos teórico é, ao mesmo tempo, continuação e elaboração conceptual e crítica do ethos social deve assumir-se como espaço público no qual se discutem os grandes e graves problemas que afligem o homem e a sociedade de hoje (GOERGEN, 2010, p. 37)

Mas se a universidade é um palco privilegiado enquanto espaço público e democrático para se pensar os problemas e discutir soluções, as lutas sociais que ocorrem em diversos setores também contribuem. Por exemplo, as lutas em defesa da educação pública de qualidade, contrárias à mercantilização tomaram importante relevância nos últimos quatro, cinco anos, sobretudo com o forte movimento de ocupação de escolas e universidades pelos estudantes. Nessas ocupações, não só se defenderam pautas nacionais ou locais gerais, mas também se repensaram formas de lidar com a epistemologia: foram introduzidas questões de gênero, LGBTQI, raciais, econômicas, históricas e muitas outras. **Temas sensíveis** trazidos para o espaço educativo pelxs sujeitxs em luta, manifestações de um passado vivo que insiste em sua

residualidade (PEREIRA; SEFFNER, 2018) e que surgem num momento de recrudescimento do neoextrativismo e crise do progressismo-populista (SVAMPA, 2019).

Em contrapartida, a elite do atraso tem tomado uma parcela importante do mercado educacional¹⁰⁹ ao mesmo tempo em que tem questionado algumas políticas afirmativas, como a questão das cotas raciais e sociais, por exemplo, além de ameaçado a liberdade de aprender e ensinar (PEREIRA, SEFFNER, 2018). A disputa dos próximos anos dependerá do grau de articulação e resistência que se efetivará. Da capacidade que teremos de esperar. Como vemos, há resistências. Potências! Serão elas suficientes? Terá a formação insurgente a envergadura correspondente à sua tarefa histórica?

O desafio posto, então, para os próximos anos é pensar e repensar nossa sociedade, organizando a resistência contra possíveis retrocessos no campo social, problematizando a própria instituição universitária com o objetivo de torna-la um espaço democrático, descolonial, despatriarcal e que faça frente à mercantilização da educação. Por mais difícil que possa ser a sociedade controlada, autocensurada num mundo cada vez mais autodestrutivo e dizimador de espécies humanas e não-humanas, brechas representam oportunidades de provocar uma erupção nas paredes duras e intransponíveis dos muros de desigualdade que se constroem real ou virtualmente pelo capitalismo em sua faceta neoliberal. A possibilidade de ruptura está colocada porque a injustiça conclama à rebeldia. E nenhuma ruptura acontece sem que haja pequenas rachaduras, ínfimos orifícios que vislumbram a possibilidade de romper barreiras. Pensar uma formação insurgente é propiciar essas pequenas, às vezes minúsculas, brechas. No momento da luta, a esperança é o que move. Não a esperança paralisante da espera infinita, mas a esperança motivadora de que tudo pode mudar, como nos propunha Paulo Freire (2015). Por mais destruidor e potente que possa ser o lado sombrio, e menor que sejam as brechas, a esperança nos permite lutar com a certeza de que se pode virar o jogo, que se pode salvar o planeta e, sobretudo, que esta luta ainda está em curso.

¹⁰⁹ Silva Júnior e Sguissardi trazem dados sobre o mercado universitário no Brasil. Em 2011, destacam-se o grupo Anhanguera Educacional, presente em todos os estados com 78 instituições de ensino superior (IES) e 400 mil estudantes, seguido pela Estácio Participações presente em 17 estados, com 29 IES e 240 mil estudantes, e em seguida pela Kroton Educacional, presente em 10 estados, com 40 IES e 90 mil estudantes. (SILVA Jr; SGUISSARDI, 2013, p. 131)

5. TEMPOS NEOLIBERAIS E SUAS MARCAS DE COLONIALIDADE: chagas identificadas nas universidades

*Ouço a tempestade. Falam-me de progresso, de
“realizações”, de doenças curadas, de níveis de vida
elevados acima de si próprios.*

*Eu, eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de
culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras
confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências
artísticas aniquiladas, de extraordinárias
possibilidades suprimidas.*

Aimé Césaire, Discurso sobre o colonialismo

Nesse capítulo apresento marcas de colonialidade que rasgam o cotidiano universitário a partir da análise e interpretação das falas dxs sujeitxs. Enquanto nesse capítulo apresento os marcadores de colonialidade, próprios do neoliberalismo, no próximo, como um estudo com uma perspectiva suleada, apresentarei os marcadores da descolonialidade, próprios da insurgência. Após uma introdução, apresento a análise das falas dxs sujeitxs organizadas nos seguintes **marcadores de colonialidade** conforme a tabela 19 abaixo. Por fim, elenco elementos que costuram essa análise.

Categorias ontológicas	Marcadores de Colonialidade
Saber	Euronortecentrismo
	Hegemonia de um saber específico
Poder	Autoritarismo
	Individualismo
Ser	Multiculturalismo

Tabela 19 – Organização dos marcadores de colonialidade

Marcas de dependência e colonialidade nas peles dilaceradas

Na região que nos toca no mundo, há “*extraordinárias possibilidades suprimidas*” por uma colonização epistemológica. Isso ocorre porque há uma subalternização do poder, herança e continuidade do colonialismo. Segundo o peruano Aníbal Quijano (2005), com a conquista da América, o branco racializou o não-branco, o índio, o negro, o asiático, a quem competia o trabalho bruto e não-remunerado. Construindo a identidade dos outros, e por conseguinte a sua, os europeus acabaram por estabelecer sua cultura como superior. Para esse autor,

A incorporação de tão diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo dominado pela Europa, significou para esse mundo uma configuração cultural, intelectual, em suma intersubjetiva, equivalente à articulação de todas as formas de controle do trabalho em torno do capital, para estabelecer o capitalismo mundial. Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento (QUIJANO, 2005, p. 121).

Assim, a invasão e a posterior conquista da América aplastou e subjogou as culturas originárias àquela europeia, ao mesmo tempo que ia incorporando o continente americano ao sistema de produção agora mundializado e centralizado pela Europa. Nesse processo, então, vai se configurando a colonialidade do poder, do ser e do saber, e particularmente na educação isso adquire uma grande significância. A partir de 1492,

se impuso una educación eurocéntrica, moderna e ilustrada, atravesada por cuatro dimensiones distintivas que hasta hoy le imprimen una huella indeleble a las formas em que pensamos y hacemos educación. Dichas dimensiones son a saber: *antropocentrismo, epistemocentrismo, logocentrismo y falocentrismo* (SOLANO-ALPÍZAR, 2015, p. 118)

Veremos que as marcas de colonialidade assentadas na educação são desveladas pelas falas dxs sujeitxs. Entretanto, sobre esse conceito de colonialidade é importante assinalar que há um debate sobre o termo mais apropriado, sobretudo, quando se relaciona com a tarefa contraposta a ele. Boaventura de Sousa Santos, por exemplo, num diálogo com Quijano, argumenta que a independência das nações americanas não significou o fim do colonialismo, o que representa a necessária continuidade da luta contra a colonialidade. Para Santos,

Essa tarefa é tão importante hoje em dia quanto o foi no tempo do colonialismo histórico, uma vez que o desaparecimento deste não implicou o fim do colonialismo como forma de sociabilidade baseada na inferioridade étnico-

cultural e, inclusivamente ontológica do outro – aquilo que Aníbal Quijano (2005) chama de colonialidade. A colonialidade do conhecimento (tal como a do poder) continua a ser o instrumento fundamental para a expansão e o reforço das opressões geradas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. A colonialidade é, em verdade, a continuação do colonialismo por outros meios, um outro tipo de colonialismo (SANTOS, 2019, p. 27).

Apesar de ser um debate bastante recorrente, por vezes acalorado, a ideia de colonialidade/colonialismo/colonização ao meu ver tem uma unidade de sentido ao apontar que, nessa parte do mundo, fomos (e seguimos sendo) hegemonizados por um pensamento euronortecentrado. A distinção de sentido, conforme podemos notar pela citação acima se dá no marco da temporalidade em que ocorreu e das tarefas que estão colocadas. Entretanto, penso que esta é uma polêmica circunstancial que em minha perspectiva não adquire a centralidade que por vezes assume. Aqui, usarei esses conceitos como se tratando da mesma temática que é a existência de um pensamento hegemônico a que estamos aferrados e todas as consequências advindas desse fato.

Por outro lado, acredito que afirmar a existência de uma colonialidade do saber (do poder e do ser) explica uma parte importante do processo pelos quais passam a educação e nossa cultura em geral. Mas gostaria de adicionar um elemento a mais, que penso ser também fundamental para entender o processo por dentro de nossa cultura, que é a *dependência*. A colonialidade explica o processo exterior, aquele que vem de fora, do Norte, da Europa, que faz com que haja essa subalternização do ser, do saber e do poder. Mas, em minha perspectiva, é insuficiente para explicar o processo interno de assimilação dessa subalternidade. Ela não é casual, nem tampouco se processa apenas no âmbito individual. Ela se dá num marco de *dependência* de nosso capitalismo em relação ao capitalismo do Norte.

Esse conceito de *dependência* é tomado da Teoria Marxista da Dependência (TMD), uma análise latino-americana que explica as engrenagens do processo capitalista em nossas terras, que nasce do pensamento de Theotônio dos Santos, Ruy Mauro Marini e Vânia Bambirra. Tenho consciência de que usar em conjunto os dois conceitos colonialidade/colonialismo e dependência é arriscado, pois são apresentados, muitas vezes por seus próprios autorxs, como teorias divergentes. Considero que não existe uma contraposição, diferenças sim, mas que na luta mais geral anticapitalista essas teorias e conceitos podem ser combinados como forma de entender os processos de forma mais aprofundada. Certamente, pontos de conexão e disjunção entre elas seriam passíveis de um estudo aprofundado, longo e que requereria tempo e, quiçá, daria uma boa tese. Obviamente, nesse espaço proponho aproximações e não um debate exaustivo por razões que a própria complexidade do tema evidencia. Entretanto, não vou me

furtar a utilizar os conceitos que penso se ajustam a possibilidade de compreensão do processo pelo qual passa desde sua fundação nossas universidades e que ajudam a compor os elementos que apresento enquanto marcadores de colonialidade.

Analisando e esmiuçando a obra dxs autorxs da TMD, Mathias Luce, ao explicitar o que *não* é a dependência, entre outros elementos, afirma que ela *não* é uma continuidade da herança colonial. A dependência não é definida por sua condição colonial, mas pela configuração das tendências contraditórias da economia mundial que acabam por determinar os limites e as possibilidades da ação humana nos marcos dessa economia (LUCE, 2018, p. 202). Mais adiante, o autor explicita as condições em que a dependência se processa no âmbito das relações internas à nação em conformidade com o capitalismo mundial:

Para os autores da nova esquerda marxista, em cujo seio surgiu a TMD, o subdesenvolvimento não era um pré-capitalismo ou falta de capitalismo. Era um modo particular de manifestação das relações capitalistas. A nação não era um todo homogêneo, mas formada por antagonismos de classe. O imperialismo não era um fenômeno externo, mas que também fincava raízes em nossas sociedades. As burguesias internas não tinham uma vocação anti-imperialista, mas eram associadas e integradas – subordinadamente – ao poder das relações imperialistas. A luta anti-imperialista não poderia ser dissociada do enfrentamento ao capitalismo, mas somente seria encaminhada de maneira consequente enfrentando o inimigo imediato – a burguesia interna, o sócio menor do imperialismo – para poder encarar a batalha ulterior do antagonista mais poderoso personificado pelos centros imperialistas (LUCE, 2018, p. 208)

Dessa forma, há uma dialética na dependência interna e externa. Por ser estrutural, segundo Luce, baseado no pensamento de Marini, ela é uma relação constitutiva das sociedades latino-americanas, e não exclusivamente externa, produzindo internamente mecanismos de dependência que se mantêm e se aprofundam inclusive na questão tecnológica (LUCE, 2018, p. 211). Nesse sentido, o conceito de dependência nos ajuda a entender como se processa o pensamento na burguesia nacional, a elite que busca desenhar a sociedade e a universidade que atende aos seus interesses e, como sócio menor do imperialismo, os dos centros imperialistas.

Resumindo, penso que enquanto o conceito de *colonialidade* nos instrumentaliza a compreender a subalternidade em relação ao conhecimento, ao poder e ao ser euronortecentrado, o de *dependência* nos permite entender a relação dialética dos interesses internos (burguesia/liberalismo nacional) e externos (centros imperialistas) na epistemologia praticada nas universidades, como mencionarei ao longo desse capítulo. Apenas como ilustração, podemos citar a visão quadripartite da História,

evolucionista, lineal y mecanicista que contribuyó al trepidante proceso de secularización de la divina providencia; es decir, al proceso mediante el cual se destierra a Dios de todo proceso de conocimiento humano y se instituye al

“progreso” como el motor que motiva el avance de la humanidad em busca del paraíso perdido (SOLANO-ALPÍZAR, 2015, p. 121).

Utilizar os dois conceitos como ferramentas talvez seja uma arquitetura arriscada e controversa, mas penso ser útil instrumento para compreender melhor as marcas do neoliberalismo dilacerando as peles institucionais (e humanas) de nossas universidades. Além disso, é uma tentativa importante já que, a partir da leitura de SEGATO (2016), vislumbro uma carência nas Humanidades com pressupostos latino-americanos, pensados desde aqui, que nos ajudem a enfrentar nossos problemas. Não que tais conceitos não existam, ou que não sejam potentes, como é o caso dos dois que uso aqui – de *dependência* e *colonialidade* –, mas poderíamos nos perguntar quanto dos pensamentos, teorias e conceitos forjados *desde e para* a América Latina são usados para nos ajudar a compreender as tarefas colocadas para a nossa e as futuras gerações. Nessa perspectiva, compartilho da mesma preocupação que Rita Segato:

¿Por qué en las Humanidades no damos el salto de producir categorías teóricas que atraviesen el mundo, que atraviesen la gran frontera, la permanente gran frontera del mundo que es la frontera Norte-Sur? ¿Por qué no podemos atravesarla del Sur hacia el Norte con categorías formuladas desde aquí? Es rarísimo que eso suceda, es absolutamente excepcional que alguien consiga esa proeza. Porque somos consumidores de categorías teóricas, nuestro papel asignado en la división mundial del trabajo intelectual es el de consumidores de teoría y, como mucho y raramente, el de proveedores de una materia prima –el dato de terreno– siempre transformada, reprocesada y devuelta como “pensamiento” por el Norte. Así somos vistos, a través del lente de esta expectativa de roles propios y estabilizados por la colonialidad del saber y su decorrente división desigual del trabajo intelectual, que el acceso a la información no transformó, no consiguió modificar (SEGATO, 2016, p. 206).

Penso que precisamos construir uma epistemologia própria, o que não significa nem menosprezar, nem ignorar e nem muito menos segregar aquela euronortecentrada, mas, em minha perspectiva, não será essa que nos possibilitará buscar as respostas que necessitamos, entre elas, a de como formar professores em tempos neoliberais na América Latina, ou particularmente no Brasil. Nas universidades, o pensamento dependente e colonizado não começa com o neoliberalismo, mas se aprofunda com ele.

Nesse sentido, me apropriar dos conceitos de colonialidade e dependência instrumentaliza a compreensão sobre os processos que se desenvolvem em nossas universidades. E particularmente um dos elementos que atravessam as universidades e que foi aprofundado com o neoliberalismo é a ideia de transformar as instituições educativas em empresas, num gerenciamento que garantiria uma melhor formação voltada para o Mercado. Uma gestão empresarial na universidade não é aplicada apenas com a finalidade de gerir de forma mais

“eficiente” segundo os ditames mercadológicos. Ela requer que o conhecimento manejado na instituição também coadune com o conceito de educação como mercadoria. Isso significa que a epistemologia na tríade ensino, pesquisa e extensão tem que estar vinculada aos interesses do mercado. Nessa visão, o que importa não é necessariamente aquilo que é mais pertinente para a sociedade, muito menos sua vinculação com as reivindicações dos movimentos sociais, ou a educação como transformação coletiva, para os direitos humanos, para a democracia ou a liberdade. O que importa é a formação tecno-científica limitada à preparação para o mundo do trabalho, seja para preparar mão-de-obra qualificada, seja para atender a demanda voraz por lucros em determinados nichos ou cursos. Nessa perspectiva, o conhecimento já está preconcebido e limitado às dimensões propostas por Solano-Alpízar (2015) referidas anteriormente e apenas necessita ser transmitido. Não há tempo para o ócio, nem para o livre pensar. Na acepção neoliberal, o Mercado já definiu tudo e o conhecimento que está para além do mundo cartesiano, do raciocínio lógico, matemático e exato do mundo físico é desconsiderado. Assim emerge a predominância da **tecnocracia**. Pablo Gentili, ao levantar a pergunta de como resolver a crise educacional responde que, sob a ótica do raciocínio neoliberal:

O sistema educacional deve converter-se ele mesmo em um mercado.... devem então ser consultados aqueles que melhor entendem do mercado para ajudá-los a sair da improdutividade e da ineficiência que caracterizam as práticas escolares e que regula a lógica cotidiana das instituições educacionais em todos os níveis. (...) Assim, sair da crise pressupõe consultar *os especialistas e técnicos* competentes que dispõem do saber instrumental necessário para levar a cabo as citadas propostas de reforma: peritos em currículo, em formação de professores à distância, especialistas em tomadas de decisões com escassos recursos, sabichões reformadores do Estado, intelectuais competentes em redução do gasto público, doutores em eficiência e produtividade, etc (GENTILI, 1996, p. 14-5).

Assim, podemos apreender que um dos principais elementos da tecnocracia é uma pretensa gestão eficiente, que tem como significado único na hegemonia neoliberal uma **gestão empresarial**. A universidade entendida como empresa, gerida por técnicos administradores preparados para essa função, assim como nos propunha o assessor estadunidense convidado pelo MEC para repensar as universidades federais em 1966. Rudolph Atcon propunha naquele então que o administrador deveria ter atribuições

bem delineadas e sempre desligadas da formulação da política universitária. Ele não precisa, aliás não deveria, ser membro do corpo docente, mas sim, um técnico em administração, de preferência contratado da indústria; um gerente, porque é exatamente isso; um *gerente*. Deve trazer à sua posição hábitos já estabelecidos na indústria e, com o Conselho dos Chefes das Unidades Administrativas, com os quais deve se reunir diariamente pelo menos uma

hora, tratar dos assuntos comuns da administração e resolvê-los, sempre dentro da política institucional já estabelecida (ATCON, 1966, pp 86-7, grifos originais).

Princípio central dessa gestão empresarial é uma hierarquia profundamente verticalizada, em que há uma separação entre o administrativo e o pedagógico, tendo como figura central o reitor. Segundo Maria de Lourdes Fávero, o modelo proposto “*tem como características básicas o divórcio entre os que ‘pensam’ e os que ‘fazem’ a universidade, isto é, entre os que formulam sua política essencial e financeira e os que a executam*” (FÁVERO, 1991, p. 25). Na proposta de Atcon, há uma proposição de organograma desse tipo de gestão que gera uma certa curiosidade em contraste com os organogramas das instituições pesquisadas.

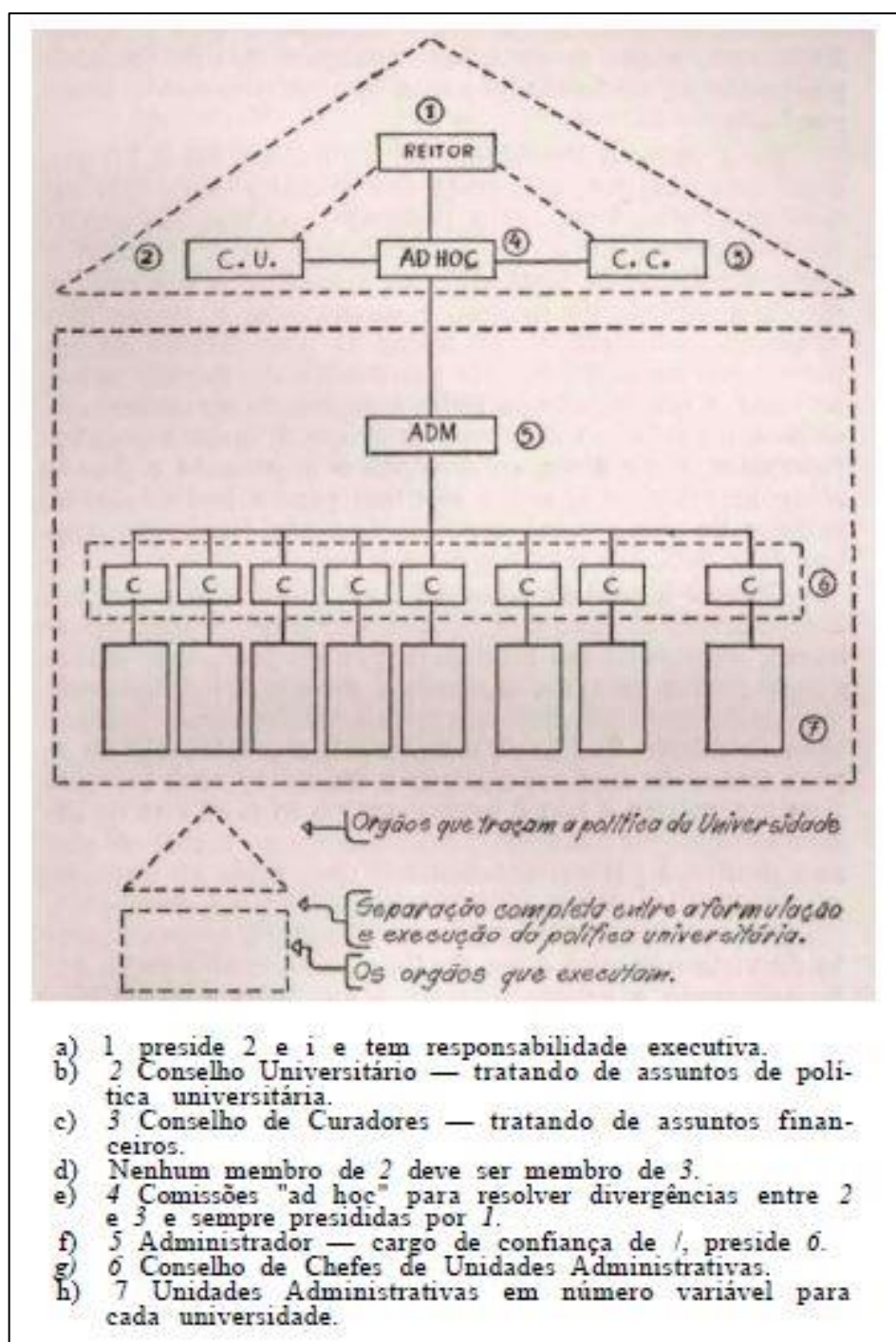


Figura 34 – Organograma de nova estrutura para as Universidades Federais proposta por Atcon¹¹⁰

Observando o organograma proposto por Atcon na figura 34, chama a atenção a delimitação entre os dois campos: o administrativo e o político. Também percebe-se no topo da pirâmide de decisões políticas, a proeminência da figura do reitor.

¹¹⁰ Conforme ATCON, 1966, p. 83

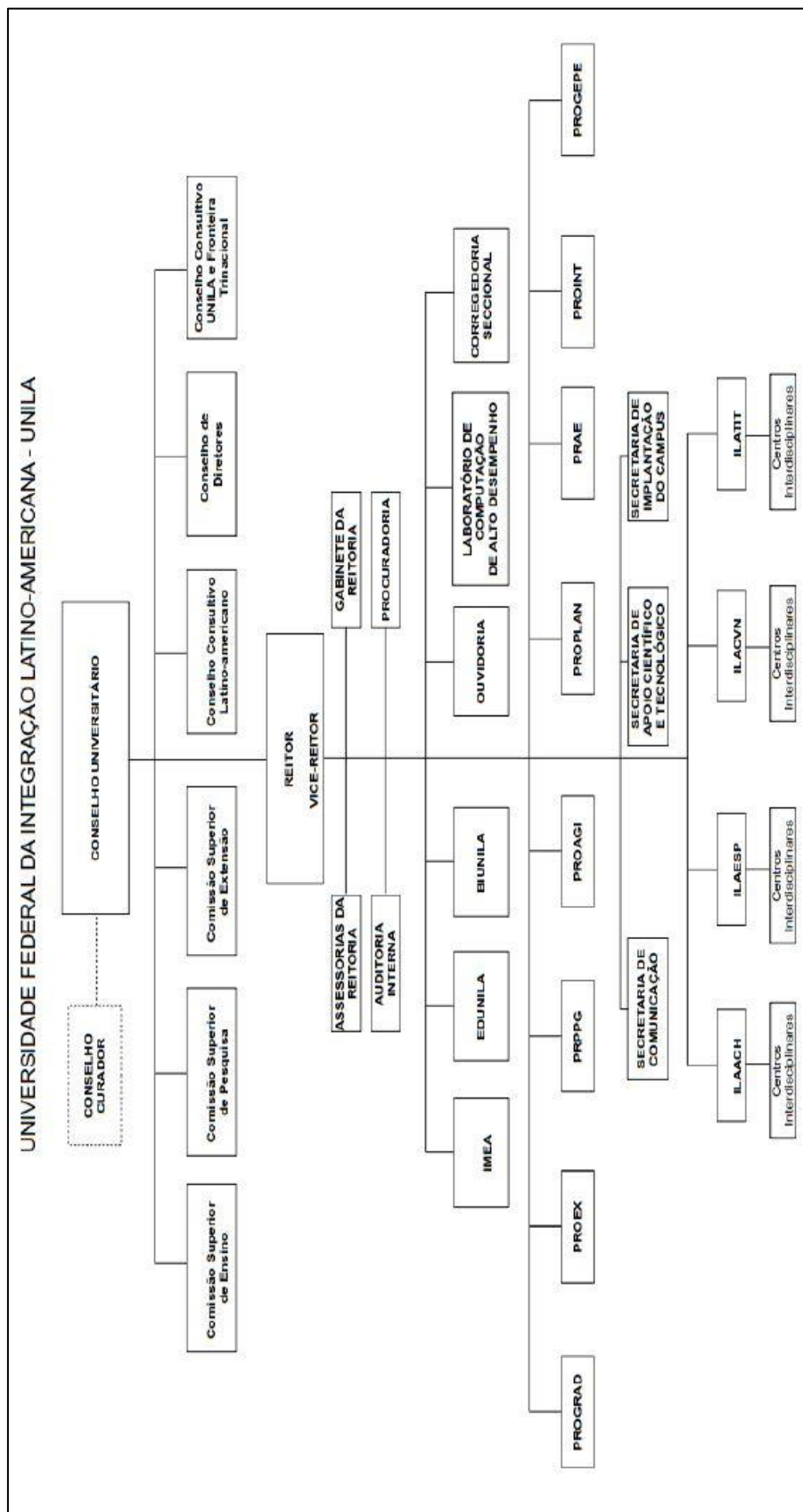


Figura 35 – Organograma da estrutura da UNILA¹¹¹

¹¹¹ UNILA, 2019, p.63

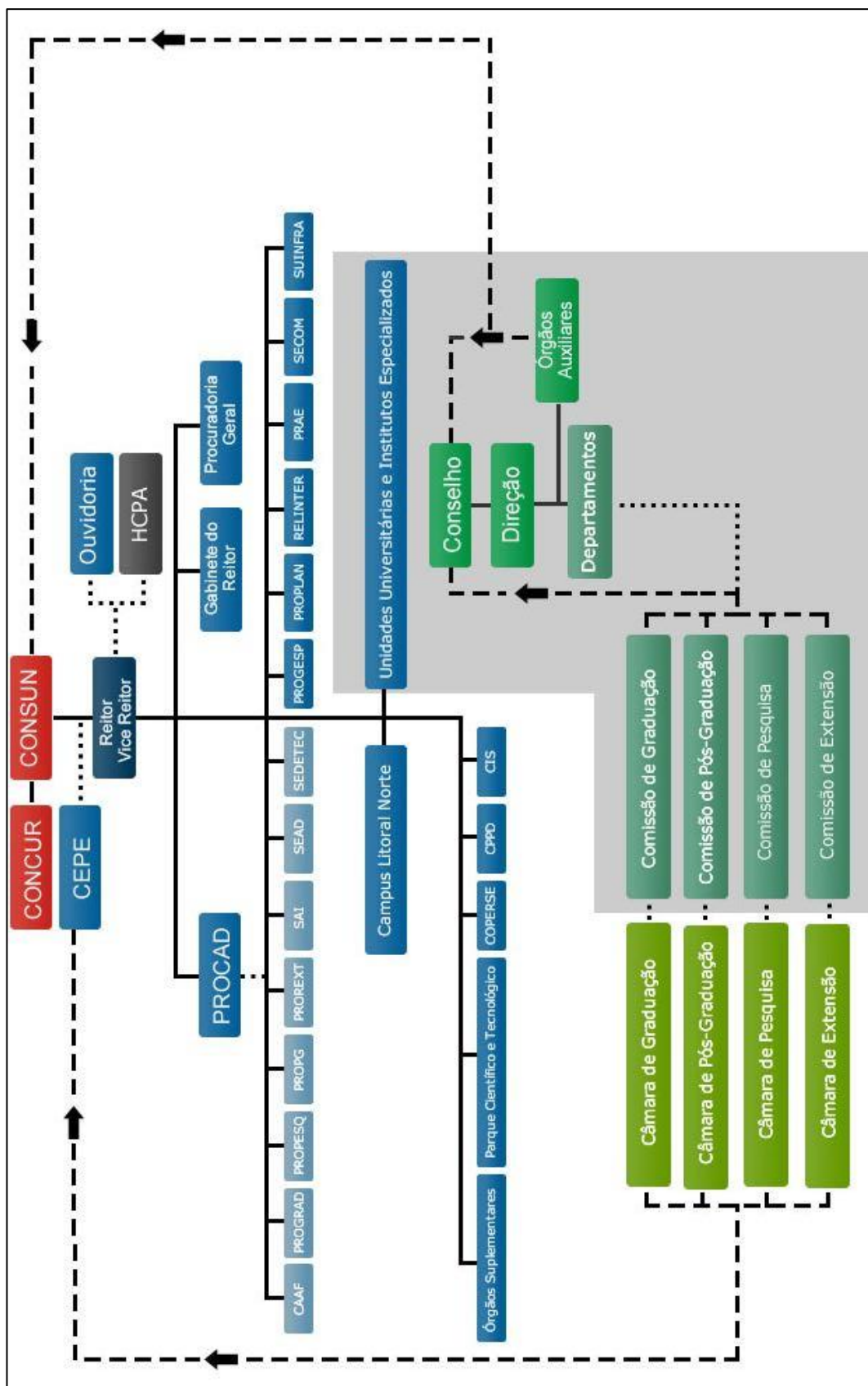


Figura 36 – Organograma da estrutura da UFRGS¹¹²

¹¹² Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/organograma> Acesso em 1 Ago 2020.

A figura 35 e a 36 que trazem respectivamente as estruturas da UNILA e da UFRGS mostram que, diferente da proposta do estadunidense, o reitor está abaixo do Conselho Universitário e outros conselhos definidores de políticas institucionais. Este elemento já as diferencia da proposta de Atcon, sinalizando uma maior democracia ao submeter parte das decisões da reitoria aos Conselhos superiores. Entretanto, ainda destaca-se a estrutura verticalizada. Ainda que diferentes enquanto composição, tanto os Centros Interdisciplinares, no caso da UNILA, quanto os Departamentos, no caso da UFRGS, estão colocados na base do organograma, submetidos a toda uma estrutura administrativa superior, mesmo que coorganizada entre diversos setores, pró-reitorias, Institutos, etc. No caso da UFRGS, os setores de execução das políticas, os departamentos, chegam a estar destacado na cor cinza, o que remete vagamente à divisão proposta por Atcon. Destaca-se também nos dois organogramas que cada Departamento ou Centro são independentes, não havendo, segundo o organograma, uma relação horizontal entre eles. Essa é, aliás, uma das características muito destacada entre os sujeitos da pesquisa que apresentarei mais adiante nesse capítulo.

Ter esses organogramas em mente, em paralelo com a proposta de reforma universitária proposta por Atcon é importante para entendermos como, na estrutura, as universidades foram sendo normatizadas, desde a reforma de 1967, dentro de uma lógica gerencial como propunha o estadunidense. Essa compreensão é fulcral para se compreender a *universidade operacional* (CHAUÍ, 2018) e como ela contribuiu para o gerenciamento neoliberal que seguiu na esteira do projeto da ditadura civil-militar e a redemocratização, momento em que se consolidavam as reformas neoliberais em todo o mundo. O entendimento da universidade como uma empresa, gerenciada por tecnocratas com objetivos de produzir de forma eficiente para o Mercado também compõe a racionalidade neoliberal e perpassa todos os Marcadores de Colonialidade que passo a me referir.

O professor Rudolph Atcon é velho conhecedor dos problemas universitários. (...) No Chile, Honduras, Venezuela, Colômbia e Caribe, cooperou com universidades, na realização de reformas, por vezes integrais, de suas estruturas primitivas. (...) Ele continua a elaborá-las, buscando formas institucionais sempre mais flexíveis e orgânicas. (...) É um livre atirador a serviço da reorganização universitária.

Dropes 12 – Apresentação feita por Raymundo Moniz de Aragão, ex-ministro da Educação de Castelo Branco, ao “relatório Atcon”

5.1. EURONORTECENTRISMO: Racismo e formação para o Mercado

A invasão e a conquista da América, África e Ásia pelos europeus começou a estruturar a economia mundial e, nesse processo, foi possível o surgimento do sistema capitalista através da extração da Natureza ou mercadorias produzidas pela mão-de-obra escrava. Para Alberto Acosta (2012b), esse sistema de acumulação estava voltado a atender as necessidades dos centros do capitalismo nascente. A colonização especializou países na extração de matérias primas, ao mesmo tempo que dava às metrópoles o papel de produtor de manufaturados e centro de controle desse mercado mundial. Para Ramón Grosfogel,

Sin la conquista de África, Asia y América no habría capitalismo mundial. De manera que estamos hablando de un sistema que es capitalista y colonialista desde su nacimiento. Sin colonialismo y dominación colonial, no hubiera mercado capitalista global. El colonialismo es constitutivo del capitalismo. Uno es inherente al otro. De manera que no habitamos en un sistema puramente capitalista. Habitamos un capitalismo histórico que es inherentemente colonial y, por tanto, racial (GROSFOGUEL, 2016, p. 128).

Compreender a interrelação entre o sistema capitalista e o colonialismo nos ajuda a compreender os processos de dominação e de estruturação de nossa sociedade. Enquanto o segundo estabeleceu o sistema de acumulação extrativista, o primeiro só foi possível em função da extração das riquezas naturais e o emprego de mão-de-obra não remunerada. Nessa linha de raciocínio, Grosfoguel aponta que vivemos um capitalismo histórico, inerentemente ligado ao colonialismo e, logo, ao racismo. O autor pergunta se seria possível um capitalismo com outra lógica civilizacional, em que a extração da Natureza e a dominação colonial se desse em outros marcos. Entretanto, responde, mais importante do que a discussão do “se” é indicar que o capitalismo real se configura nessa lógica colonialista/patriarcal/racista.

No marco da extração da Natureza e da mão-de-obra não-remunerada, para firmar a conquista, os europeus empreenderam a dominação cultural sobre civilizações originárias, suplantando suas culturas e formas de ser e estar no mundo. Este processo não se deu apenas na superestrutura, no âmbito das crenças e instituições que organizavam a sociedade, mas também na estrutura social, uma vez que também se mudou radicalmente a forma de produzir e se relacionar com os seres humanos e não-humanos, bem como com a Natureza como um todo. Num processo combinado, suplantou-se a cosmovisão de diversos povos originários, ao mesmo tempo que fincava as bases para uma extração da Natureza baseada no trabalho não-pago e nas relações de mercado mundial, enriquecendo o centro, no caso, as metrópoles

européias. Mais tarde, com o surgimento das burguesias nacionais, penso que manteve-se essa lógica colonial, mas o padrão de acumulação, que passou a ser o capitalista baseado no trabalho remunerado, constituiu um capitalismo dependente, tendo em vista que essas burguesias nacionais estavam vinculadas com e em dependência dos interesses externos.

Ramón Grosfóguel e Gabriel Onesco em um texto sobre os debates na rede de pesquisadores da colonialidade/modernidade, apontam críticas a uma visão de não vincular o sexismo, o racismo, o cristianismo e o patriarcado às estruturas do colonialismo, limitando-os a uma superestrutura. Para os autores,

se analisarmos o sistema-mundo capitalista, alterando a geografia da razão podemos observar toda uma carga de múltiplas hierarquias com suas respectivas práticas de dominação, que são novas para o resto do mundo, mas que, talvez, já estivessem presentes na história local europeia. Porém, para a história local de outras partes do mundo, como em Abya-Yala, estas pautas de sujeição política e exploração econômica são verdadeiramente novidade. Se esses padrões são novos em outras partes do mundo, devemos incorporá-los à trama de dominação que constrói o sistema-mundo, ao invés de deixá-los como uma dimensão secundária que resulta da acumulação do capital ou como superestrutura. Isso quer dizer que não existe “o capitalismo”: o que há é o capitalismo realmente existente. Um capitalismo histórico que, lembremo-nos, está organizado a partir das lógicas civilizatórias da modernidade (GROSFOGUEL; ONESKO, 2021, p. 14).

Por estarem intimamente ligadas à existência do capitalismo, as lógicas de dominação coloniais representam elementos que constituem a contemporaneidade e são, se não agravadas, pelo menos mantidas pela racionalidade neoliberal. Nesse sentido, ao nos referirmos a essas lógicas, estamos nos referindo – entre outros marcadores – ao eurocentrismo. Esse conceito pode ser encontrado, entre outros autores, no artigo de Edgardo Lander, *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*. Para esse autor, as disciplinas científicas se produzem em base a dois pressupostos. O primeiro é o da linearidade vinculada à ideia de progresso: do primitivo à sociedade liberal, essa última como expressão avançada do processo histórico, como norma universal. O segundo pressuposto, relacionado ao primeiro, com base nessa universalidade a partir da experiência histórica europeia, relega a todas as outras formas de conhecimento ou compreensão do mundo como formas não-válidas ou inferiores. Conclui o autor:

Esta es una construcción *eurocéntrica*, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal. Pero es más que eso. Este metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento *colonial e imperial* em que se articula esa totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Una forma de organización y de ser de la sociedad, se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber em la forma “normal” del ser humano y de la sociedad. Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas de saber, son transformadas no sólo em diferentes, sino em carentes, em arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas (LANDER, 1993, p. 23-4).

Assim o eurocentrismo dualiza o conhecimento em válido e não-válido, sendo os primeiros aqueles advindos das lógicas de dominação colonial/imperial, ou seja, da sociedade liberal/industrial, e todos os outros, sinalizados como arcaicos ou primitivos. No neoliberalismo, com a ascensão do Mercado ao plano divino e único legitimador de qualquer relação humana, essa lógica de dominação do conhecimento se ressignifica. É o Mercado, seus intelectuais e tecnocratas que validam ou não o conhecimento e o que está fora de seus marcos de dominação não só devem ser desmerecidos como também atacados e excluídos da formação que, nessa perspectiva, perderia tempo com conhecimentos de fins não mercadológicos ou de adequação do capital humano.

Essa ressignificação da lógica de dominação no neoliberalismo é que me faz escolher o conceito de euronortecentrismo. Para além do eurocentrismo, ou seja, da lógica europeia como centro universal e legitimador do conhecimento, é o Norte onde se situa o Mercado e os donos do mundo onde está legitimada ou não a validade dos padrões culturais e das cosmovisões acerca do ser e estar no mundo. O Norte, nesse caso, representa mais do que os limites geográficos europeus ou das antigas metrópoles da América Latina: está incluído aqui, sobretudo, os EUA, o principal abonador do conhecimento produzido nessas terras como padrão a ser seguido.

Mas esse conceito também permite retirar da lógica meramente geográfica, propondo estabelecer que o “Norte” refere-se a um **Norte figurado** e não limitado ao espaço geográfico. Esse sentido figurado assume importância por dois aspectos. O primeiro é referir-se ao europeu como uma generalidade. Nem todos europeus representam a lógica de dominação, inclusive há movimentos sociais e camadas inteiras que não só não condizem com essa generalização como também fazem parte dos excluídos dessa lógica. O segundo aspecto é reafirmar que também no Sul global estão presentes pessoas e setores que fazem parte dos setores dominantes e contribuem para a lógica euronortecentrada. Como nos advertem Grosfoguel e Onesco:

É importante recordar que o êxito da ordem social capitalista tem se dado pelo fato de os que estão abaixo pensarem epistemicamente como os que estão acima. Sendo assim, em termos conceituais é complexo discutir a relação modernidade/capitalismo partindo de uma perspectiva essencialista que reduz as tensões histórico estruturais a uma reflexão estritamente geográfica. Nem sempre a posição social coincide com a posição epistêmica (GROSFUGUEL; ONESKO, 2021, p. 11).

Assim, compreendida a lógica de dominação sob o conceito de euronortecentrismo, passo a me referir aos achados da pesquisa em relação a esse marcador de colonialidade. Da análise de dados emergiram dois elementos constituidores desse marcador: o *racismo*, composição intrínseca da lógica colonial/imperial, e o *embate na formação* que é instituído pela imposição do euronortecentrismo.

Euronortecentrismo: racismo

Como vimos, um dos elementos constituidores do colonialismo foi o uso da mão-de-obra escrava de indígenas, negros e asiáticos. Ao conquistar a América, a lógica eurocêntrica impôs uma hierarquização de raças, onde todos que não eram europeus eram considerados inferiores. A racialidade do outro foi um elemento fundante do sistema de extrativismo e logo da consolidação do capitalismo. Logo, a continuidade da lógica do euronortecentrismo fez com que o **racismo** se aferrasse a sociedade e a educação não ficou alheia a esse fato.

Some-se a isso o fato de que num país em que o branqueamento da população foi uma política institucional¹¹³, o racismo está intimamente vinculado ao conceito de uma universidade para a formação das elites, baseado na meritocracia. Se o poder através do mérito individual já é um limitador em sociedades mais democraticamente distributivas (e olha que são cada vez menos ao redor do mundo!), o que dizer de sociedades de renda e direitos altamente concentrados como são as nossas na América Latina e particularmente o Brasil¹¹⁴?

¹¹³ Sobre o “uso e abuso da mestiçagem e da raça no Brasil”, leia-se SCHWARCZ, 1996. Sobre “As políticas de branqueamento (1888-1920): uma reflexão sobre o racismo estrutural brasileiro”, leia-se SANTOS, Renan (2019).

¹¹⁴ Apesar do coeficiente de Gini estar em uma tendência de queda em direção ao zero (que representa menor desigualdade) desde 1994, se levar-se em conta outros índices como a participação na renda dos estratos mais ricos da sociedade, a concentração de renda aumentou. Entre os 1% mais ricos, no Brasil, sua participação na renda total aumentou de 9,1% em 2014 para impressionantes 27,5% em 2019. Por outro lado, a população que vivia abaixo da linha da pobreza na América Latina passou de 30,1% em 2018 para 30,8% em 2019 e a população em extrema pobreza passou de 10,7% para 11,5%. Isso representa que, em um período de um ano, seis milhões de pessoas passaram para a situação de pobreza na região, alcançando 191 milhões de pessoas. Entre essas, 72 milhões estariam na extrema pobreza. Como são dados anteriores à pandemia, a situação em 2020 possivelmente pior. Para um estudo da trajetória da desigualdade no país leia-se SAAD FILHO e MORAIS (2018). Para os dados veja-

Desta forma, a identificação do racismo esteve presente na fala dxs sujeitxs das instituições. Entretanto, enquanto na UNILA essa menção surgiu mais sobre o olhar externo sobre a universidade, na UFRGS, as falas indicaram o racismo às vezes direto, às vezes travestido de racismo institucional, compondo esse marcador de colonialidade. O racismo também foi percebido no trabalho de campo, quando voltei a UFRGS com um olhar de pesquisador, quando do estágio docente que fiz numa cadeira de estágio. Peço licença para contar o caso.

Tínhamos combinado com a professora titular e xs estudantes que no início de cada aula teríamos um tempo para fazer uma acolhida, com um texto, uma imagem, um vídeo, algo que introduzisse a aula e que não necessariamente tivesse uma relação com a temática daquele dia. Certa manhã, a pessoa que ficou de trazer a acolhida (ela era partilhada entre todxs) não me recordo se não veio ou não tinha trazido algo. Ficamos no impasse e, antes de começar a aula, fui ao banheiro do quinto andar da FACED.

Para quem não está habituado com o lugar, talvez desconheça que os banheiros da FACED são muito peculiares por sua filosofia escrita nas paredes. Há uma diferenciação bastante gritante entre os banheiros de cada andar do prédio. Muitos são heteronormativamente delimitados: masculino/feminino. Outros são legitimamente banheiros públicos, com muita pornografia escrita e/ou desenhada e suas instalações muito precárias. Mas, por se tratar de banheiros de uma faculdade de educação, há também muitas citações políticas, ofensas (ou convites) partidárias entre ofensas (ou convites) de cunho sexual. Algumas declarações de amor ou de sexo explícito proporcionadas por aquele espaço íntimo e coletivo. Porém, o banheiro do quinto andar tem outras peculiaridades. Salvo engano, é o único andar em que os banheiros não tem divisão biológica. Usa quem chegar primeiro. Não sei se por isso, ou por um arranjo dos astros, o fato é que parece que os banheiros desse andar em particular concentram mais intervenções artísticas (ou não) que outros. Certa feita, inclusive, alguém pendurou alguns cordéis poéticos para ler em momentos íntimos. Durou por bastante tempo até que houve a realização da prova do ENEM e o banheiro foi todo pintado. Apagaram tudo, pintaram tudo de bege, como cantaria Marisa Monte. Então, no quinto andar, há uma confluência de opiniões políticas, sexuais, amorosas, esportivas, poéticas, racistas, homofóbicas, entre tantas outras nas paredes de seus banheiros.

se: “Novo relatório da CEPAL mostra o Brasil como país mais desigual da América Latina” (O CAFEZINHO, 2020).

Naquela manhã, enquanto lidava com a agonia de pensar algo para introduzir a aula, fui ao banheiro. E me deparei com uma frase chocante. Chocava porque era escrita com um canetão de um azul-marinho vivo sob as paredes beges, em letras bonitas, firmes e grossas, tomando boa parte do campo de visão de quem se dirigia em direção ao assento sanitário. Chocava também pelo conteúdo. Estava feita a acolhida. Levei a frase para a sala de aula e debatemos um pouco. A figura 37, a seguir mostra a frase em destaque e as duas escritas em diálogo com ela, uma de desaprovação e outra de encorajamento. A frase principal: “*odeio a UFRGS, tenho vontade de me matar todos os dias graças a essa instituição ELITISTA E RACISTA*”. As outras duas: “*Bicho, vê se cresce! Marmanjo/a desse tamanho chorando, se lamentando!*”; “*Camarada! Somos muitos/as nessa situação! Precisamos nos encontrar em coletividade!*”.



Figura 37 – Paredesofia no banheiro da FACED-UFRGS

Este foi um importante elemento que apontou a existência de um racismo – que se manifesta por várias vias – que confirmava aquilo que xs entrevistadxs vinham apontando. Depois da discussão em sala, conversei com a professora, sujeita da pesquisa, sobre a frase. A reflexão dela revela bastante a percepção de que muitxs discentes refletem sobre o racismo presente na universidade. Em suas palavras:

AMOR-PERFEITO - PROFESSORA UFRGS – O jovem tem que também trazer aquilo que ele não gosta. Mas me parece que... a não ser os coletivos organizados, boa parte dos estudantes não se sente fazendo parte. Mas essa não é uma característica só da nossa instituição. Acho que é uma característica de uma discussão sobre como que os indivíduos se sentem nas instituições. (...) e da gente de se colocar como sujeito histórico. Se eu não me sinto como sujeito histórico, que pode inferir alguma coisa na instituição onde eu estou,

eu também só digo que não está bem. Mas, os grupos oprimidos têm outra discussão sobre isso. Lembrando a tua frase, acho que tem, é sempre compreensível, no momento que tu é tão invisibilizado, machucado, olhado de um jeito que aqui não é o teu lugar, te resta escrever no banheiro. Dificilmente um jovem vai ter coragem de dizer isso numa sala de aula, na frente de um professor racista. (Grifos meus)

Talvez não tenha nenhuma circunstância maior de vivenciar o colonialismo na pele do que o sentimento de não pertencer a uma instituição pública em seu próprio país. É *nosso*, mas não é *pra mim*. E, evidentemente, isto não se processa apenas nos banheiros da FACED, como foi confirmado na fala da chefe do Departamento de História da UFRGS:

GIRASSOL – PROFESSORA UFRGS – *Também situações de racismo se colocaram. Situações em que os estudantes negros ou indígenas tiveram... foram alvo de racismo ou tiveram muita dificuldade de se integrar. Muitos estudantes relatam isso. Relatam isso no nosso curso onde seria de se esperar que tivesse pouco disso, mas parece que ainda existe, e também outros cursos. As denúncias de racismo são nos cursos de mais prestígio onde parecem aparecer de maneira mais explícita do que aqui entre nós nas humanidades.*

Ambas falas demonstram o racismo em eventos que atuam diretamente sobre os indivíduos, mas também há manifestações do racismo institucional, que ocorre muitas vezes de forma velada, ou escamoteada pelas medidas burocráticas ou pretensos tradicionalismos. Aqui, vemos exemplos de como se processa:

AMOR-PERFEITO – PROFESSORA UFRGS – *Racismo Institucional são maneiras de agir, que não estão vinculadas a uma única pessoa, mas que as pessoas que estão nas instituições conseguem encontrar maneiras de manter práticas discriminatórias ou de evitar que políticas antirracistas e antidiscriminatórias tenham a sua potência, sejam potencializadas ao máximo. (...) Vou te dar dois exemplos: um na graduação e outro na pós graduação. É obrigatoriedade legal o ensino da educação das relações étnico-raciais em todos os cursos. Mas não há um movimento da gestão de adequar. Então quando há uma fiscalização, o que a gestão faz? Procura professores que, individualmente, realizam isso. Consegue responder legalmente ao Ministério Público: oh, tem essas iniciativas, enfim. Não aparece que de fato é mantido pouco e que não há uma política assumida na sua potência máxima, mas também não aparece como não acontecendo. E outro exemplo é na pós graduação, que a gente tem o edital com reserva de vagas, mas temos a cada ano, estamos enfrentando essa discussão, uma sobra de vagas. Porque essas vagas sobram? A gente não pode dizer que o programa é racista, os professores que não selecionam são racistas porque eles têm o argumento de que a pessoa não tirou nota. Mas alguma coisa há. Porque se oferece, mas não se acolhe. Não são aprovadas e muitas vezes vai para a vaga universal. Então é uma forma de manter a branquitude. É um exemplo de racismo institucional. Ou seja, é a forma como a instituição se organiza, baseada na meritocracia e essa meritocracia favorece aqueles que historicamente tem privilégios.*

Nesta fala, podemos ver vários elementos do racismo institucional: o da ação individual de alguns professores reverberada pela ação coletiva e a própria política da instituição de dar um “jeitinho” de cumprir a lei. Como instituição, não tem política para cumprir a lei da

Educação das Relações Étnico-Raciais¹¹⁵, mas, ao ser questionada, burocraticamente retorna com a ação individual de algumas pessoas que fazem com que haja um espaço (pequeno) de cumprimento da Lei¹¹⁶. Ao mesmo tempo, quando da oportunidade de vagas de cotistas, conscientemente ou não, busca-se mecanismos de driblar as cotas para que as vagas inicialmente destinadas a afrodescendentes ou indígenas sejam ocupadas pela chamada geral.

Ainda no curso de História, a inclusão da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é incorporada de forma limitada, mesmo com a mudança do currículo, na formação da Licenciatura:

AZALEIA - PROFESSOR UFRGS - Na história tem uma disciplina no curso reformulado chamada História e Relações étnico-raciais. Étnico-raciais entrou dentro dessa limitação de "história e". Não é educação das relações étnico-raciais. É "história e". Então tem uma parte dela que nós, ou pelo menos quando eu lecionei, eu trabalhei com educação das relações étnico-raciais. Mas uma parte é história pesquisa, história social do racismo, ainda é história, ainda é a questão étnico-racial como objeto de estudo. Não como objeto de introdução de ensino, de ensino-aprendizagem...

História e relações étnico-raciais pode ser usada em diversos sentidos, inclusive como introdutória à educação das relações étnico-raciais, como nos aponta o professor Azaleia. Mas pode servir também para aprofundar diversos temas correlatos e não preparar a formação em direitos humanos e para a cidadania como o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) determina (BRASIL, 2004a). Desta forma, pode-se abrir uma lacuna na formação dos estudantes, ao mesmo tempo que pode apenas cumprir formalmente uma obrigatoriedade legal, conquista das lutas dos movimentos sociais, particularmente o movimento negro.

Em sua argumentação, o Parecer n.º CNE/CP 003/2004 aponta que a política de ações afirmativas é uma necessidade de oportunizar o direito à negras e negros se reconhecerem como parte da cultura nacional, expressarem suas visões de mundo. Além disso, sinaliza que todxs

¹¹⁵ A lei nº 11.645, de 10 março de 2008 incluiu a obrigatoriedade do estudo da história indígena e afro-brasileira em todas as instituições de educação básica. Ela alterou a lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que incluía a história e cultura africana e afro-brasileira que alterava, por sua vez, o artigo 26-A da lei 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2008; 2003b; 1996). Para cumprir essa legislação, embora não sejam obrigados por força dessas leis mas por normativas posteriores do Conselho Nacional de Educação (CNE), os cursos de licenciatura deveriam prever ações sobre a temática. O Parecer CNE/CP 003/2004, homologado e publicado no Diário Oficial em 19 mai. 2004, por exemplo, determina: a “*introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos*” (BRASIL, 2004a, p.14).

¹¹⁶ Quando da escrita dessa tese, a UFRGS anunciou em seu site institucional a criação de uma área específica para a ERER nas licenciaturas plenas, tornando-se, segundo a matéria de 6 de agosto de 2021, a primeira IES a cumprir a legislação. Veja-se: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-se-torna-a-primeira-instituicao-de-ensino-superior-a-implantar-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>> Acesso em 12 ago. 2021.

que tem cidadania brasileira tem direito a ter uma educação em todos os níveis com instituições equipadas e professorxs qualificadxs para trabalhar a temática, competindo aos cursos de formação de professorxs estarem preparados para tal (BRASIL, 2004a). Se em qualquer curso de licenciatura qualificar a formação na EREER, além de legalmente obrigatória, tem uma função social de reparação histórica e construir possibilidades de uma sociedade efetivamente democrática e antirracista, no curso de História, a necessidade da sua aplicação é fundamental.

Outro elemento que indica o racismo como um traço importante do marcador de colonialidade euronortecentrada é o grande embate que se deu nos últimos anos ao redor da implementação das cotas e ações afirmativas. Houve setores que estavam contra as cotas pela força de diversos argumentos, inclusive na área de humanas, como nos coloca o professor:

MAGNÓLIA - PROFESSOR UFRGS - *na época das políticas afirmativas, lá no início, o debate foi intenso, porque tinha muita gente, inclusive do campo das ciências humanas, que era contra as políticas de cotas, por exemplo. Isso tinha. Aqui na Faculdade de Educação talvez não tivesse ninguém, mas também não lembro. Talvez tivesse e eu não lembro.*

O argumento mais raso apresentado para contrariar as cotas, era o de que a qualidade da universidade iria cair, como nos relata o professor Orquídea, relatando um caso ocorrido na Medicina:

ORQUÍDEA - PROFESSOR UFRGS - *As cotas introduziram uma modificação sensacional na UFRGS, elas trouxeram gente com outro vigor, com lacunas culturais, evidentemente, lacunas escolares, também, mas com outras pertencas também. Não é uma coisa só do déficit como os colegas gostam de dizer. Como aquela idiota da Medicina que dizia: "Nós vamos ter médicos formados que vão abrir um corpo e não vai saber onde está o fígado". Eu penso então que é porque vocês não vão ter ensinado pra ele onde é que está o fígado.*

Para além da visão preconceituosa e autoritária contra xs cotistas, há os entraves burocráticos que a UFRGS impõe a elxs, o que nos permite observar as engrenagens de um racismo institucional. São inúmeros casos de dificuldades com os documentos e, em alguns casos, xs cotistas ficam com suas matrículas em suspenso por conta de provar (via papel) algo que não tem materialidade. Inclusive, durante a experiência docente que realizei na turma de estágio do ensino médio, irromperam a sala chapas candidatas ao Diretório Central de Estudantes (DCE) e elas traziam como discussão principal a matrícula de cotistas¹¹⁷. Como parte do problema, uma estudante relata sua vivência:

¹¹⁷ No primeiro semestre de 2019, a chapa que concorria à reeleição era acusada pela oposição de não ter prestado apoio jurídico a cotistas com matrículas suspensas. Sua defesa era de que tinham feito todo o possível e que eram

COROA IMPERIAL – ALUNA UFRGS – Na verdade eu fui uma dessas cotistas que entraram e os documentos não foram analisados dentro do prazo... Foram questionados. Eu tive que comprovar muitos documentos que eu não tinha acesso, **principalmente sobre meu pai que é uma pessoa que me registrou, mas eu nunca vi ele na vida.** Então isso foi uma parte muito sofrida. Eu lembro de chegar em casa chorando todos os dias para minha mãe: Mãe, eu não vou conseguir, como é que eu vou fazer isso? **Comprovar um documento de uma pessoa que eu nunca vi.** E em nenhum momento a universidade me deu alternativas de documentações que eu poderia comprovar no lugar desses. Isso tudo eu fui vendo, procurando, assim, lendo na internet, conversando com pessoas. Daí eu descobri que eu poderia fazer declarações e escrever algumas coisas, mas no início, assim, foi esse caos. A chegada na universidade. (grifos meus)

O sofrimento causado pela impossibilidade de apresentar documentos de uma pessoa que nunca esteve presente na vida da estudante também só pode ser explicado por uma lógica avessa à alteridade, à empatia e aliada prioritária da burocracia gerencial, da eficácia via comprovação documental, típica da racionalidade neoliberal. No caso da estudante mãe adolescente, o mesmo problema também se manifestou:

DÁLIA – ALUNA UFRGS – Eu entrei por cotas de renda, então eu tive que comprovar renda na matrícula. E eu tive uma grande confusão, tive que voltar umas três vezes, porque o meu filho não tem renda. Quando eu entrei ele tinha dois anos. **Meu filho não tem pai e não recebe pensão.** Então o que eu fiz, fui comprovar a renda, **fiz uma declaração de que eu não recebia renda.** Botei tudo direitinho, assinei e não aceitavam a declaração. A minha declaração de que eu não recebia renda referente ao meu filho. Aí eu falei: Tá, mas eu não tenho outro documento que comprove renda de outra forma, porque eu não recebo nada. O que vale é a declaração. O que está no edital é a declaração. Daí ela falou assim: tá, **mas tu não consegue um papel do pai do teu filho assinando, dizendo que ele não paga pensão?** Daí eu falei: olha, **ele não vai assinar que ele está cometendo um crime, né?** Mas... São essas coisinhas da UFRGS, que a UFRGS é ótima, mas essas questões de não saber lidar com o indivíduo, que eu falo que **é um soco na nossa cara.** Às vezes falta um tato para lidar com a pessoa. (grifos meus)

Aqui vemos mais uma vez o racismo institucional se manifestando, mesmo que o caso não envolva uma afrodescendente, envolve situações de vulnerabilidade social, típicas de uma parcela da população racializada por sua alteridade. Exigir um comprovante de alguém que não paga a pensão de seu filho – o que o coloca na condição de ilegal – para comprovar que a mãe não tem renda. Para além de ser uma burocracia que é cumprida sem questionamento ou reflexão sobre seu absurdo, demonstra bem para que tipo de pessoas a eficiência gerencial

a chapa da maioria. Na oportunidade das eleições, sagrou-se campeã a chapa da oposição, o que nos leva a perceber como o tema é muito caro ao movimento estudantil na UFRGS.

capitalista está programada. São questões burocráticas vinculadas a um modelo de família euronortecentrada, de pai e mãe que vivem juntos e reconhecem suas crianças.

Outro viés em que se materializa o racismo é o silenciamento de outras epistemologias. Típica do euronortecentrismo, o *epistemocentrismo* (SOLANO-ALPÍZAR, 2015) ignora outros conhecimentos que não os do homem branco europeu. Um relato de uma estudante sinalizava como era difícil encontrar, mesmo na cadeira de gênero, autoras negras. Se bem é verdade que não necessariamente o debate historiográfico sobre as mulheres negras deva ser feito só a partir da leitura destas, é importante salientar que há uma escolha por silenciar e invisibilizá-las ao excluí-las, conscientemente ou não, das leituras possíveis na cadeira.

Não só o silenciamento nas referências bibliográficas, mas também a reafirmação da Europa como padrão de conhecimento a ser buscado. A centralidade do contexto europeu como mais importante ou reconhecidamente válido é, por exemplo, de forma negativa evidenciado pela cobrança posta a uma aluna cotista da UFRGS:

DÁLIA - ALUNA UFRGS - *Como aluna cotista a gente tem um déficit, não um déficit, mas um baque de que os professores esperam que tu seja uma coisa que na verdade não é. Como eu já escutei em sala de aula: mas como tu nunca foi viajar para um Museu da Europa? Não! Nunca fui. Já escutei na sala de aula: se vocês querem ser historiadores de verdade, vocês tem que conhecer o museu não sei aonde. Eu nunca viajei de avião, não tenho como viajar.*

Chama a atenção nessa fala a ligação do fato de ser historiador com o conhecimento presencial em museus europeus. Que tipo de formação determinou que uma historiadora, uma professora brasileira, latino-americana, necessite conhecer museus na Europa para tornar-se portadora de validade enquanto tal? Implícito está nessa cobrança que a nossa História só é validada pelo conhecimento euronortereferenciado. Não basta conhecer a produção historiográfica em nosso continente, país ou cidade: é preciso viajar à Europa.

Pode-se perceber que na UFRGS o racismo esteve evidenciado. Na UNILA, não encontrei menção no que se refere a universidade, mas a formas como a instituição é vista na cidade, sobretudo no que se refere ao xenofobismo. Uma das explicações possíveis é que a UNILA surge quando as cotas já estão em vigor nas universidades federais, não modificando uma organização anterior, como é o caso da UFRGS. Além disso, a epistemologia trabalhada na universidade de Foz do Iguaçu contempla discussões desde sua gênese, como é o caso da História da África e a da invasão ibérica, que veremos no capítulo seis.

Se o racismo está presente enquanto marcador de colonialidade euronortecentrada, a validação do conhecimento dito universal e o silenciamento de outros modos de ser e estar no

mundo produzem um embate na formação. De um sentido ético-político, ela é forçada a cumprir o viés do Mercado que a racionalidade neoliberal exige. É esse elemento que passo a me referir agora.

Euronortecentrismo: embate na formação

No capítulo quatro apontei a formação premida entre os interesses do Mercado e a metacidadania. Como marcador de colonialidade passo a referir os elementos em que esse embate se processa conforme a visão dxs sujeitxs e que conformam o euronortecentrismo. É um embate ético-político pois joga disjuntivas para a formação que marcam a colonialidade e a racionalidade neoliberal, sob a qual xs sujeitxs acabam ou reproduzindo ou se posicionando criticamente. Nessa dimensão, o formar-se como professor/a se manifesta primeiro no significado da profissão, depois no ensimesmismo, no fechamento de questões próprias e por fim na limitação de autorxs e temáticas euronortecentradas.

Como elemento inicial nessa análise, pode-se indicar que o contexto neoliberal empurra docentes e discentes a um confronto com a sua posição enquanto sujeitx ético-políticx que a profissão docente enseja. A fala da professora da UFRGS a seguir aponta a lógica hegemônica imposta e as dificuldades de se “nadar contra a maré”:

AMOR-PERFEITO - PROFESSORA UFRGS - os novos públicos que vêm entrando ultimamente, são públicos no caso do curso de História, são jovens que não necessariamente vão ser professores. Eles fazem os estágios porque são obrigados, mas não necessariamente eles querem pensar sobre optar pela profissão magistério ou mesmo pensar sobre o que aconteceu no estágio como uma questão deles, e deles como professores que têm uma função social a cumprir. Então essa ideia de que o professor não é só uma profissão e, mesmo sendo só uma profissão, é uma profissão que tem uma função social crucial, de promoção do pensamento, do livre pensar, do questionamento. Isso sempre foi um desafio, mas hoje, dado algumas condições de que muitos nem se colocam diante... muitos estão em licenciatura, sem se colocar diante da questão de ser docente ou não.

Essa fala remete à ideia de formação para o incremento do capital humano, logo para o Mercado porque ela se refere a um público que busca a universidade para alcançar uma profissão e “melhorar” seu currículo, conforme as pressões da racionalidade neoliberal impõe ao sujeito. Ao apreenderem a ideia da formação limitada ao incremento de seu capital humano, deixam de perceber um conceito mais ampliado e da própria formação docente, deixando escapar a significância do bem comum que educar significa. Assim, não percebem sua “função social a cumprir”.

Esse embate ético-político também se apresenta por dentro de novas brechas que surgem, talvez no sentido de democratizá-las ainda mais ou por força de enfrentar um modelo de dependência e colonização epistemológica já fortemente encrustado. A estudante da UFRGS relata um embate na nova disciplina sobre gênero no novo currículo:

COROA IMPERIAL - ALUNA UFRGS - Tipo essa cadeira... a cadeira que criaram nova: história e relações de gênero. Tem dois, três textos no máximo sobre mulheres negras. A mulher negra como um tópico dentro da história de gênero, questão de gênero. É um avanço. Antes dessa disciplina, não tinha nada praticamente... (...) e isso vai muito da intenção dos professores. A grande maioria ainda insiste que os textos clássicos europeus são a base do conhecimento. Nunca parte de um texto como base a escrita de uma mulher negra afro-brasileira ou uma mulher negra africana. Porque que esses não podem ser os textos que vão construir esse conhecimento? Daí a gente percebe que tudo está de acordo, também, com o sujeito que está ali dando essa aula. Que é um sujeito homem branco e quando é uma mulher branca ela insere apenas a pauta das mulheres brancas do feminismo branco. Então a gente precisa de mulheres negras lecionando aulas na universidade.

Aqui vemos que o embate por abordar outras visões choca-se com o euronortecentrismo, de validar apenas o conhecimento masculino, branco, europeu, mesmo na cadeira de *História e relações de gênero*.

Outro elemento que configura o embate ético-político sobre a formação é a limitação das discussões dos movimentos na universidade em si mesmo. O corporativismo, que poderíamos chamar em um neologismo de um *ensimesmismo*, é sentido por um estudante da UFRGS. Perguntado sobre as ocupações em 2018, ele problematizou a força dessa mobilização e os entraves que o movimento estudantil (ME) se autoproduz, num processo ensimesmado, despotencializando possibilidades que a própria universidade brinda. Isso contribui para diminuir a interlocução desse movimento social de extrema relevância e potência para a sociedade. Nas palavras dele:

CRISÂNTEMO - ALUNO UFRGS - Tem muita gente que acha que ele [o ME] tem que estar desvinculado da luta sindical, tem gente que acha que ele tem que estar vinculado, tem gente que acha que tem que estar vinculado mas não gostam dos sindicatos, não se vincula aos sindicatos, mesmo assim. Eu acho que o movimento estudantil tinha que estar mais vinculado aos projetos de extensão, daqui da UFRGS, mas o que a gente vê muitas vezes é mais briga entre professor e movimento estudantil do que uma tentativa de diálogo e articulação dentro desses projetos de extensão. E querendo ou não eu acho que todo nosso processo de ocupação ele acabou ajudando a alimentar na narrativa de universidade como baderna. Por mais que o que a gente estivesse fazendo ali não fosse baderna. Não era, de forma alguma. (...) eu acho que nós temos que pensar numa série de erros que nós como movimento estudantil fomos, acabamos cometendo meio que sem querer. Na medida em que a gente ocupou e se fechou de nós para nós, quase, a gente perdeu certa narrativa ali. (...) A gente teve fechado entre nós. (grifos meus)

O *ensimesmismo* de ficar introspecto nos seus problemas pode significar um grande despotencial para dialogar com os outros setores e, sobretudo, ultrapassar os muros da universidade e se dirigir à sociedade como um todo. Se este elemento negativo esteve presente em 2018, durante as ocupações, Marilena Chauí já percebia sintomas como esse em 1981. Para a autora, existiam diversas manifestações dos estudantes, alguns encantados com a onda produtivista, que tendiam ao “*consumismo intelectual*”. Outros, repudiavam a instrumentalização do saber, mas acabavam vendo inimigos em todas as partes. Por fim, um outro grupo optava “*pelo ativismo, por uma prática validada em si e por si mesma, referida a alguns modelos teóricos prévios, que inutiliza[va]m a necessidade de pensar aqui e agora, o significado da cultura, da vida social e da própria política*” (CHAUÍ, 2018, p. 132). Todos esses movimentos, ainda segundo a autora, reforçavam uma prática autoritária, distintiva da sociedade brasileira (Idem). Desta forma, podemos pensar que as dificuldades do movimento estudantil, às vezes podem acabar por contribuir para as marcas coloniais da universidade e a racionalidade neoliberal.

É um lugar sozinho, mas eu gosto. Porque aqui eu sou longe. Aqui talvez eu nem seja eu mesma, ou seja justamente eu mesma demais. Nesse milésimo de segundo eu prefiro a segunda opção. Por mim eu ficava mais um pouco (...) Do lado de fora acham que na minha introspecção eu fujo dos meus embaraços, mas é onde eu mais me sinto íntima dos meus problemas. Gosto deles.

Dropes 13 – *Ensimesmismo*, Nathalie Cristen (2007)

Na UNILA, apesar de seu projeto original diferenciado, as marcas da colonialidade do euronortecentrismo também se manifestam. No contexto da racionalidade neoliberal, a UNILA vive tensionamentos externos e internos. Internamente, essas tensões são evidenciadas na epistemologia utilizada por alguns docentes somada à invisibilidade de autorxs que não sejam aqueles euronortecentrados, como nos coloca a estudante:

CAMÉLIA – ALUNA UNILA – Mas tem professor... os decoloniais falam: Macho, branco, cis, heterossexual. Mas também não tem como fugir disso. O importante é o professor trazer textos além dos europeus, também latino-americanos. E não só homens latino-americanos, brancos que agora moram nos Estados Unidos. Mas negras, mulheres, sabe? Essas coisas. Têm muito professor que faz? Tem. Mas a grande maioria vem de uma escola tradicional, que a UNILA é o primeiro projeto que tenta que se pense diferente. Então tem muito professor que desde o primeiro dia de sala de aula, você nota uma diferença com o último. Porque o aluno também critica que a bibliografia que ele dá é euronortecentrada.

Na fala anterior, ao mesmo tempo que se aponta elementos da colonialidade trazida pelos docentes, desvela a atuação dxs sujeitxs que cobram por outra postura. Essa aliás é uma das brechas insurgentes que se falará mais adiante: a contribuição da diversidade de aportes teóricos para uma formação ampliada. Mas o embate ético-político no campo da formação também se manifesta no espaço da sala de aula entre estudantes. A crítica e a defesa do bilinguismo, que está entre os princípios da universidade, se faz presente nas aulas interdisciplinares, como relata uma estudante internacional que teve que se impor para garantir seu direito de assistir uma aula em sua língua materna:

LOURO - ALUNA UNILA - *Yo tomé un aula con un profesor en español para descansar un poquito del portugués en todas las clases, porque es difícil, aunque es hermosa la experiencia de esforzarse a uno aprender un idioma (...) y a esta persona [outra estudante] le dijo el profesor que es hispano hablante, le dijo que debía ser la clase en portugués. Entonces yo le dije: ¡No! Si yo me inscribí con este profesor para hablar en español, ¿cómo le va a decir que hablé en portugués? Entonces ella se enojó mucho y dice: estamos en Brasil. Yo le dije: pero estamos en UNILA y UNILA es una universidad que... [é bilíngue]*

No tocante à formação específica em história, a fala de uma estudante nos remete a perceber uma reflexão política sobre o campo da história, sobre como o ensino dessa disciplina é euronortecentrado e o papel que a formação na UNILA pode cumprir junto às pessoas que dela saem.

ASTROMÉLIA - ALUNA UNILA - *Eu concordo também que a proposta da UNILA é diferente, partindo do meu conhecimento enquanto estudante de escola pública e dos professores que eu tive, não? Eu acho que a formação deles é muito longe daquilo que é a formação de um professor da UNILA. Não desmerecendo um ou o outro, mas é muito engraçado quando você abre um livro didático, você tem historinhas lá, super quadradinhos. Tipo, a história do Egito, um quadradinho, a história da... Tem outras histórias que tem um capítulo inteiro sobre, como a parte destinada à História europeia e das colonizações... E a parte dos Maias, dos Incas, é também um paragrafinho, assim. Então eu acho que o próprio sistema e como as coisas são colocadas para os professores, fazem com que o que eles ensinam para os alunos nas escolas, seja um pouco deficiente.*

As considerações desse marcador de colonialidade, pelos achados da pesquisa, nos permite perceber que o embate ético-político se apresenta nas duas instituições, enquanto o racismo se manifesta mais na UFRGS, embora a UNILA conviva com casos em seu entorno ou na cidade. Esses elementos compõem o marcador de colonialidade euronortecentrismo e, dessa forma, podemos observar que os tentáculos do neoliberalismo na vida universitária atuam efetivamente em diversas frentes. As falas dxs sujeitxs servem de ilustração desse marcador de forma diferenciada nas duas instituições. A UFRGS, por sua origem mais vinculada a uma

concepção elitista e bacharelesca de ensino superior, enquanto instituição tem uma marca forte de dependência e colonização. As lutas de sujeitos e movimentos sociais ao longo de sua história conquistou importantes brechas insurgentes, algumas das quais mencionarei no capítulo seis. Nessa instituição, as marcas da dependência e da colonização vem muito por força do instituído, sobretudo em relação ao racismo institucional, marca do euronortecentrismo. Em distinto, a UNILA, que surge com um projeto diferente, institucionalmente propõe outra concepção de universidade, sendo sua gênese em si uma brecha insurgente. Mas como não está alheia à situação conjuntural, muito menos ao sistema educacional, ou a formação anterior do corpo de pessoas que a compõe, há influências do euronortecentrismo. Entretanto, na UNILA, em sentido contrário ao da UFRGS, essas vem muito mais pela ação das pessoas do que da instituição. Ainda cabe indicar com muita força que ambos processos não são únicos e exclusivos, mas dialéticos, o que permite apontar que assim como na UFRGS há elementos institucionais que se opõem ao projeto neoliberal, na UNILA há elementos da instituição que apontam nessa direção hegemônica. Assim como é o caso dos sujeitos. Nas duas universidades as peles são marcadas pelo euronortecentrismo.

5.2. HEGEMONIA DE UM SABER ESPECÍFICO: a fala pela ausência

Na dimensão da hegemonia de um saber específico, além daqueles euronortereferenciados já mencionados anteriormente, poderíamos sinalizar o *antropocentrismo* (SOLANO-ALPÍZAR, 2015), ou seja, o homem branco europeu e cristão como o centro de todas as coisas, marco-zero do conhecimento. Mesmo em se tratando de sujeitos relacionados com a formação em História, ou seja, a interação do ser humano ao longo do tempo, o silêncio em relação à Natureza é uma marca potente de significados. Nesse caso, a fala se dá pela ausência.

A temática da Natureza e da relação da humanidade com ela não esteve presente na fala dos sujeitos. E aqui a primeira (e talvez única) responsabilidade seja do eu pesquisador. Foi somente após a fase de entrevistas que o tema tomou a magnitude que assumiu na escrita da tese. Talvez, se não fosse a pandemia, pudesse voltar a questionar especificamente este quesito para algumas pessoas. Mas o fato é que os direitos da Natureza e o entendimento sobre a dimensão da inviabilidade neoliberal ainda estava desfocada em mim quando da estruturação das entrevistas e a pesquisa de campo. Desfocada, porque presente, mas sem que eu pudesse ver com a devida nitidez que o tema assumiu na fase da escrita.

Entretanto, para além da minha responsabilidade, o fato é que o tema não surgiu com relevância, como outros emergiram sem que eu houvesse focado. E, nesse caso, a ausência é mais forte do que as palavras: a Natureza não está no escopo da formação em História entre xs sujeitxs. O antropocentrismo aqui se desvela com grande poder, afirmando a hegemonia desse saber – do homem branco europeu cristão – em detrimento de outrxs, incluída aí a cosmovisão que inclui a Natureza.

Poderia se argumentar que a História é, de fato, a ciência que estuda as relações humanas ao longo do tempo, ou, ainda, as lutas entre as classes. Mas não é essa uma visão de um saber hegemônico? Acaso é possível pensar em relações humanas descoladas da Natureza? Não somos nós, seres humanos, seres naturais? O descolamento do homem da Natureza é justamente as premissas que fizeram a civilização masculina nos trazer até este ponto que nos encontramos hoje. É exatamente essa premissa que tem aprofundado o neoextrativismo e a racionalidade neoliberal, nos fazendo caminhar para a inviabilidade do mundo. Pensar uma formação insurgente requer pensar a história vinculada com outras cosmovisões, que não separem a humanidade da Natureza. De outra forma, reafirmamos a dualidade proposta pelo sistema capitalista, como nos aponta Grosfoguel e Onesko:

Atualmente o capitalismo é um sistema destrutivo da vida, não somente por seu esforço em acumular riqueza, mas também devido à sua cosmologia. Melhor dizendo - não há tecnologia sem cosmologia. Essa ideia de que existe tecnologia neutra é um dos grandes mitos da modernidade. Se partirmos do princípio de que toda tecnologia tem cosmologia, teríamos que nos perguntar, então, qual é a cosmologia do capitalismo histórico. A cosmologia do capitalismo é o dualismo ontológico cartesiano que estabelece o mito de uma separação radical entre “homem” e “natureza”, entre “sujeito” e “objeto”. Essa é a cosmologia do capitalismo, e implica, entre outras coisas, em inferiorizar outras formas de vida não humanas. Objetifica as outras formas de vida, ou seja, as transforma em objeto para serem destruídas e consumidas como mercadorias. É a alienação da natureza em mercadoria (GROSFOGUEL; ONESKO, 2021, p. 16).

Se a temática da Natureza esteve ausente na pesquisa e, conseqüentemente na fala dxs sujeitxs, por outro lado, a indicação de que a formação não leva em conta o conhecimento presente na periferia surgiu. Na UFRGS pude encontrar falas que apontam a hegemonia de um saber específico, aquele voltado para o universal validado em detrimento de outros saberes, como nos ilustra a fala a seguir:

DÁLIA - ALUNA UFRGS - A universidade não prepara a gente pra escola. Muito menos pra escola pública, muito menos para a escola pública de periferia. A gente... Eu, que vivi a vida inteira em escola pública, em toda função, já dei aula e tudo o mais, é difícil para mim porque tu tens que lidar com outras coisas além do conteúdo. A escola ali ocupa um papel social que não é só do conhecimento. A UFRGS e a faculdade ela não te lembra muito

que tu tens também o papel social da escola, que é importante e o professor tem que estudar e tem que saber. Claro que na prática que ele vai entender de verdade, mas ele tem como estudar isso, ele tem como ter uma base de conhecimento pra esse papel social que ele vai representar.

Como lidar com os saberes e as organizações na periferia, entre os excluídos do sistema? Essa é uma lacuna da formação que a hegemonia de um saber específico que não é o da periferia marca. Não que a periferia não se faça presente na universidade, mas seus conhecimentos não necessariamente circulam na formação dxs sujeitxs. Nesse quesito, esse marcador da colonialidade ficou evidenciado na UFRGS, enquanto que na UNILA, a relação com as escolas periféricas que o curso trabalha é uma constante e por essa razão não emergiu como um marcador de colonialidade. Entretanto, a formação mais tradicional de seu corpo docente foi mencionada como um entrave para o próprio projeto diferenciado de universidade, como nos coloca a fala do estudante:

HELICÔNIA - ALUNO UNILA - *Eu acho que uma das coisas que atrapalha para a UNILA realmente colocar o seu projeto na prática, é que ela exige um certo tipo de projetos que os professores muitas vezes não estão preparados, não está na formação deles. Eles têm um certo tipo de formação e quando eles chegam na universidade é exigida outro tipo de coisa. O que vai acontecer? Eles vão acabar reproduzindo o que eles aprenderam nas universidades tradicionais e as vezes tem esse choque. Como a gente vê, um tempo atrás na eleição dos reitores a gente tinha professor lá que estava candidato, propondo para colocar o Ciclo Comum de Estudos, que acabasse. Tipo, as matérias de fundamentos da América Latina que tinham essa perspectiva voltada para a América Latina (Grifos meus).*

Como considerações sobre este marcador, posso apontar a potência com que a ausência do tema da Natureza grita. Grita que nossa marca colonial não nos permite enxergar que não há como falar de História retirando a humanidade de sua condição natural. Não somos algo a parte da Natureza que podemos estudar descolado da relação com nossa *Pachamama*. Essa é a hegemonia do saber da lógica dualista cartesiana colonial. Como pensar em civilizações de tempos antigos se não estudamos sua relação com a Natureza e como essa foi fundamental para sua formação enquanto sociedade? Como estudar os povos originários da Abya-Yala sem perceber que sua cosmovisão, sua ideia de ser e estar no mundo em nada se assemelha com a do homem europeu que em nome de Deus executou o extermínio de seres humanos e não-humanos e o roubo e o saque da Natureza? Essa ausência grita, estala como o chicote nas peles dilaceradas, marcando a colonialidade da hegemonia de um saber específico.

5.3. AUTORITARISMO: fragmentação e perda de referencial democrático

Um dos marcadores de colonialidade muito intimamente ligado à racionalidade neoliberal é o autoritarismo. Diferentemente do que preconizam os ideólogos neoliberais, esse sistema tem em sua essência a aversão à democracia e relação com o autoritarismo. Como analisa a estadunidense Wendy Brown, o crescimento de conservadorismos profascistas e antidemocráticos desde as camadas populares se vincula diretamente com o fechamento democrático do regime por parte do Estado. Em suas palavras:

O ataque neoliberal ao social (...) é fundamental para gerar uma *cultura antidemocrática desde baixo*, ao mesmo tempo em que constrói e legitima *formas antidemocráticas de poder estatal desde cima*. A sinergia entre os dois é profunda: uma cidadania cada vez mais não democrática e antidemocrática está mais e mais disposta a autorizar um Estado crescentemente antidemocrático (BROWN, 2019, p.39).

Esse ataque neoliberal ao social, no que tange à universidade, se processa de diversas formas, mas dois aspectos são chave para isso: a fragmentação causada pelo gerenciamento empresarial com a consequente perda do referencial democrático. Em efeito correlato, a própria autonomia universitária é esvaziada de sentido, ao limitar uma formação mais ampliada e afirmar a hierarquização/subordinação aos interesses do Mercado. Retomando o organograma e as propostas do relatório Atcon, podemos analisar que o processo de transformação da universidade em empresa inicia no período da ditadura civil-militar e finca raízes até hoje nas estruturas universitárias. Franklin Leopoldo e Silva assinala que “*a diretriz principal de Atcon era decididamente tecnocrata: a reforma da universidade deveria ser tratada como um assunto eminentemente técnico: ‘uma universidade autônoma é uma grande empresa, não uma repartição pública’*” (SILVA, 2014, p. 34).

Tal visão, que foi inicialmente aceita por algumas instituições e depois incorporadas pelas demais, foi proporcionado uma desvinculação entre o planejamento e a execução, entre o espaço de discussão política e o pedagógico, conforme mencionado anteriormente. Enquanto a grande política universitária é traçada pelos órgãos superiores, a execução e a pedagogia fica restrita aos departamentos ou centros que tem seu espaço de decisão política limitado. Nessa esteira, Marilena Chauí, em seu artigo de quase quarenta anos atrás, já assinalava que a engrenagem na universidade operacional reproduzia o “*autoritarismo visceral da sociedade brasileira*” (CHAUÍ, 2018, p 132)¹¹⁸.

¹¹⁸ Embora o artigo seja da década de 1980, a publicação é de 2018.

Poderíamos nos perguntar quais elementos se assemelham e quais se contradizem com as mudanças feitas nas universidades a partir de 1967, data da reforma universitária. Como tal pesquisa requereria um estudo histórico mais aprofundado sobre essa temática que não é o objetivo dessa tese, me limito a apontar alguns elementos que encontrei de conexão durante a pesquisa. Essas conexões, além de refletirem as mudanças propostas desde o final da década de 1960, relacionam-se com o viés de transformar a universidade em empresa, buscando a eficiência e a produtividade requerida na sociedade neoliberal.

Um dos exemplos de limitação do espaço político na universidade é a forma como medidas institucionais que proporcionam brechas insurgentes como as cotas e ações afirmativas são incorporadas e como se intervém sobre elas. No que tange ao seu aspecto de rupturas na tecitura neoliberal, falarei no próximo capítulo. Aqui, gostaria de indicar como o tratamento dessa política descolonial é assaltada pelas marcas da colonialidade do autoritarismo. Anteriormente já falei do racismo institucional e da aplicação tutelada da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Penso que historicizar a ERER, contextualizando no espaço-tempo as lutas que a tornou possível, bem como as agruras que a colocou como necessária seria fulcral para uma formação efetivamente democrática capaz de oportunizar brechas descoloniais e na dependência. Se não o fizermos, poderemos estar incorrendo, também na ERER, nos problemas assinalados por Rita Segato, a antropóloga argentina que contribuiu para a luta pelas cotas raciais nas universidades, particularmente na Universidade Nacional de Brasília (UNB).

A autora cita “três traições condicionantes” para a aprovação das cotas naquela universidade, mas podemos pensar que em outras instituições (assim como na própria lei das cotas¹¹⁹) essas condições estiveram colocadas. A primeira “traição condicionante” é que o estudante que ingressa pelas cotas cumpre uma carreira individual, desobrigado de qualquer compromisso com a comunidade ou ascendência que o qualificou para o posto. A segunda é que a universidade não se preparou para que sua corporeidade, suas tradições, suas formas e relações de sociabilidade fossem incorporadas, possibilitando o que Segato chama de *amnésia de origem*. E a terceira traição é que se apagaram os percursos políticos percorridos para que a medida fosse implementada, ou seja, um apagamento da história das ações afirmativas no Brasil. Dessa forma, para a autora,

¹¹⁹ A Lei n.º 12.711 de 29 de agosto de 2012 dispõe sobre cotas para provenientes de escolas públicas e autodeclarados negros, pardos e indígenas (BRASIL, 2012). A Lei não traz a obrigatoriedade de responder as questões trazidas por Segato, nem faz um histórico da luta pelas cotas nas instituições de ensino.

Se canceló esa memoria, y, con esto, **quedó desactivada la pedagogía de lucha y victoria en que participamos**. Tres grandes traiciones que, sumadas, permiten decir que la acción se impuso, porque fue imposible para las élites contraargumentarla y frenarla – no había argumentos posibles para una universidad tan blanca en la mayor nación africana después de Nigeria–, pero con una condición: **su total y completa despolitización** (SEGATO; ÁLVAREZ, 2016¹²⁰, pp 204-5, grifos meus).

Conforme a autora, as três traições tácitas somadas permitem um apagamento da trajetória de luta e conquista, afastando a ação afirmativa de seu caráter político, o que contribui para passar a ser compreendida no senso comum apenas como uma lei, ou como um direito como outro qualquer, desassociada das lutas e enfrentamentos que a geraram. Como perda de referencial democrático que o autoritarismo acarreta, vai se surrupiando a dimensão insurgente das políticas afirmativas, ao mesmo tempo que vai construindo uma ideia de carreiras individuais, sem nenhum comprometimento com seus antepassados de luta. Através da fragmentação vai se possibilitando o branqueamento e domesticação acadêmico, expressões da política neoliberal para as universidades, no sentido de apostar na despolitização, no individualismo, na meritocracia e, enfim, no produtivismo.

Mas essa expressão do autoritarismo não é a política *para* xs cotistas, mas *também* para elxs, já que em geral, aplica-se esse perverso mecanismo para todxs xs integrantes da universidade, cotistas ou não, discentes, docentes ou técnicxs. Como nos aponta Franklin Leopoldo e Silva:

Como a universidade poderia *ajustar-se* às novas exigências de gerenciamento tecnológico e mercadológico do ensino e da pesquisa? Era preciso que esse ajustamento proviesse do interior da instituição, para criar a impressão de que a *adaptação* teria sido uma *opção* livre e racional. Ora, **tecnociência e mercado não combinam com crítica política da universidade** nem com posições éticas a respeito da produção e disseminação do conhecimento. Seria preciso portanto **eliminar a dimensão ético-política da vida universitária**, conferindo à instituição uma estrutura funcional capaz de absorver as diretrizes tecnocráticas que se vão tornando hegemônicas em todas as instâncias de organização da sociedade. Assim aparecem, como *exigências universitárias*, requisitos organizacionais de eficácia produtiva, erigindo-se o modelo da qualidade empresarial privada como o único a ser seguido pela instituição pública. Para obter esse resultado é preciso que haja um **desmonte político da vida universitária**, que a comunidade intelectual passe a observar como única regra de convivência o preceito liberal de competitividade máxima e que as estruturas de poder se definam, ao mesmo tempo, por fortes mecanismos de controle e por fracos liames de representatividade, numa realização quase perfeita de democracia formal (SILVA, 2014, p 109, grifos meus).

¹²⁰ Nas referências, o texto de onde a citação é retirada consta com as duas autoras que o construíram, porém, trata-se de uma conversa entre as proposições de Paulina Álvarez e a palestra de Rita Segato. Como o trecho é retirado da participação de Segato, mantive como manifestação dela e não das duas autoras.

Percebe-se, então, que a despolitização das cotas é parte de um processo maior, de adaptação de toda a universidade, permitindo a hegemonização da tecnocracia como única forma possível a ser aceita como viável, como lei. Para tanto, não só da ação das cotas se requer o desmonte político, mas de toda a vida universitária. Ao mesmo tempo em que o desmonte político da vida universitária vai liberando o discurso único da tecnocracia neoliberal e, por essa razão, estamos a falar de autoritarismo. Um autoritarismo proveniente do Mercado, da lógica empresarial e não necessariamente de um ou outro agente ou governante público, embora também esses atuem. Assim, identificando as marcas de colonialidade nas instituições pesquisadas, identifiquei três elementos que compõem esse marcador: *fragmentação, perda de referência democrática e déficit de autonomia*.

Autoritarismo: fragmentação do conhecimento

Como vimos na introdução deste capítulo, os organogramas das instituições analisadas guardam alguns elementos de similaridade com a proposta da reforma universitária da ditadura civil-militar, particularmente a proposta do estadunidense Rudolph Atcon. Sobretudo no quesito fragmentação: similar a uma organização empresarial, cada setor é responsável por determinadas tarefas. Numa estrutura muito verticalizada e hierarquizada, o espaço para decisão e discussão sobre a universidade se processa por cima, cabendo aos “setores” (Departamentos ou Centros) a parte da execução que lhes é devida. Assim, a **vida universitária é fragmentada**, não há um diálogo mais fluído e envolvente que permita um olhar sobre a instituição de conjunto. Conforme a organização verticalizada propõe, cada curso, unidade ou departamento de cada graduação nas instituições são independentes, não tendo necessariamente uma relação harmônica entre elas, reportando-se de forma gerencial ao organismo superior. E isso se processa de forma distinta na UFRGS e na UNILA, mas pude encontrar em ambas essa marca de colonialidade.

Na UFRGS, por ser de uma organização mais longa, a Licenciatura em História é dividida entre dois Departamentos distintos. O de base mais conteudista de história, de aproximadamente três anos, e o de base mais voltada à prática de ensino, de aproximadamente um ano. O diálogo entre os dois se processa através da Comissão de Graduação (Comgrad), não havendo uma mesa de trabalho comum dxs docentes. Essa ausência, é sentida pelxs docentes como nos indicam duas falas destacadas:

ORQUÍDEA - PROFESSOR UFRGS - *De fato nós vivemos muitos anos numa formação assim muito apartada, esse esquema que tu deves conhecer que é o chamado três mais um, e que... efetivamente, o diálogo entre os professores do departamento lá de história e a Faculdade de Educação, nem é questão de dizer que ele era nulo ou pequeno. Ele era um diálogo hostil.*

AMOR-PERFEITO - PROFESSORA UFRGS - *[sobre a relação entre departamentos] Ela se processa na dinâmica das relações de poder que existem na universidade e também na dinâmica das relações burocráticas e de trabalho que a gente estabelece. Eu sou vinculada ao Departamento de Ensino e Currículo, mas nós temos os estágios do curso que é do Departamento de História. A gente oferece disciplinas para o curso e devemos, nesse sentido, ter uma relação com a COMGRAD. Nossa relação é via COMGRAD. A COMGRAD nos apresenta demandas de disciplinas e nós respondemos com ofertas de disciplinas.*

Como percebe-se, mesmo em se tratando de duas áreas do mesmo curso, o diálogo se dá de forma verticalizada, reportando-se diretamente ao órgão superior e gerando, inclusive, um “diálogo hostil”. Essa verticalização associa a universidade com a ideia de uma empresa, ou em uma perspectiva empresarial, em que os Departamentos, ensimesmados, compartimentam o conhecimento em suas áreas de interesse epistemológico. Assim, como em uma empresa, a relação entre dois Departamentos responsáveis em conjunto pela formação humana de professorxs de História se processa de forma gerencial, mediada pela “*dinâmica das relações de poder, burocráticas e de trabalho*” presentes na universidade. E essa aproximação com uma forma gerencial, em que não há uma horizontalidade na relação entre dois Departamentos que compartilham o mesmo propósito e xs mesmxs formandxs é sentida como uma carência pela chefia de um dos Departamentos:

GIRASSOL - PROFESSORA UFRGS - *E assim, como eu te disse, há uma relação entre colegas do nosso departamento e os colegas da FACED no prof,.. no mestrado profissionalizante. Mas afora isso, assim não existe uma instância na qual periodicamente o nosso departamento e o departamento deles na FACED dialogam. Não existe. Poderia ser interessante se existisse.*

Num processo dialético, podemos destacar que além da carência notada, a fala da chefia Departamental aponta para uma articulação docente que se dá ainda nos marcos da institucionalidade, através do Mestrado Profissional, parte de uma brecha insurgente que me referirei mais adiante no capítulo seis. Por ora, ressalto que na institucionalidade específica do curso de licenciatura em história na UFRGS não há um diálogo entre os dois departamentos responsáveis pela formação resultando numa fragmentação.

Embora haja outros elementos de diálogo sobre a universidade, como as avaliações discentes e docentes e autoavaliações institucionais, podemos concluir também que a visão gerencial induz a universidade para que não se olhe para dentro, não se problematize. Apesar

de estarmos falando de um único curso, que está intimamente relacionado com educação, pois trata-se da formação de docentes, cada departamento cuida do seu espaço, sem dialogar, sem pensar em conjunto. Somente a gerência tem o controle do processo como um todo. *E tem?* Assim, se desvela o objetivo central da gestão empresarial: não se pensa, se produz.

Como essa fragmentação é percebida pelos estudantes? Na pesquisa ela foi recorridamente assinalada como uma divisão de dois mundos diferentes. Emblemática para destacar essa compreensão é a fala de um estudante a seguir:

BETÔNICA - ALUNO UFRGS - *Mas eu acho que o curso é um curso esfacelado, esfacelado que eu digo é um curso cortado, tem o que a gente tem aqui na FAGED, tem o que a gente tem lá [no Vale, no Departamento de História], e tem muita dificuldade de conversar uma coisa com a outra.*

Poderíamos pensar que na UNILA, por ter uma estrutura não Departamental e sim constituída por Centros Interdisciplinares, a situação seria muito diferente. Os achados da pesquisa apontam que essa divisão gerencial compartimentada também se manifesta, embora se processe de forma distinta. Mesmo que institucionalmente haja uma relação mais interdisciplinar entre os cursos, há também tensões provocadas no plano administrativo e mesmo no quadro docente que provocam a fragmentação.

Houveram menções a diversos entraves burocráticos-administrativos que dificultam a implementação da proposta original da UNILA. Uma das falas que destaco refere-se ao exemplo de docentes internacionais que tem dificuldade para se enquadrar nos ritos burocráticos da educação brasileira. E a outra fala, de uma estudante internacional que está em sua segunda graduação relata a percepção que os entraves burocráticos promoveram um desgaste da proposta original

PEÔNIA - PROFESSOR UNILA - *Considero que as maiores dificuldades da UNILA se concentram no plano administrativo. É uma universidade internacional, mas profundamente brasileira em termos burocrático-administrativos. Isso se expressa, por exemplo, nos concursos públicos para docentes. O modelo brasileiro é estranho para muitas nacionalidades e os editais nem sempre são publicados com a devida antecedência para que candidatos de outros países possam se preparar inclusive financeiramente.*

CAMÉLIA - ALUNA UNILA - *o caráter da UNILA começou sendo como uma universidade internacional, depois mudou para uma universidade com vocação internacional e agora com um caráter internacional. Essa mudança de palavras para mim representa muito. Representam uma coerção de poderes que está lá fora que querem intervir no projeto universitário. E que também está aqui dentro. Num sentido que, a UNILA para ser considerada latino-americana teria que desde o projeto inicial ter 50-50 [por cento das vagas e docentes para brasileiros e internacionais]. Essas coisas já não estão acontecendo tão firmemente. Cada vez tem menos alunos estrangeiros devido às bolsas. Se não tem bolsa, o aluno da Colômbia, do Equador não vai vir sem nada. Cada vez tem mais dificuldades burocráticas para um professor que não seja brasileiro prestar concurso para entrar e por aí vai.*

Lembremos que o projeto original previa metade de docentes e discentes brasileiroxs e outra metade de internacionais. No entrave tecno-burocrático gerencial barreiras são colocadas minando o que se pensava na gênese da universidade. Soma-se a isso o corte de recursos que tem diminuído a quantidade de bolsas ofertadas. Também há um entrave no sistema informático que não tinha sido resolvido. O software que organiza as grades das disciplinas dificulta que aquelas do Ciclo Comum de Estudos sejam ofertadas para toda a universidade, pois o programa exige a vinculação a um só curso e a um só docente, impossibilitando a possibilidade de matrícula para o conjunto dos cursos e estudantes. Some-se a isso a formação anterior dos docentes universitários, previamente fragmentada que dificulta, também na UNILA, uma relação mais fluida entre a área específica e a formação de professorxs, como sinaliza ainda a coordenadora do curso:

AMÊNDOA - PROFESSORA UNILA – Então, os professores de bacharelado, tem um comprometimento muito grande com as suas Áreas específicas, mas não com a formação de professores.

Autoritarismo: perda de referencial democrático

Retomando novamente os organogramas das instituições¹²¹, ainda resta discutir se o fato de a figura do reitor estar abaixo dos Conselhos Superiores estabelece um outro padrão democrático em relação a proposta de universidade-empresa. Efetivamente, há uma maior participação, representação comunitária mais ampla e espaço de debates, mas ainda o controle democrático da gestão deixa muito a desejar ao que indica as falas dxs sujeitxs. Pelo apreendido na pesquisa, podemos destacar dois aspectos: a estrutura hierarquizada e a falta de paridade nas eleições, explicitadas tanto na UFRGS quanto na UNILA.

Na UFRGS, a estrutura hierarquizada e, conseqüentemente, a limitação da democracia e o excesso da gestão tecnocrática, afastada da política pedagógica também gera entraves de ordem administrativas. Nesse quesito, destaco as seguintes falas:

GIRASSOL - PROFESSORA UFRGS – Em algumas outras ações, eu acho que a UFRGS também é muito rigorosa e legalista, e, às vezes, a gente brinca que (...) é mais realista que o rei, então, às vezes, as coisas podiam ser mais simples e às vezes elas são bastante engessadas. E eu falo isso a partir de quem lida com uma burocracia, para dar conta de todos os processos que é preciso, que é preciso realizar a partir da chefia do departamento.

¹²¹ Páginas 225 e 226.

GÉRBERA - PROFESSORA UFRGS - *Eu acho que a estrutura da universidade é uma estrutura bastante hierárquica. Claro, os estudantes eles têm assento em alguns conselhos. Mas ainda como uma expressão minoritária. O nosso próprio processo de eleição dos cargos de gestão na Universidade expressa isso. Nós não temos ainda uma eleição onde exista paridade. E acho que a gente vai, agora, a partir desse momento, pagar um preço bem caro por isso.*

A burocracia e a gestão altamente “eficiente”, ao perder a dimensão humana, não consegue resolver questões que pela lógica das relações pessoais seriam simples, mas pela lógica burocrática não se solucionam. O excesso de “legalidade” e burocracia normatizada também despota ações que a Universidade poderia promover, como nos propõem a fala abaixo:

PETÚNIA - PROFESSORA UFRGS - *Acredito que existam alguns problemas burocráticos e de gestão, para além de alguns engessamentos legais, que acabam por dificultar algumas iniciativas que seriam extremamente benéficas para a própria universidade. Por exemplo, acredito que utilizamos muito pouco os recursos humanos e os saberes desenvolvidos na universidade voltados para a própria instituição: **por que não utilizamos os saberes dos nossos alunos/colegas** da arquitetura, da informática, da educação física, da psicologia, para citar alguns exemplos, **em melhorias para a própria universidade** (pensando em projetos de prédios e espaços de convivência entre os alunos, no desenvolvimento de sistemas e aplicativos, na elaboração de atividades de bem-estar)? [grifos meus]*

Petúnia demonstra como poderia ser uma universidade que se olhasse para si, buscasse soluções baseadas no conhecimento que tem de si enquanto instituição. Isso só seria possível se existisse espaços de diálogos democráticos que oportunizassem um olhar não voltado a uma eficiência mercadológica. E, mesmo nos Conselhos universitários, existem limites da representação democrática, particularmente na validação de votos nas eleições. A ausência de paridade na UFRGS também pode ser identificado como um sintoma da tecnocracia na fala dxs sujeitxs. As duas falas a seguir referem-se a esse entrave:

GIRASSOL - PROFESSORA UFRGS - *Outra coisa: a questão da votação. Quando se vota para a eleição do diretor, a escolha do diretor, a escolha de reitor, nós ainda temos um sistema onde os docentes representam 70 por cento e os outros 30 por cento são repartidos entre técnicos e estudantes. E há, então, uma pressão para que se chegue a uma paridade dos votos. Então, é democrático, mas ao mesmo tempo exclui, de certa maneira, categorias.*

TULIPA - ALUNA UFRGS - *Eu não vejo a UFRGS como um espaço democrático no sentido até da paridade dos votos nas eleições para reitor, que não tem.*

Se a falta da proporcionalidade paritária é um entrave para a democracia, outros elementos da vida institucional também são vistos como obstáculos. A professora Gérbera, por exemplo, assinala – quase que de forma profética tendo em vista que sua entrevista foi anterior

à eleição de reitor na UFRGS – os problemas que se avizinham por não se ter lutado por mais democracia nas instituições, particularmente a lista tríplice, quando se tinha uma situação de correlação de forças mais propensa a mudanças:

GÉRBERA – PROFESSORA UFRGS – *E bem, agora, a gente tem visto aí processos bem complicados de nomeação de reitores, onde a própria indicação da lista não foi respeitado. O nome do reitor ou reitor mais votado. E me parece que a gente vai ter um pouco de dificuldades assim de enfrentar isso de forma mais institucional, uma vez que de alguma maneira a comunidade universitária, em especial os professores, vinham sendo bastante coniventes com esse sistema da lista tríplice. Então me parece assim que em termos de gestão da universidade a democracia ainda tem que avançar muito.*

Por sinal, por falar em eleição para a reitoria, a votação de 2020 também foi sem paridade, distorcendo os resultados conforme o peso do voto de cada categoria. O argumento de quem defendia essa formatação era de que a legalidade do processo era vital para este não ser barrado pelo presidente da república ou pelo MEC. O resultado não podia ser mais emblemático de como limitar a democracia para respeitar a legalidade instituída pode representar um retrocesso para a mesma democracia. Nos votos, a chapa 2, da situação, apesar de ter obtido um pouco mais da metade da votação total da chapa 3, conforme nos mostra a figura 38, sagrou-se campeã na consulta. Isso ocorre porque ganhou entre os docentes, com mais que o dobro dos votos da chapa 3, multiplicado pelo fator de 70% do peso eleitoral desses votos. O resultado foi a construção da lista tríplice, encaminhada para o presidente empossar o novo reitor na seguinte ordem decrescente: Chapa 2, Chapa 3 e Chapa 1. Ocorre que legalmente é prerrogativa do presidente da república nomear o reitor e não necessariamente precisa seguir a lista tríplice, embora essa vinha sendo a prática estabelecida. Bolsonaro empossou o menos votado, os reitores da Chapa 1, fato que os movimentos sociais da universidade alcunharam de intervenção. Efetivamente contradiz o desejo da universidade, mas a mesma legalidade que servia de argumento para não garantir a paridade, pode ser usada para a posse do novo reitor, mesmo que tenha sido o menos votado – absoluta e proporcionalmente – pela comunidade.

	P	T	A		Total
N1 (Chapa 1)	436	208	1.216		1.860
N2 (Chapa 2)	1.454	516	2.713		4.683
N3 (Chapa 3)	679	1.056	7.212		8.947
Branco	7	15	76		98
NULOS	29	33	75		137
Votos Válidos	2.576	1.795	11.217		15.588
Total de Votos	2.605	1.828	11.292		15.725
Votantes Habilitados	2.932	2.545	40.128		45.605
	Kp	Kt	Ka		
	70	15	15		
				SOMA	Resultado
N 1 (Chapa 1)	0,104092	0,012259	0,004545	0,120896	3º
N 2 (Chapa 2)	0,347135	0,030412	0,010141	0,387688	1º
N 3 (Chapa 3)	0,162107	0,062239	0,026958	0,251304	2º
N Branco	0,001671	0,000884	0,000284	0,002839	
N Total	0,615005	0,105794	0,041928	0,762727	

Figura 38 – Resultado da Consulta 2020 para reitor na UFRGS¹²²

Se por um lado, do ponto de vista da gestão e de uma parcela dos docentes a democracia é limitada, por outro lado, quando se é possível construir outras pontes, relações entre os segmentos na tentativa de tornar a democracia em algo mais real e menos distorcidamente representativa, os próprios movimentos sociais presentes na universidade acabam por obstaculizar essa democratização. É o que nos aponta a fala a seguir:

AZALEIA - PROFESSOR UFRGS – na ocupação de 2016, nós vimos ali as assembleias estudantis, as decisões tomadas e a posição docente por outro lado, então vamos sentar juntos, não vamos? Ali se percebia. Foi um momento chave para esse tipo de percepção. Em algumas coisas se sentaria, em outras coisas já não haveria uma mesa comum de discussões. E tem coisas bem mais sutis. Se nós pensarmos em termos de inclusão, ações afirmativas, aí fica parecendo ser algo que diz respeito a apenas um setor e não aos outros. E deveria ser de todos.

Aqui percebe-se que o corporativismo também ocorre entre outros segmentos para além da instituição ou dxs docentes, obstaculizando a luta pela democracia e o fortalecimento de pautas como as ações afirmativas e marcando a colonialidade do autoritarismo.

Na UNILA o autoritarismo e a perda de referencial democrático se processa muito pela ação de pessoas que chegam à universidade sem conhecimento do projeto original. Na visão de uma professora, a trajetória dessas pessoas em uma compreensão privada tem produzido, também, um deslocamento na formação humana.

¹²² Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/eleicoesreitor2020/2020/07/13/resultado-da-consulta/>> Acesso em 22 ago. 2020.

ROSA – PROFESSORA UNILA – a função da universidade ela é pedagógica. A universidade não é uma empresa que tem que ser gerenciada para dar lucros. Ainda mais uma universidade pública. Ela não pode ser pensada dessa maneira e nem gerida dessa maneira. [...] A universidade está aqui para contribuir com a formação humana. Eu percebo que muitas vezes tem pessoas que trabalham na universidade, principalmente os cargos técnicos, assumem vagas de chefia sem ter experiências em instituições públicas, então eles vão aprendendo conforme eles vão fazendo as políticas dentro da universidade, vem com uma trajetória de experiência da iniciativa privada e chega dentro da universidade, da UNILA, concursados, assumem cargos de técnicos, e tentam trazer uma lógica de gestão, de gerir a universidade a partir de uma compreensão privada. Então isso é gritante na universidade. (Grifos meus)

A percepção da professora dialoga com o referencial teórico no sentido de gestores que assumem uma visão tecnocrata e logo autoritária de gestão. A participação desses setores que desconheciam o projeto original ou se opunham a ele levou a questão da paridade – prevista inicialmente nos documentos da UNILA - à judicialização.

No projeto original, a UNILA previa uma composição paritária e democrática do Conselho Universitário. Em seu estatuto anunciava, além da participação do reitor, vice-reitor, pró-reitores e secretários (sem direito a voto), coordenadores das unidades acadêmicas e do IMEA a representação de docentes, discentes da graduação e pós-graduação, técnicos-administrativos, comunidade externa e do Conselho Consultivo Latino-americano (JUSTIÇA FEDERAL, 2016). Nesse documento, não ficava estabelecido a quantidade nem o percentual de participação de cada segmento, o que era definido pelo Regimento: oito representantes docentes, oito representantes dos técnico-administrativos em educação, oito representantes discentes (Idem). Dessa forma, podemos observar que havia a paridade (33,33% para cada segmento) estabelecida, mesmo que essa era um pouco alterada conforme a participação de outros docentes via outras representações que não a do segmento. Contra esse elemento democrático se insurgiu uma parcela importante de docentes que conseguiu que o Ministério Público Federal movesse uma ação na Justiça Federal. Quando da judicialização, um abaixo assinado virtual foi realizado, no qual podemos ler:

Conscientes da responsabilidade que lhes cabe, quase metade dos professores da UNILA entraram com denúncia no Ministério Público Federal, solicitando que a Universidade **corrija seu regimento interno, que estabelece um modelo de gestão paritária**. Neste modelo, professores, técnicos administrativos e alunos decidem com igual peso sobre todas as questões referentes a gestão, ensino, pesquisa e extensão. Este regimento, além de infringir a Legislação Federal, ignora por completo as especificidades [sic] das atribuições relacionadas a carreira docente.

Esta situação tem gerado diversas consequências, as quais envolvem a dificuldade da completa institucinalização [sic] da Universidade, mesmo após cinco anos de existência, **além de relegar a um segundo plano o ensino, a pesquisa e a extensão**, objetivos finalísticos de uma Instituição de Ensino

Superior, colocando em seu lugar **os interesses mais imediatos** das categorias que compõe a instituição (POR UMA UNILA LEGAL, [2015?], grifos meus).

Como pode-se ler, a argumentação daqueles setores avessos à paridade era de que ela, ao invés de ser democrática, garantia os interesses imediatos dos segmentos, ao mesmo tempo que prejudicava o ensino, a pesquisa e a extensão. Sem apresentar a base pedagógica em que se baseava sua defesa política, esse grupo apelou para a questão legal e, sobre ela, a sentença na Justiça Federal afirmava que distribuindo de forma igualitária as representações dos segmentos, o Regimento Geral entrava em contradição com o artigo 56, parágrafo único da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.694/96), que prevê que: "*os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes*" (BRASIL, 1996). Desta forma, o juiz assim se manifestou:

A participação de todos é fundamental dentro do processo democrático, **mas a direção cabe aos mestres**, sendo possível afirmar que essa preponderância de professores dentro dos colegiados e comissões, prevista em lei, está diretamente relacionada ao papel que exerce a Universidade e sua autonomia (JUSTIÇA FEDERAL, 2016, grifos meus).

Mesmo que na sentença haja um forte embasamento na legislação brasileira, pode-se perceber que, para além da compreensão da lei, há um posicionamento político que defende a prevalência do segmento docente sobre as decisões da Universidade. Ainda cabe salientar que mesmo havendo o entendimento de que o projeto da UNILA era diferenciado, prevaleceu o estabelecido pela legislação brasileira, que deveria ser seguida sem mediações, como menciona a decisão:

Embora a proposta pedagógica da Unila seja diferente de outras Universidades públicas brasileiras, (...), e efetivamente possua missão de integração latinoamericana, trata-se, em sua essência, de Universidade Pública Federal brasileira e, assim sendo, deve submeter-se à legislação brasileira, tal como as demais Universidades Federais em funcionamento no território nacional (JUSTIÇA FEDERAL, 2016).

Importante ressaltar que o documento ainda faz referência a justa defesa da paridade, assinalando que essa deve ser feita no campo político, já que no que se refere ao campo jurídico a definição já estava determinada pela legislação. E é justamente no campo político que o autoritarismo se revela, aproveitando os limites da legislação. Com a sentença judicial, a UNILA teve que se adequar à representação de setenta por cento de docentes em todas suas

instâncias, como mencionada na decisão do CONSUN através da Portaria n.º 1175, de 18 de dezembro de 2015 (UNILA, 2015)¹²³. Essa foi uma grande jogada de uma perspectiva teórica e política que desferiu um ataque à democracia universitária e ao projeto original. Não é por acaso que uma estudante definiu a lista de docentes contrários à paridade como “lista da vergonha”:

CAMOMILA - ALUNA UNILA - A UNILA era paritária, aí teve um... o que a gente chama de lista da vergonha, que acabou vazando depois uma lista de uma série de professores que votaram pelo fim da paridade. [grifos meus]

Outro estudante, sinalizou que essa derrota democrática afetou o movimento como um todo:

CAMÉLIA - ALUNA UNILA - Eu estava no movimento a favor da paridade. Todas as categorias tinham 33 vírgula alguma coisa de voz e voto. Era algo inédito e muito, muito, muito legal. E o movimento se fortaleceu e ao mesmo tempo se entristeceu depois que a gente perdeu a paridade. E daí teve uma quebrada que eu não sei o que aconteceu, mas já não tem um movimento estudantil organizado.

A “quebrada” contribuiu para enfraquecer o movimento estudantil ao mesmo tempo que fortaleceu os setores conservadores a seguir em sua tentativa, consciente ou não, de desmonte do projeto original. Aos poucos, o autoritarismo vai, então, diminuindo o espaço democrático.

Autoritarismo: déficit de autonomia

Helgio Trindade, o primeiro reitor pro-tempore da UNILA, em uma palestra sobre o centenário da reforma de Córdoba se referia a uma dualidade de universidades no que se refere ao financiamento: a “universidade do MEC e a universidade da Capes” (TRINDADE, 2017). Sua referência se justifica pois seria a primeira, vinculada aos cursos de graduação, de poucos recursos, enquanto a segunda, vinculada com a pós-graduação, teria um afluxo de dinheiro maior tendo em vista a possibilidade de arrecadar recursos externos. Segundo o ex-reitor, essa política teria interferido na autonomia das universidades, uma vez que atrela a captação de

¹²³ A sentença judicial que encontrei data de maio de 2016, entretanto, a decisão do CONSUN é de dezembro de 2015, portanto anterior a essa que tive acesso. Essa lacuna de alguns meses de antecedência pode ter a ver com a decisão ter sido tomada e publicada posteriormente ou ter ocorrido algum trâmite judicial que não tive acesso. O fato é que a decisão do CONSUN refere que foi tomada em função da decisão judicial.

recursos aos interesses exteriores, algumas vezes mediados pela gerência da Capes, outras diretamente por setores com interesses na pesquisa universitária.

Esse é mais um marcador de colonialidade do autoritarismo: o déficit na autonomia, uma vez que as universidades passam a disputar financiamentos privados para que se possa desenvolver a pesquisa. Se aparentemente é um discurso sedutor, em sua essência atrela o maior investimento a interesses privados, diminuindo o espaço de autonomia da universidade para, por exemplo, investir em pesquisas que tem alto impacto social mas com quase nenhum apelo mercadológico. É o que em geral ocorre com as pesquisas das áreas de humanas, mas também aquelas das áreas exatas, de saúde que não tem seu foco na urgência concorrencial de desenvolver um produto ou um medicamento.

Na racionalidade neoliberal, o financiamento e a relação com as empresas privadas é um processo determinante para a mercantilização e captação ideológica do corpo docente, técnico e também estudantil para o empreendedorismo neoliberal. Embora sedutor, já que representa um incremento de renda, a entrada do capital privado é fundamental para o processo de intensificação do trabalho e aumento da produtividade, como nos explicam os professores Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior:

O aumento da produtividade somente ocorre por meio da diminuição do custo variável com um mesmo capital orgânico, implicando dizer que a referida baixa de custo está diretamente vinculada à exploração da acumulação flexível. Esta poderia ser sinteticamente definida como sendo a articulação de formas arcaicas de mais-valia absoluta, atualizadas historicamente, com a mais-valia relativa que leva o trabalhador à exaustão, por sua própria vontade, posto que sua condição de mercadoria central no capitalismo está metamorfoseada na prestação de serviços, exigente de alta qualificação e especialização para ser realizada. Ele não se vê como trabalhador, mas como um vendedor de um produto: suas habilidades e conhecimentos. Isto se acentua na instituição universitária, quando, por meio de um contrato de gestão, **a instituição firma um convênio com uma instituição privada que financiará sua pesquisa aplicada e complementarará seus proventos** (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 42, grifos meus)

Assim, podemos perceber como se engendra o aumento de produtividade, ou aumento de mais-valia sobre docentes e técnicos da universidade (e por consequência sobre os estudantes) que, em troca de um aumento em sua renda direta ou indireta a partir de parcerias com a iniciativa privada, vendem seu produto (habilidades e conhecimentos). É a venda direta do capital humano e o entendimento da educação como um bem privado e individual, como mencionei antes nos capítulos três e quatro. Um dos mecanismos usados para estabelecer parcerias, as Fundações – órgãos paralelos às universidades que captam recursos e estabelecem relações com a sociedade – podem acabar sendo usadas para beneficiar determinadas parcerias

em detrimento de outras, contribuindo para esse processo de exploração da pesquisa. Tanto na UFRGS quanto na UNILA, a existência das Fundações é assinalada pelos sujeitos. Na UFRGS ela é apresentada de forma contraditória, onde se estabelece a disputa de projeto de universidade:

AZALEIA - PROFESSOR UFRGS - vamos pensar em termos de Campus do Vale, nós temos aqui a FAURGS, Fundação de Apoio a UFRGS, que é um órgão que gerencia financeiramente e administra projetos e interações todos da universidade com a sociedade. Agora com quem esses projetos estão interagindo? Em parte com a iniciativa privada, com empresas independentes de que cursos vem, de que instituições vem, em parte com movimentos, com grupos sociais. Aí o capital faz muita diferença. Evidentemente, o capital faz muita diferença. A minha impressão é que esse diálogo da universidade é muito mais forte com parceiros, parcerias e possibilidades de financiamento que vêm de grupos que estão em posição de poder na sociedade, do que os que não estão em posição de poder.

Se por um lado, na justificativa da defesa das fundações possa estar o discurso de que elas possibilitariam convênios entre as instituições federais e grupos externos, da sociedade, por outro, na prática, quem tem condições efetivas – e interesses – de estabelecer esses convênios são empresas privadas que buscam se utilizar do cabedal técnico-científico bem como do corpo intelectual das universidades para desenvolvimento de pesquisas para seu proveito econômico. Que, aliás, é o que se propunha a fazer o convite para a *Summer School*, mencionado anteriormente.

No caso da Fundação de Apoio da UFRGS (FAURGS) sua criação é anterior à Lei n.º 8.958/94, que estabelecia que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) poderiam contratar por tempo determinado “*instituições criadas com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa, ensino e extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico de interesse das instituições federais contratantes*” (BRASIL, 1994). A FAURGS tem como missão cumprir essas finalidades previstas na lei para apoiar “*toda a comunidade pública e privada, em benefício de toda a comunidade*” (FAURGS, 2020).

Na UNILA, o Boletim de Serviço n.º 485, de 4 de outubro de 2019 traz a resolução do Conselho Universitário que normatiza o estabelecimento de parcerias com as Fundações. Tal pauta foi anunciada pelo professor Lírio, alguns dias antes da reunião, como uma das primeiras medidas do reitor eleito pelo sistema de proporcionalidade 70/15/15 e empossado pelo presidente Jair Bolsonaro em 19 de junho de 2019. Tal fato contribui para a disputa de sentido que a UNILA tem vivenciado, entre seu projeto original e outras universidades tradicionais.

LÍRIO - PROFESSOR UNILA - Eu estou participando agora do Conselho Universitário e uma das discussões que está entrando em pauta na sexta-feira é a criação ou contratação de fundações, então o Future-se já está entrando de dentro pra fora. (...) E de alguma forma a UNILA já está entrando dentro dessa discussão, então eu tenho muito receio dessa

mudança de perfil mesmo da universidade. Porque se você pega as fundações, e os financiamentos privados, dificilmente eles virão para a área de história e educação. E aí você acaba sucateando ainda mais as humanas, que na realidade é uma proposta desse governo. Eles já colocaram isso explicitamente, não é eu que estou deduzindo.

Chama a atenção que a decisão do CONSUN da UNILA se ampara no Decreto n.º 7.423, de 31 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que regulamenta a Lei anteriormente citada sobre as fundações de 1994. A Resolução do CONSUN n.º 21/2019 guarda quase o mesmo texto do decreto:

A UNILA poderá celebrar convênios e contratos (...) por prazo determinado, com fundações instituídas com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa, ensino e extensão, projetos de desenvolvimento institucional, científico, tecnológico, projetos de estímulo à inovação de interesse das instituições científicas e tecnológicas, projetos de prestação de serviços à comunidade (UNILA, 2019b, p. 1)

Chama atenção que o referido Decreto é assinado pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva e o Ministro da Educação da época, Fernando Haddad, portanto, muito antes do atual governo. Pode-se perceber, assim, que essa política de “cooperação” com a iniciativa privada mediada pelas Fundações não é um projeto exclusivo do atual governo: nasceu em 1994, ainda durante o governo do presidente Itamar Franco, atravessou os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, os dois de Lula, os de Dilma Rousseff, se manteve no governo Michel Temer e chega repaginado no governo Jair Bolsonaro. Tal manutenção atrela-se ao autoritarismo vinculado aos interesses do Mercado, diminuindo o espaço de autonomia universitária.

Como conclusão desse marcador de colonialidade podemos assinalar que o assalto ao social gerado pela racionalidade neoliberal aprofunda relações autoritárias, uma vez que vincula a vida universitária aos interesses do Mercado. Esse processo necessita da fragmentação que ocorre a partir de uma visão gerencial, similar a uma empresa, que compartimentaliza o conhecimento e os diversos setores que constituem a universidade. Mesmo que estejam relacionados a um mesmo curso, cada setor visualiza exclusivamente seu trabalho. Isto vai processando uma perda de referencial democrático no sentido de entender a democracia como espaço de trocas de ideias e buscas de soluções conjuntas. Dessa forma, a universidade engessada pela gestão empresarial, que não consegue olhar-se para si mesmo, problematizar a si mesmo, acaba subutilizando seus próprios recursos humanos, sociais e institucionais para si e para a sociedade. Se fosse possível superar esses entraves, talvez nos colocaríamos diante de uma brecha insurgente potente para repensar diversas dimensões do cotidiano.

Além de limitar o espaço democrático – que não se restringe apenas à questão da paridade, embora esse tenha sido o principal destaque na pesquisa – o autoritarismo vai limitando o espaço de autonomia de atuação da universidade, já que a submete à engrenagem de captação de recursos do Mercado. Chama atenção a força da racionalidade neoliberal, já que as parcerias com a iniciativa privada seja via Fundações ou outros meios está atuante e presente, manteve-se intacta durante os governos petistas, mantendo a continuidade com os governos anteriores e no atual. Embora aqui seja importante assinalar que houve um maior investimento e, sobretudo, criações de diversas novas universidades durante o governo Lula, momento do *consenso das commodities* (SVAMPA, 2019), inclusive a própria UNILA. Entretanto, o autoritarismo, marca da racionalidade neoliberal, tem deixado suas marcas nas peles universitárias.

5.4. INDIVIDUALISMO: produtivismo e adoecimento

A racionalidade neoliberal gera o individualismo em um processo duplo: por um lado joga a responsabilidade de seus fracassos e sucessos para o indivíduo, desvinculando das interferências/relações sociais; e por outro lado sobrecarrega o sujeito que deve produzir atendendo critérios externos de avaliação/produtividade. Nos dois processos, combinados e simultâneos, influi sobre xs sujeitxs que se fecham em si mesmos para produzir individualmente e dar conta daquilo que a meritocracia almeja. Evidentemente, esses processos não ocorrem apenas através da coerção, mas também pela sedução de atingir metas e, eventualmente, benesses econômicas ou de poder. Mas o principal resultado do individualismo é o produtivismo alienado e o adoecimento causado pela frustração constante somada à sobrecarga de trabalho.

Nas falas dxs sujeitxs pode-se perceber a leitura sobre a precarização no comprometimento do tempo/vida das pessoas. Ilustrativa é a fala da chefe de departamento de história da UFRGS quando questionada sobre a tecnocracia:

GIRASSOL - PROFESSORA UFRGS – *Então a tecnocracia é isso: tu abre o e-mail e tu tens um monte de coisas para responder, um monte de trabalhos de alunos orientandos para ler, um monte de formulários para preencher, um monte de relatórios para fazer, muitas reuniões para participar e como tudo é instantâneo, uma demanda que alguém me faz agora por WhatsApp eu me sinto obrigado a responder agora. Quando eu sento para olhar os emails de manhã eu gasto 40 minutos só com os emails e aquilo que eu tinha previsto que eu ia fazer eu não posso fazer. Então assim, essa instantaneidade de tudo, faz com que nós tenhamos muito mais tarefas e que a gente se sinta compelido a responder todas essas demandas. E tu não vai responder. Como que tu não vai responder? Então, quanto que sobra pra ler, pra refletir, para preparar melhor a aula, pra abrir um espaço para receber os alunos para orientar fora do horário de aula. Quanto tempo sobra para gastar com extensão, quando a extensão, que eu acho que é uma coisa muito significativa,*

ela é praticamente desvalorizada, não conta pontos no currículo da gente. Se o tempo que eu gasto fazendo extensão eu ficar sentado escrevendo um artigo, eu vou ter mais pontos. E eu periodicamente, todo ano tenho que fazer um relatório dizendo o quanto eu publiquei, quantas orientações eu concluí, quantas disciplinas eu dei, quantos alunos tinha na disciplina, quantos eventos eu participei, quantos trabalhos eu apresentei. Então... Isso para quem não tem um cargo administrativo. Quem tem um cargo administrativo, então é o caos.

(...)Nós professores estamos muito sobrecarregados de tarefas. (...) Ao mesmo tempo os estudantes estão super carregados também de todas as informações que eles têm que dar conta para cada uma das disciplinas e para os outros campos da sua vida. Então tá todo mundo muito cheio de coisas para fazer e muitas vezes a gente acaba perdendo o foco do que é essencial nisso tudo, para que serve tudo isso que a gente está fazendo. (grifos meus)

A própria extensão do excerto da fala demonstra bem a exaustão a que são submetidos docentes – e também técnicos e discentes – na universidade tomada pela racionalidade neoliberal. Muitas tarefas, muitas burocracias, numa necessidade de resposta imediata, ao mesmo tempo que produz mecanicamente, vai gerando o adoecimento por não ver o fim das tarefas, ao mesmo tempo que se “acaba perdendo o foco do que é essencial”. Nem sempre o sujeito reflete sobre todas suas ações e, principalmente, porque as executa. O aspecto mais cruel do neoliberalismo, o capitalismo despregado de suas amarras (DARDOT; LAVAL, 2016) talvez seja exatamente incidir sobre o governo das pessoas, assediando-as para sua nova racionalidade, muitas vezes sem que os sujeitos percebam.

No terceiro capítulo abordei a compreensão de que o neoliberalismo “modula subjetividades” (GAGO, 2018), com uma tecnologia de governo que produz uma autoempresabilidade¹²⁴. Nessa perspectiva, o neoliberalismo vai se imiscuindo por entre todas as relações e, às vezes sem perceber, os sujeitos reproduzem as engrenagens que o sustentam como hegemonia e pensamento único. Torna-se, efetivamente, imanente à dinâmica social, impossibilitando seu questionamento por não ser considerado enquanto nova racionalidade, mas como algo factual, do qual não podemos nos desfazer e sobre o qual nem sequer percebemos sua existência. Na universidade isso se dá de forma intensa: a dinâmica social do neoliberalismo é reproduzida sem contraposição porque está ali como algo dado, um fato da realidade. Pouco se reflete sobre sua existência, nem muito menos busca-se alternativas para superá-lo já que ele não é vislumbrado como ideologia imposta, mas como parte inalienável da realidade. Como o indivíduo está fechado em si mesmo no afã de produzir e atingir metas (às vezes autodefinidas) não percebe que está perdendo o foco do essencial que é o porquê, para quê, para quem? Ou seja, produzir com um sentido e não como um fim em si mesmo.

¹²⁴ Leia-se o ponto 3.2. do capítulo três sobre esse tema.

Esse individualismo não necessariamente tem um viés maquiavélico de que existe para aplicar o mal. Sua aceitação é polissêmica, tem um cabedal de diferentes razões, muitas delas não necessariamente conscientes. No entanto, mais do que discutir o porquê de os sujeitos assimilarem as regras da tecnocracia como *unas* e inquestionáveis e atuarem para concretizá-las, está o fato de sua aceitação. Rita Segato, ao participar do Comitê avaliativo da Capes, quando da mudança do sistema de avaliação em 1998, relatou seu espanto por duas razões: a primeira quando se deu conta de como seria o sistema e a outra, pela “*docialidade do meio acadêmico*” (SEGATO; ÁLVAREZ, 2016, p. 206) que aceitou sem questionamentos. Este engajamento acrítico, para a autora, representa um *suicídio para o pensamento*: produzir conhecimento sem refletir sobre a razão dessa produção é alienar o pensamento e produzir pelo produto em si.

Assim, um dos marcadores de colonialidade percebidos nas universidades é a aplicação da tecnocracia e da burocracia sem se questionar sobre elas como algo necessário, correto, ou sobre outras possibilidades de pensar e agir *sobre e da* universidade. Para Marilena Chauí, a universidade operacional está organizada como uma empresa, tendo o “*rendimento como fim, a burocracia como meio e o mercado como condição*” (CHAUÍ, 2018, p. 130)¹²⁵. A articulação da empresa com a universidade vai muito além da mercantilização da educação através do financiamento ou de venda de serviços. Para a filósofa da educação, numa perspectiva que eu compartilho, a organização empresarial entra por todos os poros da vida universitária e é entendida ou absorvida por boa parte dos indivíduos que

embarca[m] nesse mito modernizante, fascinados pelos critérios do rendimento, da produtividade e da eficácia, empolgados pela contagem das horas-aula, dos créditos e dos prazos rígidos para a conclusão de pesquisas, pela obrigatoriedade de subir todos os degraus da carreira (burocraticamente definidos e doadores de poder), pela presença física *nos campi* (demonstrando prestação honesta de serviços), pela confiança nos critérios quantitativos para exprimir realidades qualitativas. Aceitaram a razão instrumental (construção de modelos teóricos para rápida aplicação prática) e acreditam, puritanamente, na “salvação pelas obras”, isto é, que o rendimento (volume de teses e de publicações, sem consideração de sua qualidade), a obediência a prazos e créditos, o respeito pelo livro de ponto, a vigilância sobre os “relapsos” (mente desocupada, oficina do diabo) são provas de honestidade moral e de seriedade intelectual (CHAUÍ, 2018, pp. 131-2).

¹²⁵ Importante notar que o artigo de CHAUÍ, apesar da publicação utilizada ser de uma compilação de 2018, é originalmente escrito em 1981, nos anos finais da ditadura civil-militar brasileira, anterior ao produtivismo da Capes e das últimas reformas neoliberais. Entretanto, seus apontamentos, ao invés de anacrônicos, parecem ser atuais.

Nesse ponto, então, há um contato com o sentimento percebido por Rita Segato e Marilena Chauí. São os sujeitos sujeitados a condição de produção individualizada, muitas vezes em concorrência com seus pares, garantidora da disseminação e perpetuação da racionalidade neoliberal. Outros autores que trabalham também vão nessa linha (SGUISSARDI, SILVA JÚNIOR, 2009; SILVA, 2014).

A emergência do individualismo proposta pelo neoliberalismo minoriza a coletividade, fazendo com que a educação com uma perspectiva emancipatória (a priori uma ação coletiva) fique relegada a um segundo plano. Os discursos conservadores e autoritários se valem do individualismo para se contrapor a coletividade, e, conseqüentemente, desprestigiando a educação e a ciência. Milton Santos relaciona a competitividade com a ausência da compaixão. Para o autor, contribui para isso a perda da influência da filosofia sobre as ciências humanas, que passam a se referenciar nas questões econômicas. Isso gerou um empobrecimento delas, cada vez menos capazes de interpretar o mundo e, ideologicamente, vão contribuindo para criar uma ideia de valor sobre todas as coisas, pessoas, lugares e relações. Então,

essa nova lei do valor – que é uma lei ideológica do valor – é filha diletta da competitividade e acaba por ser responsável também pelo abandono da noção e do fato da solidariedade. Daí as fragmentações resultantes. Daí a ampliação do desemprego. Daí o abandono da educação. Daí o desapareço à saúde como um bem individual e social inalienável. Daí todas as novas formas perversas de sociabilidade que já existem ou se estão preparando neste país, para fazer dele – ainda mais – um país fragmentado, cujas diversas parcelas, de modo a assegurar sua sobrevivência imediata, serão jogadas umas contra as outras e convidadas a uma batalha sem quartel (SANTOS, M., 2019, p. 48)

Parece que Milton Santos antevia o que estamos a vivenciar hoje: um país fragmentado, em uma batalha sem quartel de enfrentamento pela sobrevivência imediata de setores ameaçados pelo neoliberalismo instituído e travestido de um discurso de ódio. Importante assinalar que a ausência de democracia e o autoritarismo não são estranhos ao neoliberalismo, muito antes pelo contrário. Para Dardot e Laval,

O cinismo, a mentira, o desprezo, a aversão à arte e à cultura, o desleixo da linguagem e dos modos, a ignorância, a arrogância do dinheiro e a brutalidade da dominação valem como títulos para governar em nome apenas da “eficácia”. Quando o desempenho é o único critério de uma política, que importância tem o respeito à consciência e à liberdade de pensamento e expressão? Que importância tem o respeito às formas legais e aos procedimentos democráticos? A nova racionalidade [neoliberal] promove seus próprios critérios de validação, que não tem mais nada a ver com os princípios morais e jurídicos da democracia liberal (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 382).

A partir da leitura dos autores, podemos inferir que a arrogância, o desprezo à ciência e à cultura serão úteis a nova racionalidade neoliberal em nome de uma pretensa eficiência de gestão. A ética dessa racionalidade está vinculada aos interesses do mercado, da gestão empresarial eficiente. Se o negacionismo contribuiu para a implantação dessa eficiência, ele passa a ser ético, na visão dos neoliberais. Assim, podemos pensar que essa ética é móvel e se movimenta em função dos interesses do deus Mercado.

Relevante destacar que, na racionalidade neoliberal, um dos elementos chave para a disseminação da ideologia da autoempresabilidade é a grande mídia, particularmente os canais de TV aberta e, no caso do Brasil, particularmente a Globo, o Cidadão Kane¹²⁶ desavergonhado de se manifestar como Big Brother¹²⁷. Para impor seu poder e suas verdades como únicas, essa indústria cultural recorre constantemente a palavra de “especialistas” que deixam incontestado seu pensamento único, seja para defender as privatizações ou os ataques ao serviço público, seja para defenestrar um governo. Assim, com o aval de um tecnicismo e uma leitura exclusivista da ciência, a imprensa vai construindo um discurso cientificamente referenciado para propagar sua ideologia geral e sua política conjuntural. Como um candidato que corria por fora dos grandes esquemas da burguesia nacional, mais aliado a um setor do capitalismo criminal nos marcos da democracia burguesa, Bolsonaro teve que buscar uma forma de transpassar esse sistema. Conseguiu através de uma extensa rede de *fake news*, questionamento à ciência ou mesmo seu negacionismo, campanha de desprestígio ao conhecimento afinado em valores ultraconservadores religiosos além de um nacionalismo de araque. Foi assim que se elegeu como presidente, rompendo a barreira da TV Globo e qualquer ética política republicana. Isto, com certeza, paga seu preço na descrença geral contra a ciência e em defesa do negacionismo. O mais alarmante desse processo é que, na pauta ideológica-econômica, Bolsonaro está em total afinção com a burguesia dependente nacional e, particularmente, com a Globo ou o ex-presidente da Câmara dos Deputados Rodrigo Maia, e o atual Arthur Lira, colocando a TV da família Marinho em uma contradição de desgastar o presidente ao mesmo tempo que apoia veementemente toda sua pauta econômica. O resumo é uma trágica pintura de um negacionismo neoliberal autoritário e conservador aplicando os ajustes estruturais neoliberais em doses cavalares. Infelizmente, no mundo, esse não é um caso isolado, tendo a política neoliberal se vinculado com setores da pior espécie autoritária e negacionista.

¹²⁶ Referência ao filme *Cidadão Kane* (1941) e ao documentário *Muito além do Cidadão Kane* (1993).

¹²⁷ Refere-se ao grande líder que tudo vê e controla a vida dos sujeitos no romance de George Orwell (1975) e no filme de mesmo nome: “1984”(1984).

Outro elemento decorrente do individualismo produtivista é o adoecimento, muitas vezes gerado pela sobrecarga de trabalho, pela precarização ou pela falta de sentido da produção. No meu projeto de pesquisa eu destacava as consequências que o neoliberalismo desencadeava na saúde de estudantes. Conforme sugestão da banca de qualificação, fui buscar de forma mais generalizada o adoecimento causado pela precarização nas universidades, atingindo professorxs, técnicxs e discentes. Nessa caminhada, encontrei o trabalho dos pesquisadores Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior que têm realizado um importante estudo nos últimos anos sobre o *Trabalho intensificado nas federais*. Como conclusão da pesquisa que eles realizaram em universidades do sudeste – que em minha opinião pode ser transladado para outras instituições – são apontadas quatro dimensões em que se manifesta a precarização, a saber: 1) o financiamento da expansão das federais no período, que representou a redução de pelo menos um terço do investimento em valores reais no período do estudo; 2) a evolução/involução da remuneração salarial de 1995 a 2005, variando negativamente na faixa entre 15 e 28%; 3) crescimento das matrículas na graduação e na pós-graduação e o crescimento nas funções docentes sem incremento significativo no quadro de professorxs e técnicxs; e 4) aumento do coeficiente professor/aluno e das atividades burocráticas com a redução de 40% do corpo técnico administrativo das IFES investigadas (SGUISSARD; SILVA JÚNIOR, 2009). Some-se a isso que no período posterior, o avanço da tecnologia fez com que para além do horário de trabalho, as pessoas tem que estar disponíveis para responder as inúmeras demandas virtuais que chegam sem hora nem aviso.

Os elementos desse marcador de colonialidade foram percebidos tanto na UFRGS quanto na UNILA. Entretanto, na UNILA, o individualismo acarreta um agravante pois, além de gerar o produtivismo e o adoecimento, põe em risco o projeto original da universidade, que se propõe ser de integração latino-americana e, logo, solidária entre xs sujeitxs e não de carreiras individuais. Como universidade nova, houve uma necessidade de busca emergencial por muitxs profissionais tanto da área técnica quanto docente. Ao mesmo tempo, a possibilidade de auxílio para estudantes, somado ao fato de que suas vagas eram menos disputadas que em outras IFES oportunizou a vinda de muitxs estudantes que não conheciam seu projeto. Pelos achados da pesquisa, pude ver nas falas dxs sujeitxs que essa afluência de pessoas que entravam na universidade, seja através de vínculo empregatício ou estudantil, trouxe também uma parcela de indivíduos que não necessariamente compreendiam a ideia da integração regional e, às vezes gerava choques com o projeto original. Principalmente entre docentes e técnicxs, a instituição acabou atraindo profissionais em início de carreira, ou em busca de experiência para validação em um outro concurso mais renomado, prestigiado ou mais centralmente localizado. Algumas

das pessoas que se somaram a seu quadro funcional entendiam a UNILA como uma espécie de trampolim ou **espaço de passagem**. Muitos desses, traziam consigo uma visão conservadora. É o que nos aponta um professor:

CRAVO - PROFESSOR UNILA – Há uma parte também conservadora de professores, estudantes que, por exemplo, quando abre um concurso público da UNILA (...) tem gente que vem, passa pro curso, mas não vem por conta do projeto UNILA. Vem pelo concurso. É um trabalho público: vai trabalhar como servidor público, com plano de carreira que temos, que é importante, que é interessante que é o mesmo que todas outras universidades. (...)

Desde que você quando venha, entenda o projeto, compreenda o projeto e atue para que a UNILA possa crescer, resistir e tal. E não apenas para fazer essa travessia para outro lugar. Acho que isso é um sério problema. E algumas pessoas que vem e que de fato se opõem ao projeto de integração latino-americana e tenta transformar a UNILA numa federal como as outras sem as particularidades da UNILA.

Esses atores colocam seus interesses pessoais acima dos coletivos, muitas vezes contrastando com a ideia da universidade, o que acaba representando um choque de compreensões acerca da instituição. É nesse sentido que pude concluir que essas pessoas que veem com uma concepção de universidade baseada nos moldes do tradicional trazem consigo uma ideia de educação voltada para o mercado, bem dizer ao projeto hegemônico em voga nas instituições e logo, conscientemente ou não, atuam para enquadrar a UNILA naquilo que eles acham o modelo e os princípios de uma universidade, desconsiderando, inclusive, os documentos da comunidade de que agora fazem parte. Sua atuação não é menosprezada, ao contrário, tem incidido fortemente sobre a curta história institucional de dez anos, como foi no caso da judicialização da paridade mencionada anteriormente. É o que podemos perceber, também, na fala do professor Peônia que está na UNILA quase desde sua fundação e que assinala que houve uma transformação na universidade, muito por conta de um avanço conservador:

PEÔNIA - PROFESSOR UNILA – Estou há 8 anos na UNILA. O sentido mudou muito desde então. O projeto nasceu grande, me despertou muitas expectativas e hoje se vê diante de uma prolongada crise econômica e política, marcada por um avanço conservador que nega a proposta da universidade.

Se o individualismo empreendedor que percebe a UNILA como espaço de passagem e não como projeto está presente no conjunto da universidade, no curso de licenciatura em história ele também se processa, sobretudo no entendimento de que – como espaço temporário – a epistemologia utilizada pelo docente pode ser dissociada do objetivo central do projeto. É o

que podemos aferir da fala da coordenadora, que relaciona a necessidade de muitos concursos com outras visões epistemológicas que não aquelas do projeto original:

AMÊNDOA - PROFESSORA UNILA - *E aí foram abrindo concursos... e uma Universidade nova você precisa muitos concursos, e infelizmente o perfil dos docentes não é esse [de descolonizar o saber]. Muitos docentes... Isso fica muito claro nas decisões administrativas da universidade. Então, embora a gente tem essa prerrogativa em todos os cursos, nos nossos PPCs, muitos docentes não coadunam com isso, com essa teoria decolonial... [Isso mesmo na história?]* Mesmo na história passa isso. Nós temos uns quatro professores que entram nessa abordagem decolonial, os outros todos com outra formação, europeizante e afirmam isso, não tem problema nenhum com isso. Passaram no concurso, estão aqui, dão aula do que querem. Acontece em todos os lugares.

Esse elemento conservador faz com que não só seja questionada ou ignorada a concepção epistemológica da Universidade, como também atua-se sobre a organização dela, como também indica a coordenadora do curso:

AMÊNDOA - PROFESSORA UNILA - *Essa proposta de Ciclo comum é também frequentemente questionada aqui dentro e é o maior risco nessa eleição da Reitoria. Porque nós temos uma chapa que quer acabar com o ciclo comum de estudos. Eu estou repetindo essas coisas porque esse projeto de universidade ele não está consolidado dentro da própria Universidade, por causa do perfil das pessoas que estão aqui. Então tudo isso que parece que é a cara da UNILA, que parece ser a base da UNILA, na verdade está sempre em questionamento.*

Dessa forma, nas duas instituições pesquisadas, pude encontrar elementos do marcador de colonialidade individualismo: o *produtivismo* e o *adoecimento*.

Individualismo: produtivismo

No duplo sentido do individualismo, de sobrecarregar e responsabilizar o sujeito, o produtivismo atua como elemento chave. Tanto exige a produção para se atingir metas quanto atingi-las passa a ser responsabilidade única do indivíduo, gerador de seu sucesso ou fracasso. Produzir na universidade, na racionalidade gerencial neoliberal, significa tanto atender tarefas burocráticas quanto a produção acadêmica, de preferência aquela voltada a atingir maior pontuação segundo os ditames externos. Ambas tarefas, que sobrecarregam o trabalho cotidiano, não necessariamente contribuem para pensar sobre nossos problemas, refletir sobre a universidade ou contribuir para a vida política e democrática da comunidade.

Quando se fala em desmonte político está se assumindo uma concepção de política no sentido proposto por ARENDT (2002), de espaço de ação dos seres humanos. A universidade

é um palco privilegiado dessa ação política ao ser um dos centros de confluência da problematização da sociedade. Desmontar esse caráter da universidade é esfacular parte de sua concepção fundamental, mas é exatamente isso que o produtivismo neoliberal busca: limitar seu espaço de crítica para si, enquanto instituição, e para a sociedade. Cabe destacar que nessa questão de despolitização da vida universitária, da valorização por mérito, a ação individual está relacionada e se mistura com a institucional, como o sentido atribuído pela professora:

AMOR-PERFEITO - PROFESSORA UFRGS - *O individual e o institucional não se separam muito aí. Eu acho que nós temos um modelo de instituição universitária que é modelo colonial. E é um modelo meritocrático... Quando eu digo colonial vai nessa perspectiva assim: quem tem mérito para estar aqui. Quem tem mérito para estar aqui, merece ser referenciado. Ele está na ponta. A ponta nesse sentido, numa instituição universitária, é o docente pesquisador. E aí dentro mesmo da instituição vai ter áreas que são mais reconhecidas. Nós estamos falando de uma área que é licenciatura, que já dentro dela as pessoas disputam entre si. (...)*

Na universidade tem pessoas que têm essa perspectiva e ela tem uma lógica que é de carreira, de construção de méritos individuais. Isso tem a ver com uma posição liberal, neoliberal, das pessoas e da instituição, a universidade assume essa concepção. Acho que sim. Do ponto de vista da formação de professores, eu não me coloco nessa posição, então a gente tenta construir outras lógicas, só que é remando contra a lógica que impera.

Assim, a institucionalidade vai empurrando as carreiras individuais a buscarem seus méritos, legitimando esses e reafirmando uma lógica neoliberal individualista. Nessa engrenagem, o controle sobre o papel de autoria científica emerge: não importa produzir ciência, é necessário produzir aquilo que é legitimado pelo mercado. Valdemar Sguissard e João dos Reis Silva Júnior, contribuem para construir uma visão mais aprofundada da relação desmonte político da universidade a partir de uma lógica individualista e a avaliação da Capes. Eles analisam como esse índice de qualidade incide sobre professores de pós-graduação:

Segundo o novo modelo de avaliação da Capes, o professor-pesquisador que atua na pós-graduação precisa submeter-se a uma série de exigências, todas com repercussão na avaliação trienal dos respectivos programas. (...) sabendo-se que tudo isso se dará em contexto de crescente individualismo e competitividade, em face da também crescente competição por publicação e financiamento, este sempre abaixo da demanda (SGUISSARD; SILVA JÚNIOR, 2009, p.43)

A produtividade universitária, nos marcos estabelecidos pelo mercado, significa sobretudo artigos em publicações externamente bem conceituadas, principalmente se tiver a chancela do Norte. Nesse marco, por exemplo, ações de extensão, como mencionadas pela professora Girassol no início deste marcador, ou livros valem menor pontuação, como se refere o professor:

ORQUÍDEA - PROFESSOR UFRGS - *agora eu estou com vontade de escrever, vou fazer alguns artigos. Livro não está rendendo. Eu tenho bolsa de produtividade, tem que publicar artigo. Livro fica para quando eu me aposentar e parar com tudo. (grifos meus)*

Não importa que livros sejam muito mais lidos pela sociedade do que os *papers* que muitas vezes são, no máximo, citados em outros *papers*. Na lógica produtivista, não vale tanto quanto artigos. Como nos aponta Segato:

Otro problema de la evaluación [da produtividade], especialmente en el campo de las Humanidades es que prioriza las revistas, no los libros. ¿Cuál ha sido la mejor forma en que se ha expresado históricamente el pensamiento latinoamericano? Justamente el ensayo, el libro, no el artículo formateado por las tecnologías de redacción de las revistas del Norte (SEGATO; ÁLVAREZ, 2016, p 207).

Segato está se referindo ao ranking de periódicos Qualis da Capes e dos problemas que esse produtivismo representa. A autora apresenta quatro problemas além do mencionado acima: a quantidade sobre a qualidade; internacionalismo voltado ao Norte (América Latina não tem valor na consideração de publicação internacional); a ausência de reciprocidade nas citações (citamos autores do Norte, mas nunca somos citados, apenas utilizados) e a ruptura com as relações reais entre nossos colegas. Esse último, muito grave, força para que cada pessoa escreva de forma independente, individual e nada colaborativa. Para Segato, isto rompe com nossa tradição de dialogar com os interlocutores, traço que esteve presente na formulação intelectual latino-americana (SEGATO, 2016). Esse processo que nos aponta a autora, permite identificar como que a instituição é transformada em um somatório de carreiras individuais, leitura também encontrada na pesquisa:

AMOR-PERFEITO - PROFESSORA UFRGS - *é uma instituição que cria histórias e carreiras individuais*

O produtivismo é tão acentuado e opressor que em sua fala, um professor da UFRGS, ao se apresentar, marcou que era professor e... vivia. Questionado sobre porque destacar o verbo *viver* como distintivo de sua apresentação, respondeu:

AZALEIA - PROFESSOR UFRGS - *"vivo", é porque a profissão que eu ocupo toma muito tempo. E esse tempo não é um tempo apenas de presença física, mas também é um tempo de presença mental e espiritual. Então o viver é quase que uma... é quase que um desafio porque é um serviço que absorve muito e, sobretudo, absorve as pessoas que têm interesse por determinados assuntos e concebem a Universidade de uma certa forma como um espaço aberto de conhecimento, interação e tudo o mais. (...) A atuação na universidade se torna muito absorvente, e o viver se torna quase que um apêndice na nossa vida. Então*

por isso que eu digo que eu vivo, tento viver. Mas a nossa vida social acaba sendo prejudicada, a nossa vida de prazer acaba sendo prejudicada. (grifos meus)

Esse é o *modus vivendi* no neoliberalismo: produzir, produzir e produzir, sem se preocupar com o que e se essa produção sobrecarrega x sujeitx, transformando “a prática universitária o pólo atrator e centralizador também da vida pessoal e familiar” (SGUISSARD; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 235) de professorxs-pesquisadorxs. Parece impressionante que em pleno Século XXI, com a quantidade de pessoas vivendo sobre o planeta e a tecnologia a nossa disposição, o ser humano seja obrigado a produzir em ritmos similares ao dos primórdios da revolução industrial. O nome disso? Neoliberalismo e o Homo empreendedorum que primeiro produz, depois vive. Talvez um dos aspectos mais negativos dessa sobrecarga seja justamente esse espaço de não-reflexão, de não-pensar, fazendo com que xs sujeitxs comportem-se como autômatos fazendo as coisas que tem que ser feitas sem se perguntar sequer porque elas tem que ser feitas. Ou, quando a lógica do sujeito está em contraposição ao não-pensar, se sobrecarrega ainda mais, como é o caso apontado pelo professor. Como o equilibrista, tem que driblar as agruras das exigências produtivistas com seus interesses de uma universidade como “espaço aberto de conhecimento”.

Entre xs discentes da UFRGS, o produtivismo é assinalado como algo vazio de sentido e de pouco ou limitado espaço de autoria:

TULIPA - ALUNA UFRGS - *Foi algo que eu só percebi no meu TCC, que eu fiz semestre passado, já apresentei. Que eu sinto que foi o primeiro momento de autoria que eu tive sobre algum projeto acadêmico ali na história. Porque até então nós trabalhávamos com resenhas, com provas tipo fulano disse isso, versus ciclano que disse aquilo. Mas agora, o espaço para que tu, enquanto historiador em formação tira de tudo aquilo, não tem. Realmente não tem. Essa autoria e esse protagonismo é bem apagado nesse sentido.*

BETÔNICA - ALUNO UFRGS - *mesmo sem ter começado uma carreira acadêmica, já estava meio de saco cheio. Muitas das coisas que me pareciam que eram obrigações da carreira acadêmica, coisas que tu tinha que fazer, coisas que tu tinha que cumprir, pra mim não fazia muito sentido. Pra mim nunca fizeram. (grifos meus)*

O limitado espaço de autoria alia-se ao individualismo, no momento em que existem poucos espaços de coletividade (um espaço político, uma ágora), de troca das diversas produções, mesmo que sejam poucas. O estudante da UFRGS, recorda uma experiência nesse sentido, embora critique sua singularidade:

DENTE-DE-LEÃO - ALUNO UFRGS - *Eu acho que há sim um espaço para criar e para ter autoria, mas dentro de uma caixa, de um modelo. Não pode criar livremente, tem um modelo acadêmico. Mas uma coisa que eu acho que é um demérito muito grande, a gente não ter a troca entre as criações. A gente teve uma experiência que cada um falou de seu artigo na semana passada, na cadeira do estágio, mas acho que falta muito, assim. Por*

*exemplo, eu criei aquele joguinho, eu podia apresentar, mas eu sinto muita falta fora do ambiente, fora da cadeira do estágio que acho que não representa todo o resto da universidade, ter contato um pouco com o trabalho dos outros, o que estão pesquisando, o que estão trabalhando, até pra saber um pouco o que existe, o que tu pode fazer, o que não pode fazer, quais são... o que está sendo pesquisado, com quem eu posso conversar, **não existe um espaço pra tu criar e tu trabalhar materiais autorais**, bastante enquadrados em uma moldura, por assim dizer, em um pote de vidro, mas se tu quiser fugir muito do pote de vidro tu não pode, e continuando a analogia, tu não consegue ver muito os potes dos outros. (grifos meus)*

O isolamento que Dente-de-leão sente na graduação enquanto discente, com cada um em seu *pote de vidro*, sem poder ver o dxs colegas demonstra a engrenagem que a marca colonial do individualismo vai produzindo de isolamento e construção de carreiras individuais desde a graduação.

Outro aspecto do produtivismo é que ele também contribui para limitar o espaço de participação democrático em instâncias universitárias, como sinaliza o professor da UNILA em relação à sobrecarga discente:

LÍRIO - PROFESSOR UNILA - *Eu vejo que muitas vezes os estudantes acabam não ocupando muitos espaços, e eu não acho que isso é culpa deles, eu vejo que é mais uma atribuição para o aluno, que tem um monte de trabalho, um monte de coisa pra fazer e tem que ir pra uma reunião debater assuntos, ler pauta e ler relatórios, e tal. Isso é bem complicado. Às vezes pra gente já á difícil, imagina pra eles que tem um monte de trabalho pra fazer.*

Poderíamos pensar que uma universidade que se quer democrática, a participação e o tempo de pensar sobre ela fosse levada em conta na formação dxs sujeitxs. Por exemplo, somar créditos por tempo de estudo dos documentos dos Conselhos universitários bem como a presença em suas reuniões a representantes discentes. Evidente está que essa seria uma outra lógica universitária, onde o livre pensar e a participação democrática fossem entendidas como formativos humanos. Na lógica neoliberal isto não se aplica.

O produtivismo acadêmico também se manifesta entre xs discentes gerando sobrecarga. Mas não só isso. Muitas vezes o grau de exigência não é acompanhado das atividades formativas que deveriam servir para instrumentalizar xs estudantes a cumprir determinados requisitos. Esta foi, pelo menos uma das queixas comuns, levantadas nas falas dxs estudantes a seguir:

ASTROMÉLIA - ALUNA UNILA - *Na UNILA, em relação às disciplinas, eu acho que não tem nada assim que ajude muito, falando em relação às disciplinas do curso de história. Você já entra tendo que, ou entregar um artigo nas primeiras disciplinas, sendo que você não sabe como se escreve um artigo ou ensaio ou o que seja. Então acho que a princípio deveria ter... (...) **Exigir de você o que você não pode dar.** Acho que tem um projeto de Extensão que é de escrita acadêmica, de escrita científica. Eu participei de um que foi*

muito bom, nossa! Foi muito excelente. Só que eu acho que ele foi pouco divulgado e, às vezes, não dá para todo mundo participar. Você por exemplo, trabalha e estuda. Num curso desse que vai ser à tarde, onde um aluno que trabalha e estuda vai ter tempo de fazer? Então acho que deveria existir mais espaços, dentro já da sua carga horária que te permitissem trabalhar um pouco nesse sentido. Acho que muitos professores fazem, só que outros não fazem nada e acaba que ferram mesmo com os alunos, não tão nem aí... [Isso mesmo no curso de história?] Mesmo no curso de história.

JASMIM - ALUNO UNILA - *Muitos professores pedem seminário e a gente não faz menor ideia do que é um seminário, então...*

A pergunta que fica é quanto de inteligência e capacidade se perde no meio do caminho por conta do produtivismo muitas vezes sem sentido, ou desconectado daqueles desejos e anseios dxs jovens que estão na graduação (e outrxs tantxs que nem conseguem chegar nela)? Rita Segato também se coloca uma pergunta similar, ao problematizar a forma e as condições com que se ensina na universidade:

Tenemos que preguntarnos por la manera en que formamos a nuestros estudiantes en la universidad, desautorizándolos, haciendo que abduquen de soñar con que serán autores, con que serán pensadores. Les hacemos creer que, como mucho, algunos serán narradores de ficción, pero nunca formuladores de grandes categorías que reformateen la mirada del mundo. Porque, ¿qué son las categorías teóricas? Son categorías capaces de visibilizar aspectos impensados del mundo, de hacer que nos reacomodemos, que cambiemos de paradigma. Y el cambio de paradigma es central para la reorientación de la historia. Ese poder de formatear la lectura del mundo, que es el máximo poder, el de redireccionar la historia gracias a la formulación de categorías que muestren la estructura, que hagan ver de otra forma la relación entre los objetos del mundo, nosotros no lo tenemos. Como dije antes, ahora que la información es ampliamente accesible, las Humanidades deberían ser capaces de imaginar categorías teóricas. Aun así, nuestros profesores no caminan, son “copycats”, fichadores de textos, archivos de conocimientos. No hay un camino autoral en nuestros países para el pensamiento en el campo de las Humanidades. Esa es la lucha (SEGATO; ÁLVAREZ, 2016, p. 209).

Produtivismo, falta de espaço para autoria, limitação da democracia, exigências além do humanamente possível podem ser algumas das causas que levam ao adoecimento geral no ambiente universitário. Aliás, traço comum na sociedade neoliberal, na universidade também vemos o adoecimento docente e discente.

Individualismo: adoecimento

O fracasso em não alcançar as metas ou não encontrar sentido naquilo que se produz arduamente, somado ao trabalho individualizado e solitário são jogados sobre x sujeitx, e talvez aqui encontremos algumas das razões para o adoecimento generalizado. Durante a minha

pesquisa encontrei situações ou tive alguns relatos da gravidade que esse adoecimento tem gerado. Seu auge é, sem dúvida, o suicídio. E não foi um caso isolado. Nesse curto espaço de tempo de pesquisa, vários foram os relatos de pessoas vinculadas às duas instituições que chegaram a essa medida extrema. Uma delas foi justamente um professor, Wolney Roberto Carvalho¹²⁸, que acolheu a mim e a minha orientadora na primeira visita à UNILA, que não foi entrevistado para essa tese, mas teve um papel importante de apontar caminhos e pessoas a buscar para realizarmos a pesquisa maior a qual esta tese está vinculada. Outras, não estiveram vinculadas diretamente à essa pesquisa, mas participavam dos círculos sociais dxs sujeitxs ou mesmo das instituições e seus casos acabaram sendo mencionados nas falas de estudantes, como essa, bastante singular dessa triste questão:

NARCISO - ALUNO UNILA - *a gente teve até um caso de suicídio esses dias então... [no curso de história?] Não, era de Ciências Políticas e Sociologia. Mas acho que desde que eu estou na UNILA, já teve alguns casos de suicídio. Olha eu lembro de um venezuelano... rapaz que acharam ele no rio. Teve uma menina que cometeu suicídio e agora teve essa de novo... Então apoio psicológico tá uma coisa meio carente, ainda tem que melhorar bastante na questão psicológica.*

E a professora da UFRGS que relata casos que tem percebido:

AMOR-PERFEITO - PROFESSORA UFRGS - *Tudo é inferência [o aumento de casos de adoecimento psicológico]. Não sei se aumentou, mas as pessoas estão falando demais. Estagiário te diz: eu tentei me matar no semestre passado. Daí tu tem que entrar em contato com o psicólogo, com o psiquiatra. Tem que fazer um outro plano de acompanhamento. Eu nunca tinha tido isso, com síndromes diagnosticadas. (...) E tem coisas que... está sendo bem difícil assim. Bem difíceis. Acho que esses públicos estão aumentando. Ou a gente está falando mais sobre isso. Não sei te dizer qual é. (...) Mas assim, depressão, situações pesadíssimas, jovens que sofrem, que trabalham muito... Eu me compadeço. [pausa] Os cursos de licenciatura tem bastante jovens trabalhadores, com as cotas sociais. Bastante jovens pobres. [pausa] Mas isso, pra mim, é uma alegria recebê-los, porque eles são a maioria da sociedade brasileira, que bom que eles estão juntos com a gente. Não são problemas deles. São problemas nossos, da sociedade que chegam na universidade e a gente vai aprendendo a lidar... Acho que vamos criar com o tempo mais possibilidade de acompanhar esses jovens.*

Decorre do excerto que ou se está falando mais sobre o adoecimento ou se está aumentando o número de casos. Pelo que pude apreender da pesquisa, relacionando com o marco teórico, o adoecimento tem aumentado muito por conta das exigências que a

¹²⁸ Uma nota de seu antigo Grupo de pesquisa em economia política dos sistemas-mundo na UFSC assim definiu o professor ao lamentar sua morte: “Wolney foi um profundo crítico das atrocidades e mazelas produzidas pelo modo de produção capitalista. Atento aos rumos de Nuestra América e enérgico em irradiar ‘o possível e o mesmo impossível’ na construção do socialismo no Brasil. (...) Wolney nos deixa órfãos de sua energia, de seus saberes, sua revolta, sua alegria e esperança por um mundo melhor”. Disponível em: <https://gpepsm.paginas.ufsc.br/2019/12/10/homenagem-ao-nosso-querido-camarada-wolney-roberto-carvalho/> Acesso em: 30 ago. 2020.

racionalidade neoliberal impõe para toda a sociedade e isso também afeta a universidade. Vladimir Safatle nos dá pistas da relação do neoliberalismo com o sofrimento psíquico. Para o filósofo da USP, a incorporação da ideia de empresa para a vida social não é apenas uma figura da racionalidade neoliberal, mais que isso, ela é a “*expressão de uma forma de violência*” (SAFATLE, 2020, p. 32). Isso ocorre porque a competição empresarial é calcada, entre outros elementos, na ausência de solidariedade, no cinismo da competição, na exploração colonial dos desfavorecidos e na destruição ambiental. Tal violência necessita um discurso político para que se consolide na vida social, impondo “*o medo do outro como invasor potencial*” como forma de afeto central e onde “*a exploração colonial seja a regra*” (Idem). Mais adiante, o autor conclui: “*não se sofre da mesma forma dentro e fora do neoliberalismo. (...) Pois o sofrimento psíquico guarda uma dimensão de expressão de recusa e de revolta contra o sistema social de normas*” (SAFATLE, 2020, p. 33).

Dessa forma, podemos observar que as questões do adoecimento no que se refere à saúde mental não estão necessariamente vinculadas à entrada de outros setores sociais já que trata-se de um problema mais sistêmico. Entretanto, são os setores mais desfavorecidos os mais vitimados pelo sistema, pois além de todos os problemas que a precarização da vida acarreta, existem outros que se somam, como por exemplo o racismo, mencionado anteriormente, e, no caso da UNILA, o xenofobismo, como nos remete a estudante:

TUSSILAGO - ALUNA UNILA - *Em relação à UNILA, eu vejo que quando entrei, eu tinha uma perspectiva um tanto romântica sobre essa... essa interculturalidade, né? Hoje em dia eu vejo que não é só uma questão de integração cultural, existe toda uma questão política que nos afeta, por exemplo, discutir saúde mental na universidade. A gente viveu vários episódios de pessoas tendo problemas não sendo atendidas. Vários episódios de estudantes haitianos sendo agredidos na cidade, racismo, preconceitos e em relação à manifestações culturais que se fazem aqui, que não são comum pra maioria das pessoas...*

Mas o adoecimento é generalizado, não se restringindo a discentes ou docentes, nem a uma ou outra instituição, tanto que no estudo de SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, em universidades do Sudeste também há essa manifestação:

Um dos aspectos mais presentes na fala dos professores-pesquisadores sobre a evolução da prática universitária ou da intensificação e precarização do trabalho é o que diz respeito à crescente incidência de doenças, em especial de cunho depressivo, e ao consumo bastante frequente de medicamentos ansiolíticos (2009, p.237)

Como considerações sobre esse marcador de colonialidade cabe apontar que o individualismo está intimamente relacionado ao produtivismo esvaziado de sentido que, ao

gerar sobrecarga e cobranças exacerbadas, contribui para o adoecimento das pessoas que compõem a universidade. Cabe salientar que existem propostas alternativas e pesquisas que investigam esse processo, como podemos citar a realizada por Vanessa Alves Vasconcellos e orientada por Valeska Fortes de Oliveira. Nela, afirmam as autoras:

A maneira individual de o professor desenvolver o seu trabalho e de construir a sua identidade é uma forte tendência, analisada dentro da universidade. É possível observar essa forte tendência como uma cultura institucional na qual observamos sucessivas subdivisões, instâncias internas que ocasionam um grande isolamento por parte dos professores. É necessária a mudança dessa lógica do individual sobre o coletivo, nos programas, na própria organização de tempo e espaço para buscar uma maior funcionalidade e também no reforço das estruturas de coordenação que devem se preocupar com o trabalho em grupo (VASCONCELLOS; OLIVEIRA, 2012, p. 457).

Nesse caso citado, a pesquisa aborda as contribuições de um grupo de trabalho formativo dentro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), uma das possibilidades de proporcionar um trabalho mais coordenado e coletivo, proposta que vai na contraposição do projeto tecnocrático e individualista da universidade neoliberal. Também existem outras iniciativas nesse sentido como é o caso de um grupo de apoio pedagógico na USP de Ribeirão Preto (SILVA; RIVAS; CORRÊA et al., 2012), além da proposta de assessor pedagógico, que seria uma pessoa que faria a ligação, apoio e interpelação do trabalho docente nas universidades, como é proposto pela argentina Elisa Lucarelli (2008). A aposta na coletividade emerge como uma brecha insurgente poderosa que vai de encontro à construção de carreiras individuais focadas no produtivismo para atender os interesses do mercado. Enquanto for a regra a aposta na individualidade para construção de carreiras, seguiremos marcando a colonialidade do individualismo nas peles dilaceradas.

5.5. MULTICULTURALISMO – A diferença tolerada desde que nos marcos do Mercado

Esse marcador de colonialidade tem uma relação intrínseca com a racionalidade neoliberal: a tolerância da diferença, a aceitação de outras culturas até o ponto de que estas não repercutam sobre o sistema econômico, muito menos questionem sua lógica. Charles Hale sintetiza essa política na expressão “*Si, pero*” (HALE, 2007): convida-se indígenas a participarem de seminários, formações, discussões com agentes governamentais. Aceita-se que falem, dentro de determinadas predeterminações, escolhem-se representantes, excluem-se a maioria. Pode falar, mas... Patricia Ayala Rocabado, a partir da leitura de Hale explica:

O multiculturalismo não pode ser entendido sem considerar-se a sua ligação estreita com o neoliberalismo (HALE, 2007): ele participa de uma racionalidade neoliberal que tende a culpar aos agentes sociais; a tratar às comunidades como se fossem pequenas empresas; a generalizar as relações de mercado que são elementos essenciais do tecido social; a flexibilizar e precarizar o mercado de trabalho; e a submeter a sociedade à economia. Neste contexto político, emerge a figura do "indígena projeto", do "cliente exótico" ou do "consumidor" que devem encontrar o seu lugar nos novos nichos de mercado (AYALA ROCABADO, 2015, p. 157-8)

Nesse sentido, esse marcador se relaciona com a ideia de cidadania por consumo, referida no capítulo três, em que a partir de – *e somente por* – se tornar um consumidor, outras culturas são aceitas como cidadãs. No caso da universidade, isso se relaciona, entre outros elementos, à incorporação de outros setores sociais, que são convidados a trazerem suas culturas desde que esqueçam do caráter de luta política que o fizeram chegar à instituição (SEGATO; ÁLVAREZ, 2016), desenvolvam suas carreiras individuais, encontrem seus nichos de mercado e, principalmente não questionem o instituído.

Não basta apenas agregar outros setores à universidade se a eles não lhes permite trazer suas vivências, suas epistemologias. Numa visão neoliberal de diferença tolerada, acolhe, mas não lhe dá pleno poder de fala. Nesse sentido, uma cotista da UFRGS, que traz outras bagagens culturais consigo, ilustra a dificuldade em se inserir na universidade:

COROA IMPERIAL – ALUNA UFRGS – *Fácil não foi. Acho que foi bem difícil entender... como posso falar... o conteúdo das disciplinas, a forma como a gente era avaliado, principalmente. Muita dificuldade. A gente encontrou muita dificuldade nessa parte. O que que é uma questão objetiva-dissertativa. Nossa! Isso nunca fez sentido. Escrever com introdução... porque a gente fez... Eu fiz a redação do Enem mas... fiz daquele jeito assim... não tinha uma estrutura bem certa do que era uma escrita, uma redação. E daí eu acho que essa foi uma das maiores dificuldades, assim, do curso. Compreender como é que funcionava a avaliação. A forma como estava sendo avaliada. Porque que a gente tinha que escrever duas folhas de um conhecimento que a gente não tinha. Isso é o pior: duas folhas de um conhecimento que a gente não tinha. Aquela disciplina, a primeira, de introdução à história, Meu Deus! Foi uma cadeira martirizante!*

Como a fala demonstra, o multiculturalismo tolera a diferença, mas não necessariamente se adequa às trajetórias outras que chegam à universidade. Pensemos as dificuldades que outras culturas de outros países, ou mesmo indígenas de nosso país tem encontrado ao chegarem à UNILA ou à UFRGS.

Ainda sobre esse marcador, e como conclusão, cabe indicar que como uma organização fluida dos achados da pesquisa, outras falas, utilizadas em diferentes marcadores, trazem a expressão da colonialidade marcada pelo multiculturalismo nas diferentes peles da

universidades. Diferentes pelas pois, efetivamente, representam diferentes culturas, raças, etnias, visões de mundo.

Marcadores de colonialidade entramados, dilacerando as peles da universidade

Como consideração final deste capítulo, gostaria de retomar os desdobramentos da questão central da pesquisa, apresentados no capítulo dois: *Como xs sujeitxs enxergam as disputas políticas, sociais e culturais presentes na sociedade e nas escolas? Em que medida x sujeitx é consciente das disputas colocadas na sociedade neoliberal?*

Com base nesses desdobramentos da questão central da pesquisa, nas entrevistas dxs sujeitxs pude responder aos questionamentos então colocados. Percebi que não só havia uma consciência sobre as disputas colocadas na sociedade neoliberal como também nas engrenagens que essas políticas desencadeiam na universidade, embora que muitas vezes sua percepção seja inconsciente. Entretanto, penso que consegui identificar e localizar a crítica feita pelxs sujeitxs da pesquisa

Neste capítulo apresentei os marcadores de colonialidade que atuam sobre as universidades, transmitindo ou concretizando a racionalidade neoliberal nas duas instituições pesquisadas. Marcadores fluidos que se combinam e se interrelacionam, garantindo uma gestão empresarial e uma formação voltada para o Mercado. Não podemos pensar no euronortecentrismo descolado da ideia de hegemonia de um saber específico: aquele euronortereferenciado que é o aceite, superior a outros conhecimentos, outras epistemologias. Tampouco podemos ignorar que o multiculturalismo, a tolerância da diferença permite incluir outros públicos e culturas desde que não se oponham à hegemonia do saber euronortecentrado. Ao mesmo tempo, para garantir a gestão empresarial e sua racionalidade neoliberal, o autoritarismo e o individualismo caminham juntos, estruturando a perda de referencial democrático ao mesmo tempo que fragmenta o conhecimento e acelera a produção vinculada ao interesses do Mercado.

Como uma grande trama de tranças, os marcadores de colonialidade vão se entremeando, formando um chicote abstrato mas real, para garantir que sejam estalados sobre as peles da universidade, dilacerando espaços de debate e a autonomia universitária, esfacelando o caráter público e de bem comum que a educação se constitui.

Tal chicote não ocorre desconectado da racionalidade neoliberal. Ao contrário, é a **concretização** dela nas universidades. O autoritarismo, o individualismo e o multiculturalismo são, senão criados, dinamizados pela ideia de competição na vida social, em que a

autoempresabilidade (GAGO, 2018) ou o sujeito-empresa (DARDOT; LAVAL, 2016) tornam-se normas. É o *Homo empreendedor* se concretizando na vida universitária: ensimesmado para garantir seu melhor espaço de sucesso, fragmentado e desassociado da democracia, tolerando a diferença do outro, mas se recusando a incorporá-lo, tendo em vista que a ausência da solidariedade é a regra a ser seguida. Por isso, não podemos falar apenas de uma *política neoliberal vinda de cima*, mas *o neoliberalismo construído desde baixo*, em que a ação dos sujeitos são peça chave da engrenagem da nova racionalidade. É, de fato, a eugenia de um novo homem.

Ao mesmo tempo, validar o conhecimento euronortereferenciado é essencial para se sustentar essa racionalidade neoliberal, ela mesma filha do Norte filosófico, nascida a partir do Colóquio Walter Lippmann (DARDOT; LAVAL, 2016; BROWN, 2019). Efetivamente, não foi o neoliberalismo quem legitimou apenas o euronortecentrismo como conhecimento válido, mas também nele foi recrudescido, tendo em vista que ao esfacelar os estados-nação em prol de novos leviatãs (BORÓN, 1999), do deus Mercado, legitimou ainda mais o conhecimento referendado por Ele. Como parte da destruição da vida e do planeta, condicionante necessária para se manter o padrão de vida e consumo do Norte, distintivo do progresso masculino desenvolvimentista, a hegemonia do saber euronortecentrado inclui a ausência da Natureza do campo do conhecimento, reafirmando a dualidade cartesiana e cristã que descolou o homem da Natureza e a colocou aos seus serviços, prazeres e, sobretudo, interesses econômicos.


Entretanto, como marcadores, podemos vislumbrar que não só signos negativos foram encontrados nas instituições pesquisadas. Esses de que até agora falei, de colonialidade, de dependência, referendam a presença de uma racionalidade neoliberal e suas consequências na universidade. No próximo capítulo anuncio as brechas encontradas que rompem com esse instituído e, organizadas em marcadores de descolonialidade, desvelam as disputas presentes na UFRGS e na UNILA, que nos permitem buscar, utopicamente, uma formação para a metacidade mesmo em tempos neoliberais.

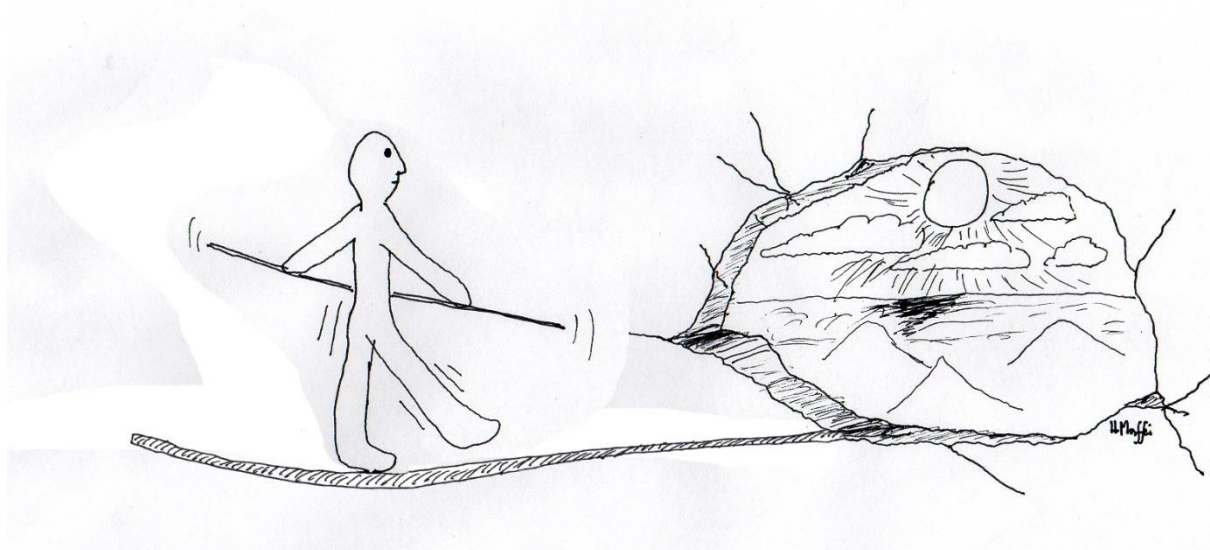
6. BRECHAS INSURGENTES NA FORMAÇÃO: MARCAS DESCOLONIAIS

Se o mundo ficar pesado
Eu vou pedir emprestado
A palavra poesia
Se o mundo emburrecer
Eu vou rezar pra chover
Palavra sabedoria
Se o mundo andar pra trás
Vou escrever num cartaz
A palavra rebeldia
 (...)

Se acontecer afinal
De entrar em nosso quintal
A palavra tirania
Pegue o tambor e o ganzá
Vamos pra rua gritar
*A palavra **utopia***

Samba da Utopia, composição Jonathan Silva


 mundo anda pesado. Emburrecido. Parece que andamos para trás. Tirania, nem falemos. Nos resta pegar o tambor, ir pra rua e gritar com todas nossas forças as nossas utopias. Para que exista utopia, precisamos inventá-la, demanda-la. Trabalhar cotidianamente com a esperança de que é possível. Nessa busca é que essa pesquisa encontrou brechas que rompem com a racionalidade neoliberal e o indesejável porvir do aumento do neoextrativismo, da exploração de seres humanos e não-humanos e a consequente destruição do mundo. Brechas são o primeiro passo para caminhar em direção à utopia, muito embora, como nos dizia Eduardo Galeano, a utopia nunca será alcançada pois se isso acontecer deixará de ser utopia. Entretanto, precisamos caminhar em direção a ela. As brechas insurgentes são passos nessa direção.



A esperança equilibrista nos aponta a insistência em perseguir um caminho, alcançar um ponto de chegada diferente da partida. Insistir em buscar outra perspectiva que não a instituída. Assim são as brechas insurgentes que eu proponho: um rasgo na tecnocracia, uma oportunidade de criar um espaço intermediário, um espaço de ser e não-ser (TURNER, 1974), um limiar que propicia o início de algo novo, diferente, que se insurge para além. As brechas anunciam a possibilidade de ir *audaciosamente aonde nenhum[a mulher ou] homem jamais esteve* (STAR TREK, 1966-9).

Esse é o potencial que as brechas insurgentes trazem em si: questionar o instituído, transformar o presente e anunciar um outro futuro. Ao fazê-lo, entusiasma a continuidade da luta por ir além, a construir um *pensamento alternativo de alternativas* (SANTOS BS, 2019). Tal necessidade emerge no marco da complexidade que o capitalismo atual adquiriu, impondo uma reciclada e potente forma de destruir o mundo e a vida do planeta – tão ou mais poderosa quanto as armas inventadas nas trilógicas de Star Wars – enquanto que um punhado de famílias se tornam cada vez mais ricas às escusas da carência de bilhões de pessoas. Ao mesmo tempo, a resposta ao sistema carece de alternativas, já que muitas das construídas no século XX ou faliram ou se adequaram ao capitalismo, inaugurando um sistema de acumulação privada calcada no planejamento estatal com um elemento militar e antidemocrático como o caso chinês ou unifamiliar-criminoso como na Coreia do Norte. Assumiram que o econômico regia o mundo e, ao mudar a forma de produção, resolver-se-iam todos os outros problemas. Não perceberam que as mesmas premissas de dominação racista, patriarcal, ecológica são próprias do capitalismo e engendram sua permanência. Como nos aponta Grosfoguel e Onesko:

se você organiza-se contra o capital e usa meios problemáticos da própria civilização que organiza o capitalismo, os meios que usa vão construir os fins, e terminarão reproduzindo novamente o mesmo sistema. Se nos organizamos contra o capital de maneira racista, eurocêntrica, sexista e dualista cartesiana vamos acabar reproduzindo tudo o que estamos lutando contra e terminaremos (como no socialismo do século XX) construindo um capitalismo de estado (GROSFOGUEL; ONESKO, 2021, p. 18).

Também outras esquerdas que não as que foram fruto de processos revolucionários do século anterior e se apresentavam como alternativas democráticas chegaram ao poder autoidentificadas como progressistas, não questionaram o sistema neoextrativista vinculado às *comodities* que coube a esse canto do mundo (SVAMPA, 2019). Por conta disso, tiveram uma pujança econômica enquanto esse sistema de extração de recursos naturais esteve em alta e amargaram crise quando da baixa (Idem). Na essência, não se impuseram como alternativa ao neoliberalismo. Por outro lado, a verbosidade de fazer a revolução e transformar o mundo a partir do controle do Estado pelo “partido” – uma caricatura malfeita do que seria a proposta original de Marx – serve para entusiasmar alguns setores de jovens, mas sua possibilidade de concretização, ainda que fosse real, também não ensejaria uma alternativa além de uma repetição das experiências fracassadas sob a perspectiva de construção de um mundo efetivamente democrático.

Pierre Dardot e Christian Laval, marxistas franceses, em sua obra *Comum: ensaio sobre a revolução no século XXI* (2017), fazem uma crítica acurada às diferentes experiências anticapitalistas do século anterior e assinalam suas limitações, mesmo no caso russo que foi o primeiro e mais efetivamente democrático em seus primórdios. Para os autores, para além das dificuldades internas e internacionais, as decisões que levariam à transmutação do ideal revolucionário russo em sua gênese ao totalitarismo stalinista e mais adiante a sua fragorosa desmantelamento se deram ainda nos primeiros anos, a partir de

um postulado compartilhado inclusive por muitos que seriam destruídos pelo stalinismo: o partido que constrói, controla e governa o novo Estado está com a razão, porque é iluminado pela “ciência do comunismo”. No fim, o ideal democrático da livre associação dos produtores foi suplantado por formas de dominação e servidão que não tinham nenhuma relação com a **cultura da crítica**, a análise objetiva dos fatos e a rejeição dos dogmas, aspectos que constituíam a **ética intelectual de Marx** (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 86)

Por essas razões, então, emerge a necessidade de se construir tipologias revolucionárias novas. Revolucionárias não para garantir o poder nas mãos de determinado grupo, mas para possibilitar a continuidade das espécies e do planeta Terra. A acumulação privada desenfreada tem alcançado o estado de insuficiência do mundo e dos seres que o habitam. Revolucioná-lo

significa defender nossa *pachamama* e que sigamos existindo. Isso não é o mesmo que substituir um modelo de extração por outro, pretensamente mais justo, mas buscar novas formas de vida, de compreensão de que tudo, ao fim e ao cabo, vem do mesmo lugar, nosso planeta e que todxs dividimos o mesmo ar, terra e mar. Esse planeta é o nosso espaço *comum*. Por isso faz-se necessário pensar de forma alternativa, de novo jeito para buscar alternativas para que as futuras gerações possam desfrutar deste planeta.

Nessa perspectiva, nos compete romper com uma lógica antropocêntrica, dualista e cartesiana de compreensão do mundo. Necessitamos descompor uma lógica utilitarista de utilização das pessoas e da Natureza que limita a superação do sistema capitalista a debater para quem os frutos do desenvolvimento serão destinados: se para mãos privadas ou para a “classe trabalhadora”. Precisamos entender que isso não nos permite questionar as premissas do próprio capitalismo, o monstro de três cabeças em que juntos atuam o capitalismo, o patriarcado e o colonialismo (LIMA, 2016). É nesse pensamento alternativo que a *cosmopercepção*¹²⁹ originária das Américas do Bem Viver nos dá pistas por onde fazer nosso caminho:

Sob a perspectiva do Bem Viver, as posições centradas na manipulação, no controle e na utilidade são abandonadas, os valores intrínsecos na Natureza são reconhecidos, a história deixa de ser entendida como um processo geral linear e as posturas de comunidades ampliadas são resgatadas. Tudo isso faz o Bem Viver expressar uma alternativa ao desenvolvimento (GUDYNAS, 2019, p. 266).

Quando falamos de formação de professorxs estamos a falar exatamente da instrução de futuras gerações. Pensar alternativamente alternativas de formação significa a possibilidade de caminhar na construção da salvação do planeta, de construir/possibilitar metacidadanias como nos propõe Gudynas (2019). Diante da ausência de modelos prontos e acabados (se é que isso é democrático, se é o que queremos), as brechas insurgem como possibilidades de repensamento, que rejeitem dogmas e instituem a cultura da crítica. Elas são fundamentais para se pensar na formação humana de sujeitxs políticxs. Uma forma de resistir aos tempos neoliberais. E é a universidade o campo ideal dessa disputa: não é ela um dos lugares onde se encontram pessoas ocupando um lugar de excelência ética para criticar esse e imaginar novos mundos? É nessa esteira que busquei e encontrei na pesquisa as rupturas na tecitura da formação em tempos neoliberais. Enquanto umas são pequenos rasgos, outras são brechas potentes na

¹²⁹ O conceito de cosmopercepção vai para além da cosmovisão: não é apenas um olhar cósmico sobre o mundo, como poderia nos propor uma ideia euronortecêntrica. Ele representa o olhar, o sentir, a relação corpórea com o cósmico, com a vida e o planeta, mais próximos do que as filosofias originárias propõem. O conceito é extraído da fala do professor Jones Dari Goettert no V Colóquio Diálogos Sul-Sul (GOETTERT, 2021).

transgressão do hegemônico. Ao longo dessa tese já sinalizei brevemente algumas, agora passo a apresentar mais substancialmente o conjunto de brechas insurgentes que analisei.

Para essa costura, em contraste dialético com as marcas de colonialidade apresentadas no capítulo cinco, apresento as brechas insurgentes organizadas em marcadores descoloniais, seguindo uma proposta de aproximação a uma perspectiva suleada. Como marcadores, não são estáticos, imutáveis, mas dialogam e se entrecruzam entre si. Apresento os seguintes marcadores de descolonialidade, conforme a tabela 20 abaixo:

Categorias ontológicas	Marcadores de Descolonialidade
Saber	Questionamento ao euronortecentrismo
	Outros saberes
Poder	Práticas de democracia
	Subjetividades que descolonizam o ser
Ser	Interculturalidade
	Ética do cuidado e Bem Viver

Tabela 20 – Organização dos marcadores de descolonialidade

6.1. QUESTIONAMENTO AO EURONORTECENTRISMO:

formação crítica para a metacidade

Jamás se te olviden tus raíces
 Latino tú, latino yo
 La misma sangre y corazón
 Esa es mi Latinoamérica
 Hay que luchar, Latinoamérica
 Y si nos quieren marginar
 Nunca nos vamos a dejar
 Solo existe una América
 Hay que soñar, Latinoamérica

Dropes 14 – *Latinoamérica*, Maná

Em meio às mobilizações antirracistas em todo o mundo no ano de 2020 que tiveram como detonador o assassinato de George Floyd por um policial branco nos Estados Unidos, entre as várias cenas que comoveram estava a derrubada de estátuas de colonizadores/escravocratas. A primeira foi em Bristol¹³⁰, Inglaterra, justamente o principal berço do mercantilismo comercial que engendrou o capitalismo como sistema-mundo (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992). Esses são os ventos que as mobilizações ao redor do *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam) tem soprado ao redor do mundo, questionando uma história euronortecentrada¹³¹, mostrando a força que o movimento por descolonizar o pensamento tem assumido nos últimos anos.

Cabe-se perguntar que efeito na formação e no ensino a queda de estátuas provocará num futuro próximo. Certo está que o questionamento está lançado. Também podemos concluir que o fato da derrubada de estátuas de escravocratas ter se espalhado pelo mundo (se não a derrubada, o questionamento ou o desmerecimento delas) indica que se quer buscar uma nova escrita da história. Se essa escrita até agora se deu em base, sobretudo, a uma concepção euronortecentrada de história, podemos pensar que outras lentes poderiam ser utilizadas para observar e repensar o currículo. Tomaz Tadeu da Silva, define o currículo “*como um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas*” (SILVA, TT, 2010, p. 13). Desta forma, ensinar história com outras lentes significa buscar outras seleções dentro do estoque cultural para formular o currículo a ser trabalhado, inclusive uma outra visão sobre a sanha colonizadora. Não é reinventar a história, trata-se de escrevê-la sob outra perspectiva que não a capitalista, colonial/racista e machista¹³².

Observar o currículo como uma seleção é importante para entender que uma história euronortecentrada foi uma escolha determinada em certo momento histórico-cultural que até hoje se perpetua. As grandes marcas que teriam inaugurado divisões da história do mundo, por

¹³⁰ Sobre a derrubada, pode-se ler: < <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/06/07/manifestantes-derrubam-estatua-do-trafficante-de-escravos-edward-colston-em-bristol-na-inglaterra.ghtml> > Acesso em: 08 jan. 2021.

¹³¹ Importante referir aqui que por uma história euronortecentrada entendo aquela baseada em uma visão de história universal compreendida como sendo a do conquistador europeu, homem, branco, heterossexual, rico e/ou da nobreza que construiu o mundo a partir de sua visão mercantilista/capitalista, depreciando e invisibilizando outras formas de ser/estar no mundo, incluindo aí indígenas, mulheres, negrxs, LGBTQIA+, operárixs, trabalhadorxs, camponesxs, entre outrxs. Essa visão estreita de *universal*, em realidade, exclui do universalismo a grande maioria do mundo, independentemente da região geográfica onde esteja, daí se resolve uma possível e equivocada análise de contradição entre o termo e o fato de que as maiores mobilizações antirracistas e anticoloniais de 2020 tenham acontecido no Norte geográfico, como a mencionada em Bristol. Para mais sobre esse conceito, leia-se o marcador de colonialidade Euronortecentrismo, no capítulo 5.

¹³² No capítulo 4 abordo os aspectos que utilizam outras lentes nos currículos dos cursos de História na UNILA e na UFRGS. Leia-se o subtítulo “formação para metacidade”.

exemplo, foram feitas a posteriori, já quando o pensamento epistemológico do Norte era hegemônico e a “América” já havia sido inventada (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992). Quando Odoacro tomou Roma, não determinou: aqui termina a História Antiga e começa a História da Idade Média. O sultão Mehmed II não tomou Constantinopla para inaugurar a Idade Moderna. Nem Robespierre estava preocupado em iniciar a História Contemporânea quando discursava nas ruas de Paris. Nem foram esses três homens que inauguraram novas eras históricas. Os fatos pelos quais são eternizados foram obra de centenas, talvez milhares de homens e mulheres em instantes históricos, ou talvez décadas de pequenas transformações, que culminaram em algum grande acontecimento.

Essa divisão quadripartite da História, assinalada por esses fatos, foi feita na contemporaneidade por homens que pensavam a partir de sua história: a europeia. Fatos que foram escolhidos propositadamente como marcas coloniais para datar períodos dos quais grande parte da humanidade não tomou conhecimento. A queda de Constantinopla nada significou em Tenochtitlán, Qusqu ou Pindorama. Provavelmente, só se ouviu falar do grande evento mundial por essas terras no século XIX, muito tempo depois. Entretanto, a seleção que nos é proposta para o ensino da História ainda segue se referenciando na ação desses “grandes homens” ou, mesmo que se exclua do currículo a limitação a datas e nomes, seguimos a mesma lógica de uma História europeia como universal. É assim que, por exemplo, a concepção hegemônica de História do Brasil que se inicia no contato com o europeu, como mencionado no capítulo quatro, ainda segue vigente na educação básica e em muitas concepções curriculares ou de docentes.

Assim, inaugurar brechas insurgentes que questionam o euronortecentrismo e descolonizam a educação são fundamentais para enfrentar o monstro das três cabeças (LIMA, 2016) e criar fissuras na racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016; GAGO, 2018).

Retomando a introdução desse capítulo, cabe assinalar que “a cultura da crítica” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 86) constitui um aspecto central no embate com o sentido hegemônico de formação para o Mercado. Não podemos pensar em uma formação insurgente, com a utopia de constituir metacidadanias, se não observarmos *em que* a formação realizada em nossas instituições oportunizam ou criam momentos de diálogo crítico sobre essa mesma formação e sobre aquilo que se está apresentando enquanto conhecimento. No questionamento ao euronortecentrismo na UNILA, além de evidenciar um currículo diferenciado conforme mencionado no capítulo quatro, pude observar um olhar crítico para si mesma, para sua própria formação. Como marca de descolonialidade, ilustra esse questionamento a conversa entre estudantes que pude acompanhar durante a pesquisa:

Conversa entre estudantes da UNILA

CAMOMILA – Às vezes eu fico muito preocupada com o que significa estar sendo formado pela UNILA. Mas de certo modo, eu acho que é uma coisa muito boa. Eu acho que a formação que a gente está tendo aqui, a gente não ia ter em nenhum outro lugar, em nenhum outro jeito.

HELICÔNIA – Com essa perspectiva na América Latina...

CAMOMILA – Com as experiências que a gente pode ter aqui.

ACTEIA – Eu acho que é um pouco isso: você pensar que está sendo formado, justamente, pensando na história regional enquanto uma perspectiva regional mesmo, tentando não ser o centro. Não só utilizar a história escrita europeia. Acho que é um pouco isso. A gente está sendo formado como professor... conseguir passar isso numa sala de aula se for para lecionar, por exemplo em Foz, ter essa noção de fronteira, ter essa noção de América Latina, é muito importante. E aqui na região é difícil ter contato na escola com esse tipo de coisa.

LÓTUS – Eu acho que é um experimento...

ACTEIA – Um experimento porque ao mesmo tempo que, nossa!, a gente vai ter uma nova perspectiva, massa...

Como mencionarei adiante, pude acompanhar essa conversa durante uma entrevista a partir da vivência de práticas de democracia. Xs estudantes refletem sobre o sentido de sua formação na UNILA, indicando um diálogo entre o regional-global, vinculando a região de Foz do Iguaçu à América Latina. Ao mesmo tempo é assinalada a “perspectiva na América Latina” como foco da formação, o que sinaliza uma contraposição à História euronortecentrada. Perspectiva essa apontada como “experimento”, “massa”. Essa também é a reflexão de uma professora, que se identificou ao ler o projeto original da UNILA:

AMÊNDOA – PROFESSORA UNILA – Comecei a ler o estatuto, a história da UNILA, me interessei e me encantei pelo projeto! Porque desde a graduação já trabalhava com América Latina. E aí eu vi que no PPC do curso eles citavam os meus artigos. E eu fiquei assim, nossa! Será que eu vou fazer a prova e vou me citar? Então eu fiquei muito feliz de pensar que a formação que eu tinha, que os trabalhos que eu já produzi poderiam contribuir para um curso de história numa faculdade. E aí quando eu vi o PPC do curso me encantei mais ainda, falei: Não, realmente, é próximo do que eu jamais sonhei que existisse. E aí vim toda feliz, empolgada, graças ao universo!

A alegria da professora em encontrar uma instituição que tenha relação com suas pesquisas e perspectivas dentre tantas outras assinala que o projeto da UNILA é singular. Ao mesmo tempo, se a professora encontrou guarida na universidade para suas concepções, muitxs outrxs docentes trazem outra bagagem. Talvez por isso surgiu uma ideia recorrente em muitas falas sobre a formação com uma proposta diferenciada: a necessidade de que as pessoas que se formaram na UNILA retornem como professorxs, a partir de uma outra concepção latinoamericana. A ideia de que entender o processo como um todo, formar a partir de uma

visão latinoamericanista requer já ter essa visão consolidada na sua formação, coisa que os atuais professorxs não teriam necessariamente. As duas falas a seguir representam esse sentimento:

CAMÉLIA - ALUNA UNILA - *Você entrar em contato com pessoas que estudaram aqui em 2010, 2011, 2012, já estão dando aula no Uruguai, que estão dando aula até na Rússia - que realmente tem alunos indo para lá -, você consegue ver que a UNILA foi um projeto inovador e que apesar da UNILA ser muito nova, os alunos estão... sendo uma parte importante do processo de integração da América. Tem muito aluno trabalhando no Mercosul, em Buenos Aires, tem muito aluno vinculado a essas instituições de integração. Essa é a ideia. A ideia que a UNILA vai funcionar de verdade quando o aluno que se formou, voltar a dar aula na mesma faculdade. Aí que se fecha o ciclo. Não é antes que isso.*

ACTEIA - ALUNA UNILA - *Eu fico pensando nisso [essa perspectiva voltada para a América Latina]. Eu acho que a gente têm de se formar para voltar pra dar aula aqui. E eu acho que mesmo assim a gente sendo formado aqui, talvez a gente não seja os professores da proposta ideal. Mas talvez nossos alunos vão ser.*

Essa ideia mostra um ciclo em andamento, constituindo a longo prazo a ideia original da universidade, pressupõem que a integração latino-americana como elemento central da formação vai se completar quando docentes e estudantes da UNILA tiverem todxs essa percepção. Se pensarmos sob o ponto de vista euronortecentrista, quantos anos foram necessários para que essa concepção ontológica se impusesse como universal? Talvez os dez anos de construção da UNILA sejam realmente insuficientes para imprimir uma formação com outro viés, que rompa o epistemicídio de 500 anos.

Mas mesmo que esse ciclo virtuoso esteja no início da formação das primeiras turmas, já nelas xs estudantes apontam elementos formativos que contribuem para uma visão latino-americana. É o que se destaca nas falas a seguir:

JACINTO - ALUNO UNILA - *Então os estudantes vão enxergando, mesmo da Engenharia, que a gente vê assim como muito conservadores, da Medicina, eles vão mudando. Então eles vão pensando de uma maneira diferente, eles vão se identificando mais como latino-americanos. (...) A gente começa a criar uma identidade maior que o Brasil. Então, a UNILA é outro processo formativo, a gente não é tão eurocentrado mesmo tendo tanto eurocentrismo na universidade a gente não é tanto eurocentrado. A gente pensa a universidade diferente, pesquisa diferente, objeto de pesquisa diferente, funções da ciência diferentes.*

LÓTUS - ALUNA UNILA - *Justamente [por] a gente ter... O menor número de matérias que tratam exclusivamente da Europa. A gente vem com uma outra visão. As matérias que falam mais da história regional, da história da América Latina, faz a gente ter uma outra visão sobre as coisas. O próprio contato com as teorias decoloniais, colabora para ser um outro tipo de formação. Um outro tipo de professor, com outra bagagem de conhecimento.*

CAMOMILA - ALUNA UNILA - *É diferente se formar professor de história na UNILA porque a gente realmente está se formando com uma perspectiva latino-americana. Vai romper com essa... com esse ciclo tradicional, história antiga, enfim... seria perfeito se não*

só a UNILA ofertasse esse tipo de proposta, mas toda a base curricular fosse reformada nessa proposta. Seria perfeito.

JASMIM - ALUNO UNILA - Chegando aqui minha visão de História era completamente diferente. Eu queria fazer História, pensava que nem o (...) falou: Império Romano, História Antiga, História Medieval. Aí eu cheguei aqui e vi que História não era só isso e fui meio que desconstruindo esse conceito de História e eu acho que acrescentou bastante. Aprendi mais da História do Brasil, da América Latina como um todo.

Pode-se ler das falas como uma formação de outro tipo lança outras premissas e ajuda a produzir outras “bagagens de conhecimento”, podendo servir de modelo para outras instituições. Esse olhar crítico sobre sua formação e as potencialidades que ela produz também são encontradas nas falas de docentes seguintes:

LÍRIO - PROFESSOR UNILA - Eu vejo a formação deles [estudantes] muito melhor do que a minha. Coisas que eu estava discutindo só no mestrado, às vezes no doutorado, essas discussões já estão bem avançadas com eles. E o resultado eu vejo no estágio. Na minha área, pensando especificamente, eu vejo que eles têm feito boas práticas de estágio. As aulas que eles têm dado, tem saído totalmente do tradicional, questionado toda essa ideia da história tradicional, linear, da memorização, então... A potencialidade da formação de professores de história me anima muito. Eu vejo os que já se formaram e estão trabalhando, sabe? As discussões deles, os trabalhos que estão fazendo. Pelo menos dentro da minha leitura eu considero a UNILA um espaço muito bom de formação docente.

ERVA-CAMPEIRA - PROFESSOR UNILA - Para mim a UNILA é uma universidade de integração, uma universidade... Eu acho que deveria ser o modelo de universidade que nós deveríamos ter hoje na América Latina, a gente precisaria de várias universidades desse tipo. Eu acho que uma universidade onde você consegue agregar não somente alunos das várias regiões do Brasil mas também dos vários países latino americanos e sul americanos. Eu acho que isso tem uma importância muito grande principalmente quando a gente está pensando do ponto de vista das Relações Internacionais, da geopolítica, numa perspectiva de fortalecimento do Estado, nação, estados sul-americanos... Acho que essa formação conjunta ela faz grande... ela faz sentido. Ela é uma universidade modelo.

CRAVO - PROFESSOR UNILA - O que a gente discute seriamente é pensar desde uma nova relação com a vida, com a produção e com o meio. Então esse também é um debate importante que se faz na UNILA. (...) Eu não acredito que também a gente tem que romper totalmente com toda produção que já... que já temos habilidade, venha de onde vier. Mas claro é importante nós pensamos na nossa história a partir de nós mesmos. Pensar também nas questões desde aqui e também buscar a produção que nós fazemos aqui. Eu penso que é possível essa mediação. E acho que esse é um grande mantra também da UNILA, tentar produzir uma nova epistemologia, dialogar com os novos autores mais recentes, dialogar com as temáticas que gente falou agora há pouco: gênero, raça e classe. Então a UNILA trabalha muito nessa mediação e nesse debate. Não é coisa fácil de fazer.

PEÔNIA - PROFESSOR UNILA - Em nosso curso, por exemplo, abolimos os pré-requisitos entre as disciplinas, o que é uma forma de questionar a cronologia e a linearidade. (...) Os principais diferenciais são o questionamento do eurocentrismo e, no caso dos estudantes brasileiros, a possibilidade de um reencontro com a história, cultura e identidade latino-americanas. Sem desconsiderar a importância dos referenciais da História tradicional, temos o objetivo de formar professores que estejam mais atentos às dinâmicas, medos e sonhos dos estudantes desta parte do mundo. Ao focarmos em América Latina, acreditamos que formamos professores que podem ensinar uma História mais próxima e que diga algo de imediato a esses estudantes.

Note-se como a integração latino-americana propicia, pelas falas dxs sujeitxs, novas visões e percepções sobre o currículo da universidade, o trabalho docente na educação básica e como modelo para outras instituições. Tal compreensão crítica também é presente nas falas de estudantes internacionais:

LOURO - ALUNA UNILA - *Creo que le podría agregar a eso es que es una universidad con unos detalles de que es una formación crítica, constructiva y referente a América Latina, del cual pertenezco yo. Y que mi país hace parte de esta América Latina y es una visión totalmente reflexiva con varios puntos de vista, de puntos de vista que son de autores que han escrito de América Latina. He conocido muchos términos a los que no tenía alcance como decolonizar, descolonización, colonización, colonialismo que pareciera ser todos iguales y no. Entonces creo que todo esto nos lleva a pensar que es una formación paulatina que nos dará una respuesta como al finalizar nuestras respectivas carreras. Pero si, se está aprendiendo mucho el hecho de que nos den la posibilidad de ser críticos ya es un avance.*

MALVA - ALUNO UNILA - *busqué lo que es la UNILA y cuál era la finalidad del proyecto. Y me pareció muy noble la intención del Estado brasileño en esa época, que ahora el Gobierno de ahora lo repudia, pero a mí sí me parece una buena iniciativa (...) Cuando yo vine sí me di cuenta de que la educación es de muy alta calidad y que los profesores sí buscan incentivar en el alumno el pensamiento crítico y el pensamiento crítico al menos en lo que estamos estudiando que es licenciatura en Historia que yo creo que es más importante todavía. Porque rompe con visiones que se tenían de la educación que ahora se sabe que no son correctas, o con metodologías decimonónica que no sirven en todo el mundo, o con omisiones que en el pasado han provocado conflictos entre países. Y a mí, el nivel de la UNILA a mí me parece de muy alta calidad.*

A integração é concretizada pelxs docentes internacionais que se juntam ao quadro docente¹³³ e pela matrícula de estudantes vindxs de outros países. Conforme os trechos analisados, pode-se perceber que a integração Latino Americana não está presente apenas no nome da UNILA, ou em seus documentos, mas é sentida e vivida no cotidiano da instituição, respondendo uma das inquietações do projeto inicial dessa tese.

A valorização da história da América Latina e a desconstrução do euronortecentrismo é também identificado na fala de um professor internacional que se formou na UFRGS, e hoje é docente na UNILA. Ele aponta como em sua época estudantil a relação mais buscada era com a Europa e o contraste com a proposta que a UNILA enseja:

ERVA-CAMPEIRA - PROFESSOR UNILA - *Coisa que eu me lembro, eu na UFRGS, quando surgiu aquela possibilidade, aquelas bolsas "Ciência sem Fronteiras", várias outras possibilidades de intercâmbio, a grande maioria, a solicitação de intercâmbio era apenas pela Europa. Não é ruim. Acho que qualquer intercâmbio vale, mas também você se dá conta de que a gente conhece muito a Europa e menos a América Latina. Como seria o caso, os africanos conhecem muito mais a França, Inglaterra, Espanha, Portugal do que os outros países africanos. Então eu acho que esse ambiente aqui, ele permite essa percepção, esse olhar por perto. A gente passar a valorizar o que está perto [Grifos meus]*

¹³³ Segundo informações do PDI da UNILA, dos 425 docentes, 62 são estrangeiros, 6 naturalizados brasileiros e os outros 357 são brasileiros natos. Os dados referem-se ao ano de 2018 (UNILA, 2019, p. 55)

Embora a formação crítica no questionamento ao euronortecentrismo tenha mais falas da UNILA, também acontece na UFRGS, como nos mostra a fala de um professor e de um estudante:

MAGNÓLIA - PROFESSOR UFRGS – [Tensionamentos no currículo trabalhado] vem o tempo todo. Porque o grande dilema é pegar uma narrativa, que é inteiramente moderna e eurocêntrica e pensar como criar outras narrativas que não sejam tão eurocêntricas e tão modernas.

CRISÂNTEMO - ALUNO UFRGS – Então o currículo era algo dado. Os professores tinham que seguir aquele cronograma, de quatro anos, com uma história eurocêntrica que começava na primeira cadeira que a gente tinha era pré-história e história antiga, e aí terminava com História Contemporânea III que era a História da Europa de novo. Mas os professores conseguiam fazer caminhos ali dentro para problematizar isso mesmo. Óbvio que não todos. Não dá para generalizar e transformar os professores de História numa massa em que todos sejam bonzinhos ou malvados. Mas muitos professores dentro das cadeiras obrigatórias que tinham um caráter eurocêntrico acabavam conseguindo colocar debates mais amplos.

Como se pode apreender das falas, na UFRGS existem tensionamentos que questionam uma História euronortecentrada, muitas vezes causados pelas ações dxs sujeitxs, que, mesmo em uma formatação mais tradicional de currículo, encontram espaços e brechas. Diferentemente da UNILA, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) tem uma história já consolidada, com um quadro profissional mais estável, localizada em uma capital que, apesar de ser afastada do grande centro de poder brasileiro, tem uma relevância para a história nacional e regional. Esses elementos contribuem para a UFRGS ter acumulado ao longo dos anos uma pujante relação com a comunidade externa além da universidade. Uma dessas formas de se relacionar é através da extensão, que, por suas temáticas, também contribui a um questionamento do pensamento euronortecentrado. Nesse marco, a coordenadora do curso nos indica algumas ações:

GIRASSOL - PROFESSORA UFRGS – No departamento existem outras iniciativas de extensão. Por exemplo, por muitos anos tem sido realizado um curso relacionando história e cinema. Agora, pela segunda vez vai acontecer um curso chamado "questões de história negra no Rio Grande do Sul". Muitas atividades relacionadas ao tema da ditadura também têm sido desenvolvidas. O tema da escravidão, relações de gênero. Então a gente tem assim uma quantidade bem razoável de iniciativas de extensão. Também tem um grupo agora ligado ao Laboratório de Estudos dos Usos do Passado, cuja sigla é LUPPA¹³⁴, e que tem realizado diversas atividades voltadas ao público mais amplo.

¹³⁴ Sobre essa experiência, pode-se ler: < <https://www.ufrgs.br/luppa/> > Acesso em 24 dez. 2020.

Essas ebulições que permitem o questionamento ao euronortecentrismo nas universidades pesquisadas – e possivelmente em outras não estudadas – ajudam a entender os ataques que a universidade pública vem sofrendo, sobretudo nos últimos três anos. O ex-ministro Abraham Weintraub à frente do MEC protagonizou o enfrentamento ao caráter de autonomia e da liberdade de cátedra nas universidades. Por diversas vezes, Weintraub desprestigiou a Universidade Pública, recorrendo a caricaturas no afã de criar a imagem de um monstro sem serventia. Dessa demonização da ciência pública surgiram pérolas do tipo “lugar de balbúrdia” ou “de plantações extensas de maconha”, como se o dinheiro público financiasse um bando de “vagabundo” que não servia para nada.

Eu sofri na pele um processo inquisitorial. E fui inocentado. Durante oito meses eu fui investigado, processado e julgado num processo inquisitorial e sigiloso. Que eu saiba, só a Gestapo fazia isso. Ou no livro do cafta ou na Gestapo .

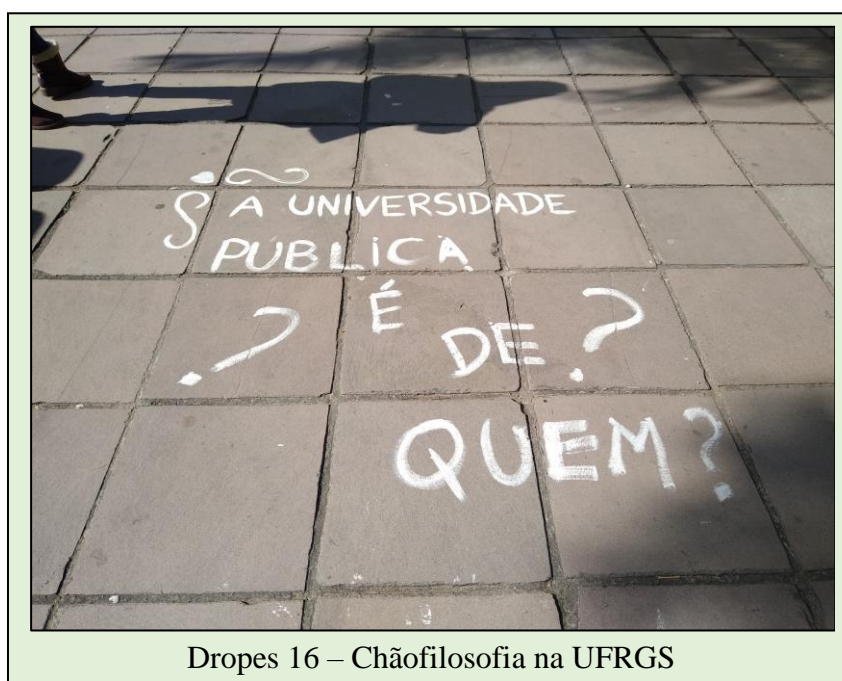
Dropes 15 – O ex-ministro da Educação Abraham Weintraub mostrando seu “profundo conhecimento” de literatura

Penso que a postura anedótica dessa pessoa que dirigiu a educação brasileira durante um ano e oito meses servia de distração para encobrir aquilo que o pensamento subalternizado euronortecentrado tem a respeito do conhecimento no Sul do mundo: não temos nada a acrescentar, o pensamento vem de fora e já está pronto para ser consumido. Por isso a universidade pública gera tanta ojeriza a esses setores: a possibilidade de pensar, de construir o conhecimento não é bem vinda numa visão colonial e dependente capitalista. Nessa visão eurocêntrica, o conhecimento está pronto, é exterior, não há a necessidade de pensar sobre ele. É nesse marco que ter uma postura crítica de questionar as premissas lançadas por um conhecimento cartesiano, dualista nos permite romper com o epistemicídio e questionar o euronortecentrismo.

As falas dxs sujeitxs destacadas nesse marcador de descolonialidade dialogam com as tarefas assinaladas por Ramón Grosfoguel para as universidades ocidentais descolonizarem as estruturas do conhecimento. O autor elenca a princípio três. A primeira delas é o reconhecimento do racismo/sexismo, fundante do epistemicídio colonial. A segunda seria o rompimento com o pretense universalismo do conhecimento eurocêntrico. E a terceira seria o estímulo à diversidade epistêmica, para oportunizar o pluralismo de sentidos e conceitos (GROSFOGUEL, 2016b, p.46).

Como o escopo dessa tese são os cursos de licenciatura em História nas duas instituições, pude perceber que, pelo menos nesses limites, existem tensionamentos e ações que proporcionam brechas insurgentes no sentido de questionar o euronortecentrismo. Por ter uma proposta curricular voltada para as questões latino-americanas, é natural que na UNILA prevaleça esse elemento em relação à UFRGS, que pode ser percebido na quantidade de falas desproporcional em relação às duas universidades. No entanto, mesmo que por entre brechas, também na UFRGS, temáticas como relações de gênero e étnico-raciais se insurgem, numa contraposição ao epistemicídio colonial. E as extensões, relações comunitárias, bem como a presença de outros públicos possibilitam um maior pluralismo de sentidos e a construção de novos conhecimentos e conceitos. De sua parte, na UNILA, a busca por uma perspectiva latino-americana da escrita da História irrompe contra o pretense universalismo nortecêntrico. Na universidade de Foz, as falas parecem indicar que esse sentimento é muito forte no curso, enquanto na UFRGS eles estão presentes, mesmo que por ventura não sejam hegemônicos, se inserem no marco de uma disputa por uma formação insurgente, capaz de perseguir uma utopia. Causam brechas, fissuras nas correntes da colonialidade e na racionalidade neoliberal que permitem marcar o questionamento ao euronortecentrismo.

6.2. OUTROS SABERES: formação *com* e *para* outros públicos



Retomando a discussão feita na *metodologia com uma perspectiva suleada*, subtítulo do capítulo dois, este marcador de descolonialidade dialoga com a ideia de ruptura da tecitura neoliberal a partir da incorporação de outros saberes que não aqueles hegemônicos. Como proposta de organização, este marcador se fez da junção de dois outros, elencados na proposta original feita por Paulo Henrique Martins e Júlia Benzaquen: *Saberes contextualizados e incorporados e Conjugação de diferentes saberes no sentido de melhor informar uma prática transformadora* (MARTINS, BENZAQUEN, 2017).

Neste marcador, busco reunir as falas dxs sujeitxs que revelam a preocupação com uma formação ampliada, que dialoga com outras cosmovisões e racionalidades que não a neoliberal, no sentido que se coloca no campo da crítica ético-política. Tal postura permite caminhar em direção à utopia de uma formação para a metacidade. Nesse sentido, vincular a formação docente com a educação pública, com horizontes ampliados e a incorporação de outros saberes permite formar *com e para* outros públicos.

No tocante ao nosso continente, a partir de 1492, o conhecimento passou a se basear nas quatro dimensões mencionadas anteriormente: *antropocentrismo*, *epistemocentrismo*, *logocentrismo* e *falocentrismo* (SOLANO-ALPÍZAR, 2015). Pensar em um marcador descolonial de outros saberes, portanto, requer agrupar percepções que se contraponham a pelo menos uma dessas dimensões.

A concepção nas duas universidades, observadas nas falas dxs sujeitxs, tem uma preocupação com a formação para além da questão técnica (metodologia/didática) e científica (epistemologia/conteúdos historiográficos) mas também preocupada com o filosófico-cultural, pensando em inspirar a criatividade, o protagonismo, trabalhando numa dimensão mais humana e de Bem Viver. A incorporação de uma dimensão humana mais ampliada do que a mera preparação para o mundo do trabalho já se coloca em contraposição da perspectiva hegemônica, individualista e autoritária e, nesse quesito, se contrapondo ao logocentrismo, ao considerar outros conhecimentos que não só os técnicos como válidos.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) as falas dxs sujeitxs denotam uma preocupação com a ampliação do horizonte de formação. É o que pude encontrar em falas de docentes, inicialmente associando a formação universitária à vivência de experiências para além da sala de aula, como demonstram as duas falas de professoras:

GIRASSOL - PROFESSORA UFRGS – por um lado eu penso que nós devemos proporcionar aos nossos estudantes aqui experiências significativas de aprendizagem que possam ser... que possam gerar criatividade para que eles criem outras estratégias significativas de aprendizagem com seus alunos... Eu quero falar assim: os estudantes têm que viver uma experiência de aprendizagem. Mais do que conteúdo, conteúdo, conteúdo... Eles tem que

ser tocados de alguma maneira pelo trabalho que a gente está fazendo e eles sendo tocados, eles podem também vir a tocar outras pessoas. Então eu considero fundamental essa questão da escuta, do diálogo, do trabalho mais calmo, mais cuidadoso, da escola... Da universidade e da escola ser um espaço que rompe com a velocidade do tempo em que nós estamos vivendo.

GÉRBERA - PROFESSORA UFRGS - Na universidade, a sala de aula é um dos espaços onde nós nos formamos. Mas ela não é tudo. Então, como professora eu valorizo muito a sala de aula, mas eu sempre digo... Pode parecer um paradoxo isso, né? Mas eu sempre digo para o pessoal: olha gente, não é só na sala de aula que vocês estão se formando. Quando vocês vão para uma assembleia do curso, vocês também estão em processo de formação. Quando vocês participam de um curso, quando vocês... porque o pessoal têm uma visão pejorativa: a professora deixou de dar aula para nos levar numa aula pública, para nos levar num colóquio ou numa palestra. Esses são espaços de formação fundamentais, onde às vezes eles aprendem mais do que numa aula inteira de quatro créditos.

As possibilidades criadas a partir de outras vivências e outros saberes para além do conteúdo da sala de aula oportunizam uma possibilidade de obstaculizar um conhecimento único, validado apenas pela fala docente, ou de textos trabalhados. Vivenciar a universidade como um todo, abrindo espaço para a crítica contradiz o epistemicídio que uma leitura apenas de conteúdos euronortecêntricos podem gerar. Nesse sentido, essas outras experiências, “escuta, diálogo e de trabalho mais calmo” descolonizam o saber.

Entretanto, lidar com a diferença entre o que se vivencia na universidade e na escola é uma questão que se encontra em uma zona de tensionamento, no sentido de que nem sempre o que se apreende na educação superior é de fácil transposição para a básica. Uma ponte entre os dois espaços deve ser construída, a partir de um espaço de *entre-lugar*, como nos propõe Antonio Nóvoa (2017), permitindo o fluxo contínuo entre os dois espaços, percebendo todos como pesquisadorxs e professorxs em formação conjunta¹³⁵. Nessa perspectiva, o papel que cada estudante deve se colocar está fortemente vinculado com as possibilidades formativas preocupadas com o cuidado com a formação ético-política. As duas falas a seguir indicam essa preocupação no horizonte de formação das professoras:

GÉRBERA - PROFESSORA UFRGS - ser professor é uma coisa que se forma permanentemente. A graduação ela vai te dar alguns caminhos, algumas possibilidades, mas essa sensação de não estar totalmente preparado, ela vai sempre nos acompanhar. Até porque a sala de aula é um espaço super dinâmico e sempre acontecem situações para as quais nós não temos um preparo prévio. Então nem seria assim a ideia, um curso que te preparasse para todas as situações que vão acontecer, mas que pelo menos te dê mais instrumentos para poder problematizar o que que é essa atuação docente, o que isso significa ensinar história nos tempos que a gente vive hoje. Também estão colocados outros desafios, diferentes dos desafios de dez, de vinte anos atrás.

¹³⁵ Esse conceito e a leitura da proposição de Nóvoa (2017) foi feita no capítulo quatro, no subtítulo “formação para a metacidadania”.

AMOR-PERFEITO - PROFESSORA UFRGS - Acho que a UFRGS têm o compromisso de atuar no sentido da defesa da escola pública, laica, da escola comprometida com a pesquisa, com a extensão. Acho que um professor que se forma na UFRGS, teoricamente tem muita possibilidade de ser um professor pesquisador, comprometido com a comunidade escolar. Porque nós tentamos que a UFRGS seja comprometida com a comunidade via extensão. Tentamos que o aluno aprenda isso e depois faça isso como professor na escola pública. Que saia com a ideia de que ele, ao mesmo tempo, é um professor e um pesquisador, um pensador, aquele que escolhe o que fazer. Que vai totalmente na contramão dessa ideia de que ele não tenha ideologia, não seja vinculado ao pensamento científico, sim! Todos nós temos ideologias, porque todos nós nos formamos no campo das ideias, elas são ideologias comprometidas com a pesquisa, com o pensamento sério, não obscurantista. Não opiniático no sentido de falar sem inferir, ou aferir a partir de uma empiria. [Grifos meus]

Esse comprometimento com a profissão e a comunidade universitária/escolar também tem sido pautado pelas outras presenças na Universidade. Nos últimos anos a universidade pública tem mudado, incorporando outros públicos que antes não estavam nela, sobretudo a partir da política de cotas. Mas não só houve essa abertura, como também os cursos e, sobretudo uma parte dos docentes se abriram a outras epistemologias, outros saberes. As três falas a seguir apontam nessa direção:

AMOR-PERFEITO - PROFESSORA UFRGS - Acho que as cotas transformam sobremaneira a universidade em função da **presença desses intelectuais** que vem como jovens estudantes, vem como pesquisadores nos programas. Agora, a partir do final do ano passado, a gente tem concurso docente com reserva de vagas, que é uma novidade. Tardia, mas é uma novidade. Então esse último concurso no curso de História que é aquele ao qual eu me vinculo também, entraram dois candidatos negros. Eu imagino que isso signifique **uma mudança lenta, mas que dá para ver acontecer.**

GÉRBERA - PROFESSORA UFRGS - Se pensasse em Universidade do final dos anos 90, que foi quando eu me formei, e a universidade agora, houve muitas mudanças nesse período. Em parte relacionadas a políticas públicas, que permitiram também que o perfil da universidade mudasse tanto em termos discentes, principalmente pensando aqui nas políticas de cotas que ampliaram o acesso de estudantes de colégios públicos, da rede pública e também estudantes via cotas raciais: indígenas, negros e negras. Quanto também do próprio corpo docente. Então **nós tivemos muitos concursos na última década, para demandas que estavam represadas e houve também uma oxigenação desse corpo docente.** (...) Daí nós temos assim muitos alunos e alunas que chegam aqui já questionando o modo como o currículo está organizado, como as disciplinas são realizadas. O quanto isso não está dialogando muitas vezes com as realidades de onde esses alunos vêm. (...) Então assim, **me parece que a principal mudança, ela se dá porque a universidade mudou.** E muda porque a gente tem alunos e alunas que antes não entravam aqui e que agora estão entrando. Ou seja, tem um outro público hoje dentro da universidade que também vai questionar as hierarquias, as estruturas curriculares, a maneira como muitas vezes os professores e as professoras ensinam dentro da sala de aula.

GIRASSOL - PROFESSORA UFRGS - A presença de estudantes indígenas e negros, sem dúvida tensionou o trabalho nas nossas aulas. (...) Tem havido uma pressão muito grande, **uma pressão muito positiva.** Que eu acho que nos permite uma revisão daquilo que tem sido feito, uma atualização na inserção de novos autores. Isso entre nós, na história, tem sido bastante forte. **E existe um protagonismo muito interessante dos estudantes negros.** Não temos mais um ou dois estudantes negros no canto da sala, se sentindo isolados. Nós temos uma boa quantidade de estudantes negros dizendo a que vieram, e cobrando.

A partir dessa mudança na universidade, incorporando outros saberes, passamos a enxergar nossa história com outros olhares também. Recentemente vi, por exemplo, uma reportagem sobre a mineração em Minas Gerais em que historiadorxs negrxs traziam elementos muito distintos daquela concepção euronortecentrada de olhar a produção e invisibilizar xs trabalhadorxs, principalmente quando se trata de escravos. Elxs traziam a relevância do povo negro vindo da costa oeste africana com seu conhecimento e ferramentas de mineração – que foram incorporadas nas Minas Gerais – para a extração em nossas terras. Também a técnica artística de criar bandeiras marteladas em ferro ou história de seus povos em baixo relevo nas paredes de uma senzala. Por fim, a história de uma mulher negra que liderou revoltas populares que tensionaram pela criação da Capitania de Minas Gerais¹³⁶. Toda essa história é pesquisada porque outros interesses e públicos começam a fazer sua compreensão sobre o *passado*, que é *vivo* (PEREIRA, SEFFNER, 2018) já que sua reminiscência explica-se na invisibilidade da ciência, tecnologia e ação política dos povos negros que foram sequestrados na África. Possivelmente, um historiador branco teria outro enfoque sobre o mesmo assunto, não que não pudesse pesquisar sobre essa temática, mas sua perspectiva e olhar provavelmente seria diferente.

Além da presença de outros públicos entre discentes e docentes, há também experiências de ensino que reúnem outrxs atores e atrizes através de disciplinas abertas a outros saberes que não os acadêmicos. A professora a seguir indica a atuação na disciplina Encontro de saberes¹³⁷, que é também uma oportunidade de entusiasmar seu trabalho:

AMOR-PERFEITO - PROFESSORA UFRGS - atuo na disciplina Encontro de Saberes que é uma disciplina também inter-departamental. É um coletivo de professores que convida mestres de saberes tradicionais, indígenas, mestres griôs e nós como professores universitários somos anfitriões. (...) Então, além das disciplinas obrigatórias que eu tenho na divisão com a minha área, eu também atuo nessas porque são disciplinas que eu admiro, que rompem um pouquinho também com a ideia de universidade: cada um estar num espaço específico ou atuar apenas individualmente, mas são disciplinas numa outra modalidade, mais coletiva e de maior relação da universidade com os movimentos, com as demandas sociais. Essas coisas me animam.

Além do entusiasmo da professora, as pautas identitárias de setores ditos minoritários na sociedade tem trazido uma mudança no horizonte, como propõe a professora da UFMG Nilma Lino Gomes (2012). Para a autora,

¹³⁶ A íntegra da reportagem pode ser vista aqui: < <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/12/03/vestigios-deixados-pelos-escravos-ajudam-a-contar-os-300-anos-de-historia-de-minas-gerais.ghtml> > Acesso em 5 jan. 2021.

¹³⁷ Para conhecer mais sobre essa disciplina, pode-se ver < <https://youtu.be/FUpgsKbANpo> > Acesso em 24 dez. 2020.

As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede. (...) Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação (GOMES, 2012, p. 102-3)

Essa renovação do “imaginário pedagógico” foi um dos grandes achados que tive na pesquisa, sobretudo no campo da UFRGS, principalmente porque estudei antes da vigência das cotas e a diversidade dxs sujeitxs, embora existisse, era ainda muito restrita. Nem dizer sobre a diversidade epistemológica. Para finalizar os achados de outros saberes na UFRGS, reproduzo as falas discentes que caminham no sentido de indicar o papel político do *ser* professor/a sentido em cada estudante:

COROA IMPERIAL - ALUNA UFRGS - *É que ser professora de história é... nossa! é uma porta para o mundo... é uma porta para o mundo e para toda a humanidade, formar pessoas que tenham humanidade. Acho que esse é o papel diferencial do professor, é formar para o mundo e... E isso vai estar muito forte na minha forma de se relacionar com as pessoas, familiares, conhecidos... A gente vai levar muito dessa carga do que é ajudar, do que é ensinar passo a passo, do que é levar ferramentas, pegar um livro e dar de presente.*

(...) Nossa! Como que não tem influência? Como que não tem um papel importante?

(...) *Eu quero ser uma professora que vai trabalhar com a EREER, Educação das Relações Étnico-Raciais. E com certeza vou dar ênfase para essas vozes silenciadas. Por mais que a EREER diga respeito a toda a diversidade que temos de raças, meu foco será nas vozes que não foram ouvidas.*

CRISÂNTEMO - ALUNO UFRGS - *Numa perspectiva pessoal, eu acho que além da bibliografia, essa convivência com muitas vozes, essa convivência com muitas realidades, ela vai de certa forma te preparando para tudo que pode vir numa sala de aula, dentro do que eu tive ali nos meus dois estágios: de ensino fundamental e médio. Ter tido colegas mulheres negras, que quando colegas brancos, geralmente homens, davam suas derrapadas, elas davam nos dedos deles e respondiam não de maneira grosseira ou o que fosse, mas respondendo com argumentos e de forma dura, como se deve. Ao mesmo tempo que me faz olhar as diversas alunas negras que tive, principalmente nesse estágio do ensino médio agora, como pessoas que conhecem sua própria trajetória, se for falar algo sobre o movimento negro, elas sabem o que eu vou estar falando, não vou estar falando, ensinando algo que eles não saibam nada sobre. Isso não no sentido discriminatório. Eu posso perceber com mais força os próprios alunos como detentores de conhecimento também. Como detentores de voz, e ao mesmo tempo, a partir das respostas das colegas e dos colegas, a gente vai aprendendo coisas novas. A gente vai aprendendo como buscar errar menos, buscar ser mais aberto.*

DENTE-DE-LEÃO - ALUNO UFRGS - *Existem as brechas. As brechas são acho que em turmas que normalmente são mais... são menores e quando o professor não tenta vencer o seu planejamento necessariamente, e vê que se está acontecendo um outro debate pertinente, dá corda para esse debate ao invés de acabar aqui pra fazer o meu planejamento. Fazer o que eu preciso fazer aqui e depois ir embora. Precisa necessariamente um envolvimento maior do professor. (...) Acho que um grande espaço de*

democratização que eu fiz parte, não ganhando acesso, mas fiz parte só... é a disciplina de encontro de saberes que traz para dentro da academia mestres dos saberes tradicionais e populares aqui da cidade e normalmente marginalizados. Mestres dos saberes tradicionais africanos, indígenas, quilombolas, e todos aqui por perto e acho que trazer essas pessoas também faz parte.

Um dos aspectos relevantes na formação em licenciatura de História na Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA) é a possibilidade do trabalho colaborativo mais próximo entre docentes e estudantes. Essas práticas de trabalho e execução de atividades de ensino permeiam toda a trajetória do curso, elementos que são destacados pelo estudante ao responder se algum aspecto distintivo da UNILA marcou em sua formação:

JACINTO - ALUNO UNILA – [Na UNILA] são professores formados em educação, em ensino de história, que começam a falar do ensino de história desde o começo. Então desde o começo eu tive história do ensino, história da América Latina. Foi ali que eu tive a melhor aula da minha vida no curso, sobre formação de identidade nacional e ensino de história. Para mim mexeu assim, como pensar a universidade, pensar a formação de professor. Então, a gente sempre tinha de fazer plano de aula, analisar currículo, analisar livro didático, mesmo com história indígena, a gente analisou livro didático. Temos laboratórios que foram importantes... apreender a fazer pesquisa em currículo, em livro didático, com várias coisas assim...

Os laboratórios a que se refere o estudante são parte importante do currículo do curso, onde também se executa uma prática de colaboração estudando livros e materiais didáticos, planos de aula, etc. Segundo o PPC do curso,

As disciplinas de Laboratório destacam a pesquisa como princípio da formação docente e devem promover o entendimento do Ensino de História como campo de atuação e pesquisa, com objetos, sujeitos e referenciais teórico-metodológicos próprios. Para isso, conta-se com ampla carga horária de atividades práticas como componentes curriculares, que permitem aos discentes realizar pesquisas em documentos educacionais, materiais didáticos, espaços e sujeitos educativos, dentre outros, relacionados ao Ensino de História (UNILA, 2018, p. 55).

Tais práticas, além de levar em conta outros saberes, rompem com o epistemicídio ou o logocentrismo ou ainda o falocentrismo, ao incorporar as vozes de mulheres, e também provocam brechas no individualismo e no autoritarismo, marcas tão próprias da racionalidade neoliberal. A colaboração mais próxima entre x docente de uma disciplina com suas/seus estudantes permite quebrar uma lógica de conhecimento de via única, levando em conta tanto o saber docente quanto o discente. Também cabe ressaltar que, no caso da UNILA, há a presença de estudantes e professorxs internacionais, permitindo também uma perspectiva mais latino-americana da História. Pode participar, por exemplo, de uma aula em que estudantes

internacionais apresentaram os livros didáticos de seus países, Colômbia e Venezuela, onde se problematizou os discursos narrativos desses estados-nação em contraste com os feitos no Brasil.

Essas trocas permitem uma formação mais ampliada, com uma preocupação no todo como algo maior do que a soma entre as partes, de que a formação na história ou ser professor/a de história significa mais do que ensinar a disciplina. Ela cruza e atravessa vários espaços e pessoas, está em movimento e não é compartimentada. É uma brecha potente pois gera esperança no sentido de que existem pessoas sendo formadas preocupadas para o além-conteúdo. Abre-se a possibilidade de formar pessoas preocupadas com os seres humanos e o planeta. As falas a seguir dialogam com esse apontamento:

ROSA – PROFESSORA UNILA – *Os estudantes praticamente não faziam observação dentro da sala de aula. A ideia era observar o ambiente escolar. A comunidade ao redor. Conversar com as pessoas, compreender o que seria uma escola documentada e não documentada, transitar por ali, se integrar naquele espaço, naquele ambiente. Conhecer, numa perspectiva um tanto etnográfica nessa perspectiva deles na escola. (...) Conhecer esses sujeitos, ver quais são as expectativas deles com relação à disciplina de história, perceber muitas vezes quais são as carências, ou até os preconceitos com relação àquilo que eles estão estudando, as ausências e os silêncios de determinados conteúdos, como que os estudantes lidam com isso.*

ERÍSSIMO – PROFESSOR UNILA – *Hoje, o trabalho para mim mais visível do curso é um foco muito grande na ideia de prática de ensino, assim: discutir a prática, discutir teoricamente o que que é ensino, porque que se ensina história, e **colocar os estudantes para emergir na realidade**, assim, para pensar escolas, o processo de colonização, os desafios cotidianos da prática.*

LÍRIO – PROFESSOR UNILA – *[Quais os diferenciais na formação da UNILA?] Esses dois pontos: primeiro essa proposta que não é conteudista tradicional, trabalhar desde América Latina já é algo inovador. E eu acho que, por outro lado, essa característica do professor como pesquisador. Substituindo um pouco essa ideia do professor transmissor, quebrando um pouco com a lógica do capital, que coloca o professor como um dador de aula e o universitário como produtor de conhecimento, então a gente tenta quebrar essas duas lógicas aqui dentro.*

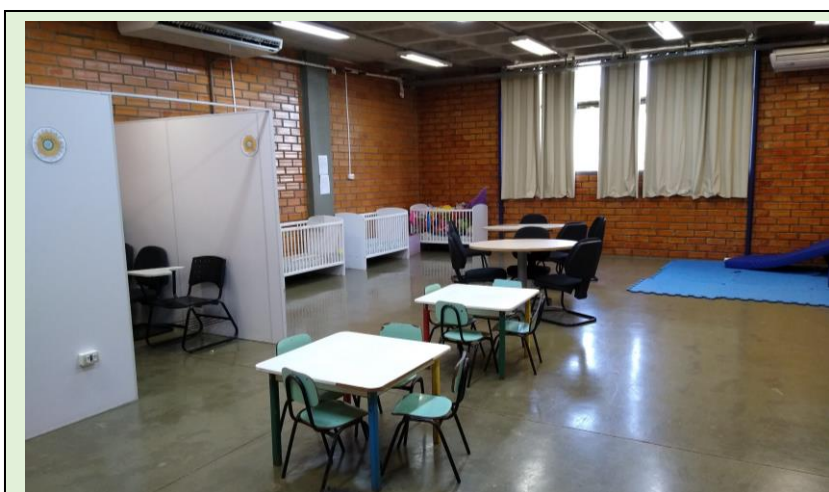
NARCISO – ALUNO UNILA – *Chegamos na UNILA, as aulas de laboratório, de estágio, a gente vê Paulo Freire. Relacionar isso com História, fazer o aluno atribuir sentido à aula, partir da realidade do aluno para tentar atribuir um sentido à aula. (...) **Eu não quero ser professor autoritário**. Essa é a primeira coisa. Não quero lançar, sei lá, um tema e fazer os moleque refletir, mas não tem como não dar minha opinião, tem que dar minha opinião dando aula, tem que falar isso, isso não tem como. Mas não quero ser aquele cara que exige que aquilo ali é o certo, ou que o professor fala a verdade e o aluno tem que escutar. Acho que aula, pelo aprendizado da UNILA aula também é uma construção de conhecimento. Tanto o professor apreende com o aluno, quanto o aluno apreende com o professor. Então, uma espécie de professor que eu não quero ser é professor autoritário. O que eu quero muito é essa levada aí, o que a gente apreendeu aqui na UNILA também, é partir da realidade do aluno, partir do que ele sabe e juntos vamos construir alguma coisa para que ele atribua o sentido à aula.*

Uma das consequências de se levar em conta outros saberes é, justamente, tirar da invisibilidade sujeitxs históricxs, trazendo à luz o papel político que cada pessoa assume em seu cotidiano. A fala a seguir demonstra como a discussão sobre a escola, o conhecer o espaço de atuação de professorxs permite entender a historicidade desses mesmos ambientes:

LÍRIO – PROFESSOR UNILA – *Então mostrar isso para os nossos alunos e questionar a ideia da escola que eles trazem como estudantes... Então esse era o principal objetivo do estágio I. Desconstituir um pouco esse conceito de escola institucionalizado, pensar a escola como algo em movimento, em construção, que aquilo não é dado, é histórico, pode ser mudado e quem vai mudar são os sujeitos que estão dentro dela.*

Levar em conta outros saberes radica em se contrapor à afirmação de hierarquia entre conhecimentos que produz o epistemicídio ou a morte de outras epistemologias que não aquelas referendadas na cor branca fálica europeia. Essa é uma marca descolonial potente pois permite criar e ampliar fissuras na formação para o Mercado, no momento que eleva à sua justa posição, conhecimentos populares, saberes e sabores corporificados em outras peles. Oportuniza uma formação ampliada, para além daquela utilitária ou de valor de uso para o *Homo empreendedorum* aumentar seu capital humano. Permite olhar para saberes tradicionais, outras cosmocepções (GOETTERT, 2021) e sentidos de ser e estar no mundo que nada tem a ver com a inviabilidade do mundo neoliberal. São possibilidades, mas não certezas. Mas possibilidades potentes a ponto de romper as correntes da colonialidade.

6.3. PRÁTICAS DE DEMOCRACIA: a colaboração, o caráter público e o bem comum



Dropes 17 – Espaço de cuidado de crianças no Jardim Universitário da UNILA à disposição de toda comunidade.

Tarde de primavera em Foz do Iguaçu. Ensolarada, nem fria, nem quente. Me dirigi ao Campus do Jardim Universitário da UNILA. Havia agendado com a professora de nos encontrarmos minutos antes de sua aula de Estágio. A sala em que ocorrem os encontros é dividida entre várias atividades – e também com o curso de Letras. Lá há uma biblioteca, mesas de trabalho e foi colocada uma rede para descanso entre as duas vezes que pude estar no campo de pesquisa – 2018 e 2019. Em várias oportunidades que estive nessa sala, seja para encontrar pessoas, seja para participar de aulas, sempre encontrei um espaço muito democrático (como aliás me pareceram todas as salas de aula da UNILA). Há uma chave, mas ela parece estar à disposição de estudantes e docentes em qualquer horário em que não haja aulas marcadas. É muito comum, então, que sempre se encontre lá alguém trabalhando, estudando ou descansando. Aliás, foi esse fator que me possibilitou encontrar muitas das pessoas pesquisadas, sobretudo entre discentes, que estavam por ali, além da pessoa quem eu tinha agendado previamente. Também é muito comum que se compartilhe lanches e café.

No dia e horário combinado com a professora, então, eu estava lá e alguns/algumas dxs estudantes que teriam a aula também. Quando a professora chegou, começamos a entrevista, que foi uma das que foi mais extensa, chegando, inclusive, a invadir o horário inicial da aula programada. Durante a entrevista, aqueles discentes que lá estavam aguardando pelo início da aula, acompanharam todas as perguntas e respostas enquanto trabalhavam nas suas tarefas. Inclusive, em algumas questões a professora passava a pergunta para que elxs respondessem. No final, ao ter tomado parte significativa do tempo da aula, pedi para que ela me indicasse estudantes para a pesquisa. Imediatamente, ela perguntou a quem estava na sala se estaria disposto a participar e se prontificou a ceder seu tempo para quem quisesse gravar a entrevista naquele momento mesmo. Foi assim que formou-se um grupo com quatro estudantes. Enquanto eu conduzia a pesquisa, a professora atendia individualmente outrxs pessoas que não participaram ou não estavam respondendo naquele exato momento. Depois da entrevista, a professora ofereceu a todxs suco de laranja e bolo (que seria de uma padaria que uma aluna determinada adorava), conforme previamente combinado entre elxs – segundo ela afirmou.

Essa vivência que tive no campo de pesquisa ajuda a revelar como a prática colaborativa e uma ética do cuidado está presente no dia-a-dia do curso. O cuidado de todxs com todxs, inclusive com a visita intrusiva – que eu era naquele momento – bem como as relações de troca de conhecimento, saberes e sabores, retratam uma democratização do espaço, humanizando relações e aproximando as pessoas que compõem o processo formativo. Mesmo em se tratando de um relato ocorrido na UNILA, já vivenciei situações semelhantes na UFRGS. Mas essa cena

provavelmente aconteceria de forma diferente em instituições privadas, onde o tempo é calculado em dinheiro e onde muitas vezes só o conteúdo é considerado válido, ainda mais naquelas universidades mercadológicas. A acolhida e o uso da sala por todos representam uma vivência democrática própria do bem público e está diretamente vinculado com a gratuidade e o entendimento da educação como um bem comum.

A partir do estudo de Francisco de Oliveira, Marilena Chauí (2018) faz o debate acerca da gratuidade da educação superior como parte da luta por justiça social e a democracia, contra o neoliberalismo. A autora usa-se da explicação do sociólogo sobre o *fundo público* que é o aporte que o Estado de Bem-Estar faz ao mundo do trabalho oportunizando um *salário indireto* que se soma ao salário direto, pago monetariamente ao trabalhador e à trabalhadora pelos proprietários. O salário indireto é a garantia de direitos, saúde e educação entre eles, que permite o bem-estar da população por um Estado que se queira definir como tal. Ocorre que esse salário indireto significou um endividamento do Estado, o chamado déficit fiscal ou crise fiscal.

Nos últimos anos, o neoliberalismo assumiu esse déficit fiscal como figura de linguagem para fazer valer sua política de desmonte do Estado de Bem-Estar. Na ideologia neoliberal o “monstro” do déficit fiscal deve ser atacado, o que significa o corte dos gastos sociais. Gastos aqui são, na verdade, os direitos pagos pelo Estado como salário indireto. Segundo Chauí, o agigantamento das forças produtivas impulsiona o capital a disputar parcelas da riqueza pública, isto é, do fundo público, a fim de concretizar a necessária inovação tecnológica (CHAUÍ, 2018, p 357). Dessa forma, estaria colocada a disputa pela gestão desse fundo público: se para atender aos interesses do capital ou aos interesses da população. Isso não se trata apenas de uma disputa de formas de gestão, mas uma questão de princípio, como nos aponta a autora:

Que o neoliberalismo é a opção preferencial pela acumulação e reprodução do capital, o montante das dívidas públicas dos Estados nacionais fala por si mesmo. Mas isso não significa também que a luta democrática das classes populares está demarcada como luta pela gestão do fundo público, opondo-se a gestão neoliberal. E é nesse campo democrático que se coloca, como questão de princípio, a universidade pública gratuita, juntamente com a melhoria da escola pública (CHAUÍ, 2018, p. 358).

É nesse cenário que emerge com maior relevância o papel dos sujeitos: ao praticar relações democráticas no trato da universidade pública não só se está indo na contramão do autoritarismo e individualismo neoliberal como também está tomando a política em suas mãos para organizar o funcionamento da instituição. Mesmo que essas práticas estejam em determinados momentos limitadas ao espaço da sala de aula ou a de um curso, promovem fissuras na racionalidade neoliberal. Elevam a ação política solidária na contraposição da

eugenia do Homo empreendedorum, ser individualista e desde sua gênese pouco adepto da compaixão. Nesse sentido, foi interessante encontrar nas vozes da pesquisa a demarcação da universidade como um lugar eminentemente político em que as ações individuais assumem um papel de ativismo. Essa ação política dxs sujeitxs fica mais marcada ao dialogarmos com Juan Carlos Monedero, que ilustra como a política é fundamentada no enfrentamento às desigualdades: “*Entender que o que define a política é o conflito potencial (e os desvios de obediência) não é apostar pela desordem constante: é entender que nos grupos humanos, enquanto haja desigualdades, a tensão política será sempre a protagonista*” (MONEDERO, 2018, p. 100).

Assim, nesse marcador de descolonialidade busquei congregiar as falas que se referem à práticas democráticas, as relações políticas e de solidariedade que dialogam com o enfrentamento ao neoliberalismo pelo poder da participação. Nessa organização, foram juntados os marcadores de descolonialidade inicialmente propostos por MARTINS e BENZAQUEN (2017): *práticas de democracia radical interna e externa e solidariedade*.

Como poder-se-á perceber, esse marcador juntou uma quantidade maior de excertos das entrevistas em comparação com outros e, também por essa razão, optei por organizá-las em duas marcas significativas: *práticas de democracia relacionadas com o caráter público e o bem comum* e *práticas de democracia que colaboram e olham para o Curso*.

Práticas de democracia relacionadas com o caráter público e o bem comum

Ao pensar a educação como um bem comum estamos nos opondo à ideia da mercantilização da vida, se contrapondo a um dos pilares do neoliberalismo que é identificar a formação como um serviço que deve estar à disposição do jogo do Mercado. Ao mesmo tempo, entendida como bem *comum*, a educação caminha em outra lógica que a de incremento do capital humano individual, esse um dos dogmas neoliberais. Entendida como prática de democracia ao socializar o conhecimento de forma pública, se contrapõe à governamentalidade neoliberal uma vez que se insurge a ideia de circulação do conhecimento para fins coletivos e não para apropriação individual para aumento de capacidades pessoais em busca de uma posição melhor no Mercado. Desta forma, tanto o caráter público quanto o de bem comum andam juntos e possibilitam uma brecha de democratização.

Um dos aspectos que surgiram com destaque entre as falas dxs sujeitxs é a questão da inserção comunitária, sobretudo vinculada com a extensão, mas não limitada a ela. Esse contato

e retorno com e para a sociedade reafirma as instituições como uma possibilidade de brechas insurgentes. Nesse quesito, é ilustrativo o papel que a extensão cumpriu para desmistificar a universidade para xs estudantes, tanto na UNILA quanto na UFRGS, como mostram as falas de estudantes das duas instituições a seguir:

HELICÔNIA - ALUNO UNILA - Conheci a UNILA no terceiro ano do ensino médio. Teve um projeto de extensão, que não sei se tem até hoje, esse projeto dos alunos passarem nas escolas apresentando a UNILA, qual é a perspectiva dela, qual os objetivos, os cursos que ela tem para oferecer para os estudantes da cidade e de outros países.

BROMÉLIA - ALUNA UFRGS - Na verdade o que me fez escolher o curso foi vir num “UFRGS de portas abertas” e aí eu fui olhar as licenciaturas: olhei mais a física, matemática, matérias mais no campo das exatas e aí eu vi a apresentação da professora Cybele, que acabou sendo a minha orientadora no TCC agora, e aí, não sei. Achei muito interessante a apresentação.

Como podemos ver, nas duas instituições há um projeto similar de apresentar a universidade para xs estudantes do Ensino Médio, contribuindo para sua proximidade com as comunidades em que estão inseridas. Aqui, certamente, podemos apontar isso como uma brecha insurgente: aproxima a universidade das pessoas, no caso, ambas de escolas públicas. Enquanto o projeto de extensão “UNILA ao seu alcance” apresenta a Universidade e suas formas de ingresso para estudantes do ensino médio de Foz e região, na UFRGS, o projeto “Portas Abertas” convida estudantes para conhecer os campus e xs professorxs, fazendo com que algumas pessoas inaugurem relações frutíferas antes mesmo de estarem vinculadas institucionalmente, como é o caso citado acima por BROMÉLIA.

Também como brecha, há uma inserção em comunidades vulneráveis próximas da UNILA. Um “impacto muito forte na comunidade” como revela a conversa entre xs estudantes HELICÔNIA e LÓTUS.

Conversa entre estudantes

HELICÔNIA - ALUNO UNILA - Presença na comunidade. No Bubas. Impacto muito forte na comunidade. No Bubas e na Vila C, são as comunidades que mais sentem a presença da UNILA.

LÓTUS - ALUNA UNILA - [Bubas] É uma ocupação aqui em Foz do Iguaçu que acho que tem cinco anos agora.

HELICÔNIA - ALUNO UNILA - É a maior do Paraná.

LÓTUS - ALUNA UNILA - Foi uma super briga de tentar a reintegração de posse e aí é a UNILA quem vai chegar lá pra fazer um trabalho com as comunidades e esse ano eles conseguiram que o terreno vai ser da comunidade, não vai ter mais a possibilidade de... [reintegração de posse] (...)

HELICÔNIA - ALUNO UNILA - Lá dentro o pessoal faz projeto de extensão, tem escola popular, se não me engano, dão aula pros moradores. Sei que tem projeto de música, grafite está tendo.

O contato com a comunidade e uma preocupação mais abrangente para além dos muros da universidade se insurgem como práticas democráticas de retorno do conhecimento gerado e partilha da educação como um bem comum. Se medidas institucionais foram identificadas nas falas dxs sujeitxs, as mobilizações dos movimentos sociais também permitiram práticas democráticas. É o caso, particularmente, da ocupação de estudantes contra os cortes de verbas nas universidades em 2016, como aponta a estudante:

TULIPA - ALUNA UFRGS - *Foi uma medida dos estudantes [a ocupação] enfim, de tentar um movimento massificado que pudesse barrar esses cortes na educação. Embora eu ache que tenha uma potência simbólica, e uma importância social enorme esse movimento. Essa pauta principal não foi atendida, até que foi aprovada [a PEC 95]. Mas aqui na UFRGS a gente conseguiu alguns avanços, como o pagamento atrasado dos salários dos trabalhadores terceirizados e algumas outras pautas mais específicas. Foi um período que a gente tentou manter a universidade funcionando quase como que paralelamente, porque tinham aulas abertas sobre diversos temas, autodefesa, feminismo, fotografia, cinema, macramê, yoga.*

Ou seja, a ocupação estudantil, se não teve sua pauta mais geral atendida, que era a derrota da PEC 95/2016 do teto de gastos (BRASIL, 2016), conhecida como PEC da Morte, na UFRGS conseguiu garantir o atendimento da reivindicação de trabalhadorxs terceirizadx, num claro movimento de lutar por causas não só de seu movimento, mas de outras pessoas.

Se a mercantilização da vida pressupõe um individualismo exacerbado, onde cada sujeito empreendedor compete contra todos os outros, desmercantilizar necessita de uma prática colaborativa, em que cada indivíduo possa contribuir com todxs construindo relações mais justas e democráticas, tornando possível uma aproximação com o Bem Viver. Por isso as repercussões que as ocupações estudantis criaram em cada universidade se inserem em práticas democráticas. Se na UFRGS a conquista foi pela defesa salarial de seus terceirizadx, no caso da UNILA, a ocupação estudantil tomou um espaço que, depois de várias lutas acabou por ser incorporado como uma coletividade onde há comércio comunitário, descanso, práticas de cuidado e trocas interculturais. Assim se refere à essa conquista a estudante a seguir:

TUSSILAÇO - ALUNA UNILA - *Essa ocupação que nós temos aqui, por exemplo, do restaurante universitário, é uma luta dos estudantes, que a gente precisa reconhecer. Levou muito tempo, levou muita reunião, muita burocracia, mas aconteceu. Esse espaço foi ocupado pelos estudantes e exigido tanto politicamente, quanto institucionalmente, aquele espaço foi cedido aos estudantes, oficialmente. Não é simplesmente uma ocupação. Ocupamos e ele foi oficialmente cedido aos estudantes para que a gente pudesse ter o mínimo de acesso a algo aproximado a um restaurante.*

No espaço, há sempre venda de comidas feitas por estudantes que usam esse comércio como complementação da renda. Como o Jardim Universitário é afastado do centro, e não conta com estruturas de alimentação, esse mercado informal e colaborativo acaba sendo a opção mais próxima e em conta para a comunidade acadêmica. É colaborativo porque a estrutura para o comércio é coletiva, sendo utilizada por todos: expositor aquecido, geladeira, mesas, etc. Também há aparelhos de ginástica (que estavam paralisados nas vezes em que fui por razões variadas) e uma estante de troca de coisas no estilo deixo se não quer, leve se precisa. As fotos abaixo foram feitas por mim em setembro de 2018:



Figura 39: ocupação do “restaurante universitário” na UNILA. Atrás da estante de troca, as mesas de compra e venda de lanches. À direita, espaço de descanso.



Figura 40: ocupação do “restaurante universitário” na UNILA. Espaço para jogos e estudo.



Figura 41: ocupação do “restaurante universitário” na UNILA. Venda comunitária de lanches



Figura 42: ocupação do “restaurante universitário” na UNILA. Grafite anuncia o espaço compartilhado.

Chama atenção que esse espaço coletivo também contribui com a troca intercultural já que, nele, são vendidas comidas de diferentes tradições latino-americanas, em que diversas nacionalidades de pessoas vendem seus produtos de sua região. Embora o espaço seja coletivo, percebi uma contradição que reside no fato de o lucro do comércio ser individual: quem traz e vende se apropria individualmente do eventual retorno financeiro (e também de sua possível perda), não havendo, ao que pude perceber, uma divisão coletiva do lucro e dos custos, o que tornaria o comércio mais equânime e justo e menos capitalista. Mas, vivemos numa sociedade comandada pelo capitalismo, não? De toda forma, a prática se assemelha muito mais a um colaborativismo de Bem Viver do que a uma práxis neoliberal de empreendedorismo baseada única e exclusivamente na ação do indivíduo. E isso tem a ver com o fato do sentido público e coletivo ir na contramão do que propõe o Mercado.

Outro aspecto que aproxima da comunidade e insere a educação como um bem comum são as práticas de estágio, pensadas sob outras perspectivas que não a meramente de capacitação individual, mas de estudo sobre a realidade escolar e, em alguns casos, a possibilidade de lançar sementes para os espaços educativos onde a prática foi realizada. A partir da análise da instituição escolar, vai se criando a possibilidade de que a intervenção via estágio na escola não seja apenas uma via de mão única, mas contribua com a educação básica, contrapondo-se a uma lógica individualista de formação. A ideia do curso, em sendo de uma universidade pública, é que volte sua formação para as escolas públicas:

TULIPA - ALUNA UFRGS - *É um debate que geralmente surgiu a partir dos meus professores, da maioria deles aqui. (...) A gente aprende a legislação de escolas públicas. Então eu acho que tem esse viés assim de uma universidade pública atender o público e a sociedade civil. É algo que... não quero dizer, não quero usar palavra orgânica, porque nada é orgânico, as coisas são construídas de determinada forma, mas aqui no curso, pelo menos da maneira que eu vejo, sempre foi meio que dado que a ideia de formar professores aqui é formar professores para o ensino básico da rede pública.*

Alia-se a essa prática, a busca por extensão em outros espaços que não só a escola, como é o caso da busca de uma professora da UNILA em organizar um grupo em uma escola de uma penitenciária feminina:

ROSA - PROFESSORA UNILA - *Então, por exemplo, uma das possibilidades para a gente trabalhar no outro semestre, que agora comecei a desenvolver participação em um projeto de extensão na penitenciária feminina. Projeto sobre história e memória. E aí estou conhecendo melhor o ambiente, e aí a ideia é que alguns estudantes que queiram – provavelmente a gente deve organizar uma visita lá – e ver se alguns estudantes do outro semestre querem abrir a possibilidade de fazer o estágio na penitenciária. É uma escola.*

A possibilidade de se construir essas pontes entre escola e universidade, aproximando a academia do ensino básico se insere num marco de uma prática democrática aleia ao individualismo e ao autoritarismo. E isso só é possível graças ao caráter público das instituições. Na contramão do pensamento neoliberal, surgem as falas dxs sujeitxs como a do professor da UFRGS:

MAGNÓLIA - PROFESSOR UFRGS - *O diferencial é que é a UFRGS, que é a universidade pública, poderosa, com professores maravilhosos. Não é brincadeira isso que eu estou falando. Tanto no Departamento de História quanto aqui da Faculdade de Educação. Eu acho que isso faz muita diferença, professores que tem tempo para pensar, para pesquisar. Professores que pesquisam coisas legais e além de ser coisas legais, que eu adoro, legais e diletantes, que eu acho legal, mas também legais e produtivas pra sociedade e que rompem barreiras. Eu acho sensacional. Eu acho que esses são os diferenciais. Professores que, por exemplo, no campo do ensino de história se envolvem intensamente com a produção da área de ensino de História no Brasil e no mundo. Eu acho que isso faz bem, porque a gente leva discussões legais para a sala de aula.*

Incomoda os setores que tem um pensamento subalternizado que haja, nas universidades públicas, pessoas com tempo para pesquisar e pensar coisas “legais e diletantes” que não só sejam “legais e produtivas” para a sociedade como também questionem e repensem o ensino de História do Brasil e do mundo e, conseqüentemente, abram novas perspectivas para entender o presente. Isso tudo é possível na universidade pública pois nela há, no entendimento da coordenadora:

GIRASSOL – PROFESSORA UFRGS – nós temos um corpo docente grande, é diferente das instituições privadas que têm muita dificuldade de manter um corpo docente grande. Então existem cursos que têm menos de dez professores. Nós tendo esse grande número de professores, os alunos têm a possibilidade de ter contato com formações e abordagens bastante diversas.

(...) Por isso a importância da instituição pública. Porque na instituição pública essa relação entre conhecimento e lucro ela não se coloca.

Ou seja, não são só professorxs com tempo para pensar, como também são muitxs, com distintas compreensões de mundo. E é essa diversidade de visões que permite uma formação mais abrangente, bem dizer humana, que ocorre com mais vigor nas públicas pois o ensino e a pesquisa não está mediado pelo lucro como nos adverte a professora. E esse caráter público engendra um sentimento de compromisso social, como a fala a seguir exemplifica:

*TULIPA – ALUNA UFRGS – [ser formada pela UFRGS] para a parte mais mesquinha de mim representa que eu vou ter um diploma de uma das melhores universidades do Brasil, também do mundo, de acordo com um dos rankings que saiu recentemente. Então, eu tenho um pouco de prazer nisso, mas eu tenho também uma consciência de que **isso me deixa um legado de responsabilidade social**, de ter usufruído de um patrimônio público por cinco anos e tem que devolver isso para a sociedade de alguma maneira. Então, ser formada especificamente na UFRGS, significa que a minha atuação também, pretendo que seja voltada para o público. [Grifos meus]*

Evidentemente, quando falamos de caráter público, no Brasil ainda falamos da gratuidade da educação financiada pelo estado, outro elemento mencionado pelxs sujeitxs. Os estudos em nível superior são de custo elevado e se dão num momento em que a pessoa, em geral, está entrando ou já entrou na fase adulta, muitas vezes não sendo possível viver às expensas da família, ou como mínimo tendo uma perspectiva de que necessita se manter autonomamente já enquanto profissional (BARROS, 2010). Nesse sentido, a educação superior muitas vezes necessita ser custeada pela própria pessoa em parte ou na sua totalidade. Num país em que grande parcela dos salários são baixos, a gratuidade da educação nessa fase da vida torna-se,

para muitos, a única alternativa de continuidade dos estudos¹³⁸. O relato dessa professora da UFRGS, que estudou nessa instituição, acentua essa realidade:

GÉRBERA – PROFESSORA UFRGS – Para mim a UFRGS foi a possibilidade de que uma filha de trabalhadoras e trabalhadores, que sempre estudou na escola pública, pudesse ter uma graduação, uma pós graduação e pudesse, então, em um determinado momento profissional até mesmo almejar ser professora da Universidade. Então a minha história de vida ela está muito vinculada à Universidade. Me lembra assim que diziam no período que estava começando a fazer vestibular: Mas tu não vai fazer para nenhuma outra, só vai fazer para a UFRGS? Então, eu tinha a consciência naquele momento que se eu não entrasse para a universidade pública, eu não ia poder fazer a universidade, porque eu não teria condições de pagar uma privada.

Assim como para a professora, a estudante da UFRGS a seguir também atrela a possibilidade de estudar com a gratuidade:

DÁLIA – ALUNA UFRGS – A UFRGS ela é muito boa. Primeiro a existência, tipo, se não fosse uma universidade pública, gratuita e de qualidade eu não estaria estudando. Acho que isso é o básico do básico. Se ela não existisse, eu não estaria estudando.

(...) Como estudante assim, a UFRGS é a casa de todos nós. Eu acho que além... Porque, mesmo com todas as questões de corte, a UFRGS ela tem a Assistência Estudantil, sabe? Que é uma das coisas que me ajudou muito na permanência, eu recebia auxílio creche. Eu recebo até hoje passagens, tem auxílio material... Mesmo com todos os cortes que a gente tem... Cortes financeiros que a gente está tendo, a UFRGS não está cortando a assistência estudantil. Eu acho que isso é uma posição muito boa que a UFRGS está tendo, porque assim, os estudantes são o maior patrimônio da UFRGS. Essa instituição, ela produz conhecimento para toda a sociedade e ela é a casa de todo o mundo.

Note-se a expressão utilizada: “a casa de todo o mundo”, que realça seu caráter público. Lança-se também a denúncia dos cortes sofridos pelas instituições durante o ano de 2019, que ainda surtem efeitos sobre o cotidiano da instituição, e a resposta da UFRGS que teria sido a manutenção da assistência estudantil, fato que é enaltecido pela estudante que aponta seu segmento como o “maior patrimônio”.

Na outra instituição, como universidade aberta à matrícula de estudantes internacionais, a UNILA estende a gratuidade dos estudos para além das fronteiras brasileiras, como evidencia o professor:

CRAVO – PROFESSOR UNILA – repare que a UNILA passou a ser uma alternativa de estudo público, gratuito não só para nós do Brasil mas para estudantes por exemplo de países como Colômbia e Chile, onde as estatais são pagas. Então isso ajuda entender porque que uma das maiores comunidades internas aqui da UNILA é a colombiana por exemplo. Na Colômbia o ensino superior não é gratuito, mesmo o estatal. No Chile a mesma coisa.

¹³⁸ No capítulo quatro, no subtítulo “A formação para o mercado” tratei da política de educação superior privada massificada como forma de aumento do valor do “capital humano” do sujeito empreendedor. Aqui, dedico-me a falar de educação como formação ampla, não exclusivamente técnica ou profissional.

Práticas de democracia que colaboram e olham para o Curso

Uma das práticas de democracia que marcam a descolonialidade e atuam de forma significativa sobre a formação é a postura crítica de se repensar a universidade, o curso e a formação. Esse repensar está vinculado a outros saberes, como vimos no marcador anterior, mas também incidem outras posturas éticas que fazem com que xs sujeitxs observem seu cotidiano formativo, o questionem e, por vezes, o modifiquem. Para que isso ocorra, a relação entre a democratização de saberes e da universidade em geral caminham juntas. Na UFRGS, a fala de uma estudante sinaliza que há um espaço aberto ao público, ao compartilhamento de saberes, o que também oportuniza brechas democratizantes:

TULIPA - ALUNA UFRGS - *As potencialidades [da UFRGS] que eu diria são o desenvolvimento de um pensamento crítico e essa tentativa que eu percebo, pelo menos no nosso curso de história, de fazer uma união de saberes populares com saberes científicos. De profissionalizar... professores. Profissionalizar professores... formar professores para atuar em escolas públicas é algo que geralmente a gente bate bastante nessa tecla. Então ela acaba tendo o intuito pelo menos, na minha opinião, talvez um pouco ingênuo, de democratização de saberes que antes eram mais, mas ainda são bastante elitizados. Então eu acho que a principal característica positiva, de potencial importante de uma universidade pública é essa: de abrir as portas para a população e de exportar conhecimento e ferramentas de melhoria de vida, de conquistas de direitos.*

A incorporação de outros saberes, efetivamente democratiza a universidade. E a relação com outros setores para além da universidade é uma preocupação que sinaliza práticas democráticas. Entretanto, deve-se tomar o cuidado de não assumir uma postura de exportar conhecimento, da universidade para fora, como uma via de mão única, buscando também o aporte que outros saberes externos podem contribuir para a academia. Mas nesse ponto, a interculturalidade, como veremos adiante, deve ser levada em conta, sem a hierarquização de saberes para evitar que se acabe produzindo um “extrativismo epistemológico”. Esse é um grande risco que se pode incorrer, tendo em vista as engrenagens sociais euronortecêntricas a que estamos vinculados, queiramos ou não. Para Grosfoguel,

El «extractivismo» y el asimilacionismo van juntos. En la visión del mundo «extractivista» todo se transforma en recurso extraíble para vender como mercancía por una ganancia en el mercado mundial. Esto incluye desde las formas de vida (humanas y no humanas) hasta los artefactos culturales y los conocimientos. Todo es visto como instrumental al sostenimiento de la vida extractivista y asimilacionista. Esta forma de ser despolitiza, descontextualiza y despoja los sentidos lingüísticos y culturales ligados a los artefactos y

«objetos» extraídos. De manera que además de extraer de otros para beneficiarse a sí mismo, adicionalmente el «extractivismo» como forma de ser y existir extrae/elimina/sustrae los sentidos a las culturas indígenas para resignificar/asimilar todo dentro de las formas de ser, sentir y pensar occidentalocéntricas (GROSFOGUEL, 2016, p. 139).

Para evitar incorrer nesse erro faz-se necessárias as práticas democráticas que são capazes de debater e discutir como agir diante de qualquer elemento colonial que por ventura aconteça. E para isso, a ação de coletivos organizados também contribuem para a democratização, como assinala o professor:

AZALEIA - PROFESSOR UFRGS - *Eu me lembro as primeiras vezes que eu via ali o coletivo Negração, por exemplo, atuando a partir daqui do IFCH, Coletivo Balanta, e esses coletivos foram fundamentais, e são fundamentais, na verdade para tensionamento com a universidade e as reivindicações e a luta pela preservação de permanência que está implicado nas ações afirmativas. Por exemplo... há coletivos de mulheres... têm. Eu não tenho conhecimento sobre todos eles, mas efetivamente tem.*

Além dos coletivos, há também atuação de outros movimentos, como é o caso do estudantil que, ao que indica a fala abaixo, recentemente retomou um espaço de convivência:

DÁLIA - ALUNA UFRGS - *Quando eu entrei, a gente tinha poucos espaços [democráticos de convivência]. Hoje em dia a gente tem bem mais. Foi construído, pelo menos lá no Vale, que é onde eu participo mais, sempre teve Centro Acadêmico, a gente sempre teve participação na plenária do departamento, a gente sempre teve toda essa função. Mesmo... Não se tem a paridade. Mas sempre teve a luta pela paridade, sempre se teve... é uma pauta não só dos alunos, mas os professores levavam isso como importante. E eu vi nesse tempo muitos espaços se criarem: o próprio CHIST [Centro Acadêmico de História] não tinha espaço físico. Quer dizer, quando eu entrei ele tinha o aquário, que era a salinha 2 por 2 depois que o CHIST foi expulso da Toca. Ele ficou um tempo sem espaço físico. Depois foi... Tipo: é um espaço de convivência, sabe? Que também faz anos que eu não vou mais lá, mas é um espaço que existe, que é necessário de ter, sabe?*

A preocupação com a paridade, efetivamente, parece ser entendida também pelos docentes no curso de História. A fala da coordenadora do curso indica que as votações do Departamento levam em consideração a opinião discente:

GIRASSOL - PROFESSORA UFRGS - *Então há um entendimento de que aquilo que for decidido na votação nominal em que todos votam, é aquilo que tem que passar. Mesmo que os professores tenham, digamos, direito a mais votos, mas que se respeite aquilo que na consulta eletrônica foi a vontade da maioria. Mas isso não é uma coisa aceita pela reitoria. A reitoria não aceita que seja esse o caminho, é mais um acerto interno. Então, essas questões da paridade elas geralmente voltam à tona quando se aproximam as eleições, elas aparecem, por exemplo, quando os representantes discentes numa reunião do departamento vão lá e colocam essas questões, ou os representantes discentes vão numa reunião do conselho de unidade.*

Abrir espaço para as vozes dissonantes é própria da democracia, entendida como um espaço de diálogo. E a abertura da universidade a outros públicos e temáticas contribui para uma pluralidade de vozes, tensionando as práticas democráticas.

GÉRBERA - PROFESSORA UFRGS - *E aí, a própria questão da universidade se abrir para um projeto como profHistória, ou seja, nós estamos vendo que muitos alunos que se formam aqui, eles estão indo pra onde trabalhar? Estão indo para a educação básica e aí dificilmente esses alunos vão ter condições de voltar para fazer um mestrado e um doutorado acadêmico que as aulas são a tarde, que as linhas de pesquisa muitas vezes não se conectam com as questões que eles estão lá trabalhando no seu cotidiano da escola. Então, bom, que que a gente faz? A gente vai dizer que não vai ter espaços de formação continuada para esses profissionais? Porque o nosso PPG não tem essas linhas, ou nós vamos começar a repensar também a nossa pós graduação? Então daí uma coisa leva a outra né. A gente repensa a nossa pós graduação, aí nós temos um grupo grande de professores que entra dentro desse mestrado profissional, começa a entrar em contato mais com esses colegas que estão atuando na educação básica e isso também vai refletir na necessidade de opa! Espera aí, então tem que repensar um pouco as minhas aulas da graduação! E aí ao mesmo tempo nós temos esses alunos e alunas entrando na graduação e nos dizendo: Olha professor, professora, só um pouquinho né? Isso que tu está dizendo está muito distante da realidade de onde eu venho.*

AZALEIA - PROFESSOR UFRGS - *[as reformas do currículo] Óbvio que partiu necessariamente de inquietações internas... De alunos havia reivindicações, questionamentos... O tema, por exemplo, que me afeta diretamente, História da África e dos africanos, há dissertações. Há pelo menos uma dissertação de mestrado na educação sobre a existência ou não do curso, as implicações que tinha a ausência ou não da História da África no curso de História da UFRGS. Isso aconteceu.*

Corroborando com a fala docente, uma aluna pontua como a área das humanas é mais aberta a essas outras perspectivas e reivindicações:

TULIPA - ALUNA UFRGS - *nosso curso e essa área do IFCH é a que está mais atenta para as reivindicações dos estudantes como, por exemplo, a inclusão de história das mulheres no currículo obrigatório. Agora, depois da reforma curricular. Pela linguagem inclusiva nas avaliações, pela divulgação de eventos que são organizados e ministrados pelo corpo discente, pela autorização de liberação de aulas para participação de movimentos estudantis ou de assembleias gerais.*

Também uma estudante da UFRGS assinala ações feitas diante de casos de racismo e como a instituição mudou diante dessas questões, oportunizando espaços democráticos para se repensar:

DÁLIA - ALUNA UFRGS - *O próprio Instituto de Física tem todo um projeto que minha prima fez de mulheres na ciência. As mulheres mais importantes dentro da ONU, e ela faz todo esse projeto de mulheres na ciência. E a gente tem, na história, na UFRGS e no Vale a gente teve, foi semestre retrasado, teve um semestre inteiro sobre a discussão de cotas raciais. Por causa de um caso de racismo que se teve. Então a questão é essa, o que antigamente um caso de racismo, acontecia e a gente ia lá e reclamava e ficava por isso. Agora não. Agora acontece, daí se tem... O Departamento de História organiza um semestre inteiro de palestras sobre a questão racial. Sobre a questão LGBT eu ainda não vi muita coisa.*

Embora a estudante não cite, cabe notar que, institucionalmente, a UFRGS vinha produzindo inúmeros materiais para uso de sua comunidade, identificada nas cores do arco-íris, símbolo da comunidade LGBTQIA+, como é o caso da mochila, mostrando uma abertura simbólica potente à essa parte da sociedade.

Na UNILA, a participação de movimentos e coletividades que impulsionam democraticamente a universidade a olhar para si também é destacada na fala do professor:

CRAVO - PROFESSOR UNILA - Acho que a UNILA é um dos espaços acadêmicos estudantis que mais se questiona, que diariamente questiona a si, questiona a estrutura. Os movimentos... o movimento feminista é muito forte, importante e bem organizado. Então é um lugar em que o debate de gênero e os núcleos de estudos de gênero tem uma importância fundamental na constituição da própria universidade, com o conceito de universidade.

Estar aberto a dialogar e compartilhar experiências parece ser uma característica central da UNILA, ouvindo a voz de estudantes e outras questões que são trazidas. Esse espaço de escuta e diálogo, ao respeitar as coletividades, se insurge como uma prática democrática. É o que nos indicam as falas:

CRAVO - PROFESSOR UNILA - Então sim, gênero, LGBTQ também é muito forte. Eu diria que estão nos pilares de quando a gente pensa as aulas inclusive. Estão nos pilares de quando a gente pensa o componente curricular, quando a gente pensa as aulas, quando a gente pensa na formação de professores, quando a gente pensa nas atividades que a gente vai fazer, quando pensa na composição das mesas, para as atividades, seminários, simpósios. Então tá no DNA da universidade essas questões.

ROSA - PROFESSORA UNILA - Pelo menos nas disciplinas que eu estou ministrando, eu procuro sempre dar liberdade pra eles, por exemplo, um estudante indígena, se ele quiser fazer um trabalho oral, ao invés de entregar um trabalho escrito, se ele quiser organizar seu trabalho, a linguagem que vai utilizar de uma maneira diferente. Tem uma disciplina que eu estou dando que eu deixei a liberdade para eles escolherem o tipo de linguagem a ser usado no trabalho final. Mas no meio da disciplina eu fiz a cobrança de um escrito. Aí quem não conseguiu fazer eu falei em particular, pra gente reorganizar, tentando fazer diferente. Aí a gente vai tentando organizar essas dinâmicas.

(...) eu acho que o curso possibilita isso também. Essa abertura: eu enquanto sujeito, a minha voz ser ouvida aqui dentro. Tem professor que não gosta de ouvir voz de estudante não. Mesmo na UNILA. Mas assim, a forma como eles se percebem como sujeitos, como capazes de construir e proporcionar a construção do conhecimento junto a outras pessoas que vão se relacionar, como é que eles vão se relacionar, como é que eles vão falar sobre a universidade ou pela universidade. Eles têm uma clareza maior sobre o que é isso. Pelo menos no curso de história licenciatura eu percebo isso.

Institucionalmente, também existe o Núcleo Docente Estruturante (NDE) que se reúne para discutir todos os aspectos do curso, onde a participação dos docentes da área de história é significativa, conforme menciona o professor que já foi coordenador do curso:

LÍRIO - PROFESSOR UNILA - O NDE do curso de história licenciatura é interessante porque, como são professores muito participativos, todos do colegiado quase integram o NDE. É muito legal. Inclusive eu converso bastante com outros professores de outras licenciaturas e eles vivem falando assim: Nossa! Meu sonho era trabalhar no curso da história porque **todos os professores realmente se importam**. A gente tem as nossas diferenças, mas eu acho legal que a gente sempre está pensando no curso em primeiro lugar, nos alunos, nos formandos, em melhorar a qualidade do curso e atender ao máximo o curso. Eu acho legal que esses professores do colegiado participam do NDE, Núcleo Docente Estruturante, que é onde a gente pensa, por exemplo, a alteração curricular. Toda a alteração curricular foi pensada pelo NDE. E aí passa pelo colegiado, o colegiado é um órgão deliberativo que vai aprovar. Mas o NDE é consultivo e propositivo, então a gente se reunia aqui, pensava nas alterações... [grifos meus]

Para se repensar a si mesma, as cotas foram fundamentais ao democratizar o acesso e oportunizar espaço para outras vozes antes distanciadas da universidade. Nas duas instituições as falas dxs sujeitxs que entraram na universidade fruto de ações afirmativas são marcantes. Todas giram ao redor da mesma ideia: o que representa para sua geração ter entrado na universidade, em famílias que muitos parentes tem um baixo nível escolar de formação:

NARCISO - ALUNO UNILA - Sou o primeiro de meus cinco irmãos a entrar na universidade. Meus pais não concluíram o Ensino Médio, nem o Ensino Fundamental. (...) Dos homens sou o mais novo, mas tem uma moça que é a caçula. (...) Não imaginava entrar na universidade. Nem sabia o que é uma universidade. Entrei pelo ENEM, pelo SISU. Não imaginava que ia passar no ENEM, para mim foi uma coisa totalmente diferente do que eu estava habituado. Até hoje ainda não me sinto bem à vontade, assim, no meio acadêmico. Ainda tenho muita dificuldade tanto para ler texto científico, como para escrever, mas tirando isso, foi um aprendizado.

BROMÉLIA - ALUNA UFRGS - eu sou a primeira pessoa da minha família que vai ter um diploma. Então eu acho que isso já tem um peso por si só. Acho que isso acaba ganhando uma carga simbólica bem forte e até material mesmo. Também acho que conclui uma etapa da minha formação que foi muito, muito, muito importante.

COROA IMPERIAL - ALUNA UFRGS - Acho que para a minha família, com certeza é um grande diferencial eu estar na universidade. Poucos conseguiram. Só eu e mais uma prima. E é por ela que eu estou aqui. Porque outra mulher negra entrou antes de mim. E com certeza, pra minha família eu sou um diferencial, mas nunca perdi a minha essência enquanto a (...), filha da dona (...), empregada doméstica que continua sendo a menina, a filha. Mas acho que, assim, eles me veem com esse olhar positivo, de orgulho, de também poder motivar os novos que estão na família. Isso é muito bom. E também eu sempre pensei em entrar na universidade e tentar levar para minha casa o que eu estou aprendendo aqui.

DÁLIA - ALUNA UFRGS - Então ele [o pai] ter eu e o meu irmão que entrou na UFRGS antes de mim, meu irmão é formado em psicologia. Isso representa muito. O próprio meu avô, quando era vivo que ele sempre falava: Tu antes era qualquer uma, agora não, agora tu é o professor. Sabe. Era um orgulho! Era uma coisa assim que aquilo representava muito. Então, quando eu... até eu conseguir chegar lá, nossa!

Percebe-se, então, a potência que essa integração cultural pelas cotas traz consigo, tanto do ponto de vista individual como para a sociedade. Precisamos, então, pensar quais consequências para a ação política democrática essa integração traz. Penso que é a ação política

dxs sujeitxs que faz com que haja um equilíbrio entre os desejos da coletividade e os desejos individuais. Monedero sustenta que a política foi terceirizada aos políticos, quando na verdade, é através dela que podemos organizar a sociedade, resolver seus problemas e conflitos, numa “tensão dialética” entre o indivíduo e o coletivo (MONEDERO, 2019). Também nesse sentido nos questiona Hannah Arendt sobre “o que é a política?” ou “qual o sentido da política?”. Mesmo sendo a política constituidora da pólis, ela é usurpada pelos políticos “profissionais” relegando aos *não*-políticos a margem da condição humana (ARENDRT, 2002).

Desta forma, xs sujeitxs assumirem seu lugar junto à política no momento que se colocam num protagonismo frente à academia é um anúncio de brechas, ainda mais numa sociedade em que a democracia que temos resume-se ao limite da escolha, “*e a política deixa de ser conflito para se entender como um âmbito técnico onde os experts encontrarão soluções*” (MONEDERO, 2019, p. 110, grifos originais). Os experts técnicos, especialistas da política se juntam à especialização da vida e da ciência e geram o sentimento de incompetência nxs sujeitxs e aprofundam a dominação, como nos sinaliza Chauí:

Essas múltiplas falas de especialistas competentes geram o sentimento individual e coletivo da incompetência, arma poderosa de dominação. Essas falas científicas ou técnicas têm a finalidade de tornar a realidade absolutamente transparente, dominável, controlável, previsível, determinando de antemão o que cada um de nós deve ser para simplesmente, poder ser (CHAUÍ, 2018, p. 114).

Assim, assumir a política para si, retornando-a às mãos de quem lhes foi surrupiada é parte do questionamento ao instituído, ao hegemônico. Essa percepção da universidade como ethos de ativismo político manifestou-se nas duas instituições. No caso da UNILA, esse ativismo associa-se, sobretudo, à defesa de seu projeto diferenciado. Na UFRGS, está relacionado com a defesa da instituição aberta à diversidade e ao público e, talvez, do bem comum.

A fala da professora e do professor da UNILA anunciam esse lugar de intervenção política, associada à defesa do projeto que, inclusive, esteve ameaçado por uma tentativa de transforma-la em uma universidade de outro tipo, através da proposição de um deputado. A mobilização que impediu esse desmonte ficou conhecido como “UNILA Resiste”.

AMÊNDOA - PROFESSORA UNILA – Para mim, o que fica da universidade, é que esse projeto não está consolidado. Ele depende de um esforço militante, político, diário de todos nós: tanto de alunos, quanto de professores, quantos de técnicos para manter esse perfil internacional, essa vocação de integração latino-americanana, para a solidariedade, para a diversidade. Não está consolidado na universidade! Isso fica evidente a todo momento, externamente, quando essa Universidade não é considerada como tal, quando cortam os recursos da universidade, quando tentam mudar o nome e o projeto da Universidade.

CRAVO - PROFESSOR UNILA - a UNILA foi muito questionada, principalmente pela direita, houve um período de dois anos atrás. Houve um movimento e um projeto de um deputado aqui do Paraná que propôs que a UNILA se tornasse um campus avançado ou um campus da UFPR e que fosse um campus dirigido ao agronegócio. Seria a destruição do projeto da UNILA e a implementação de um outro projeto que era um projeto de universidade de agronegócio com um campus da UFPR. E aí - a história que me contam - é que esse foi um dos maiores movimentos de resistência da UNILA e que foi um aprendizado para todo mundo. Então um movimento que articulou estudantes, articulou professoras e professores, e articulou técnicos também, todo mundo em defesa do projeto UNILA em defesa da UNILA. E esse movimento se chamou UNILA resiste. E o UNILA resiste ecoa nos dias de hoje pelos corredores. Sempre quando falamos em novas lutas, ou nas greves, ou nas paralisações, enfim existe, UNILA resiste vem à cabeça, ressoa para todo mundo.

No campo de investigação pude encontrar diversas referências a esse movimento. No material da campanha (figura 43), relevando a unidade ao redor do movimento, podemos ver que ela é assinada pela própria universidade (logotipo oficial), por uma central sindical, pelo sindicato dos Técnicos e por sua Federação.



Figura 43 – Logotipo da campanha UNILA Resiste.

Ao mesmo tempo que trata-se da defesa da instituição e seu projeto inicial, a postura democrática se manifesta no sentimento daquilo que a UNILA representa, a integração da América Latina e seu caráter público, como podemos ver nas falas:

TUSSILAGO - ALUNA UNILA - Eu vejo a UNILA como um desafio, mas a gente sonha tentando, tentando vencer o desafio. Eu acho que pra mim é isso. Pra mim se tornou uma

questão não tão bonita, eu não convivi tanto assim em relação às culturas, mas o aprendizado que a gente trás, é o aprendizado da luta por uma América Latina solidária, que essa luta que a gente vê nos outros países, a gente se espelhar neles, a gente buscar se integrar a essa luta como América Latina. Pra mim é... a UNILA é uma luta. Estar aqui é uma luta.

ACÁCIA - ALUNO UNILA - E também eu saio daqui com uma missão de tentar fazer com que as pessoas conheçam a universidade, conheçam o que é a universidade pública, usufruam mais dos benefícios da universidade pública, façam uso desse espaço.

Ressalte-se que defender o projeto original e o caráter público da UNILA, no momento em que são questionados sem que haja um diálogo e construção junto à sua comunidade se insere no marco de práticas democráticas por justamente se colocar do lado do símbolo que a instituição inaugura na região: a possibilidade de integrar a América Latina via a cultura, a ciência e o social, se contrapondo à mera integração econômica.

A identificação da universidade como um local politicamente engajado e o papel que a formação docente assume em tempos neoliberais também percebe-se na UFRGS, como podemos ver nas falas a seguir:

CRISÂNTEMO - ALUNO UFRGS - Então hoje a UFRGS tem um sentido tanto de realização pessoal, podendo estar me formando pela UFRGS, mas também de um exemplo de vida, pensar como uma força ideológica mesmo. Estudar na UFRGS é um ato de luta, de luta contínua, de busca por mais direitos, por mais inserção de mais colegas poderem seguir aqui dentro.

TULIPA - ALUNA UFRGS - Eu acho que se eu fosse me identificar eu diria que sou uma mulher, eu diria que sou uma mulher branca, que geralmente é um incômodo a gente se racializar, é bem incômodo, mas estou tentando aprender a fazer isso... E que eu sou uma estudante. (...) Que participou da ocupação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. E agora está vivenciando esses ataques diretos do governo Bolsonaro. Eu acho que é algo que a UFRGS acaba significando um certo polo de resistência ao meu ver. Enquanto que, antes, ela significava algo mais relacionado talvez à opressão e ao não alcançável para a maior parte das pessoas. Hoje a gente está tendo que abrir um pouquinho de mão essas críticas para justamente defender o patrimônio da universidade, que é do povo. Então, o que a UFRGS significa pra mim é esse polo de troca de conhecimentos, de diversidade... que tem que ser cada vez mais diverso porque, se a gente olhar em volta nos corredores ainda tem mais eus do que outros aqui. Mas ela cumpre essa função que é até mais social do que intelectual assim para mim. (...) Então a universidade é esse polo cultural, social e, atualmente, foi feita num polo de resistência.

CRISÂNTEMO - ALUNO UFRGS - Os desafios ao mesmo tempo que nos dificultam, também nos fortalecem. Porque talvez seja o momento mais necessário para se formar historiador e especialmente professor, e especialmente professor de história hoje em dia. Quando mais a sociedade clama por boas aulas de história e novas perspectivas. (...) E aí acaba sendo isso: a maior dificuldade primeira de estar se formando enquanto qualquer profissão é essa: é a reforma trabalhista, é a reforma da previdência... E especialmente no caso de se formar professor, é a perseguição ideológica, é a ascensão da extrema direita, é o racismo, é a homofobia, é o machismo, mas ao mesmo tempo essas coisas que nos assustam, enquanto seres humanos, elas tem que nos dar mais força como professores. Se não for a gente quem for lutar contra esse avanço, se não for agente ajudar nessa batalha, não sei quem vai ser, né? Essa que é a verdade.

GÉRBERA - PROFESSORA UFRGS - *é muito difícil ser professora e não dar esperança. Porque eu acho que o ato de entrar numa sala de aula já é um ato de esperança de que, bom, a educação, a formação é um lugar onde as coisas podem, mesmo que a passos lentos, ser modificadas.*

Falas poderosas no sentido de anunciar brechas insurgentes, de resistência em tempos neoliberais de crescimento do autoritarismo e do conservadorismo acrítico. Por menor que possa parecer, essa percepção lida com a esperança. Essa talvez seja a chave das brechas insurgentes para o momento do futuro próximo. Marilena Chauí nos adverte que o processo de resistência não será de curto prazo, e requererá uma “paciência histórica” diante ao desmonte da educação democrática em todos os níveis. (CHAUÍ, 2018, p. 421).

Na UNILA, também, há um destaque para o engajamento político onde, além de uma prática colaborativa mencionada anteriormente, a democracia dos espaços de decisão e discussão do curso também são destacadas por um professor:

LÍRIO - PROFESSOR UNILA - *Aqui na UNILA tem uma coisa que eu não conhecia como professor. Na minha universidade também tinha, mas é uma ideia de não tutelar os alunos. Que eles se organizem politicamente, que eles façam sua luta, eu acho isso bem válido, nunca tinha, antes de entrar aqui, antes de ser professor universitário em escola pública, nunca tinha pensado nisso. Então aqui dentro a gente tem os espaços de democracia, de debate, tem o colegiado, tem o conselho universitário, todas as instâncias políticas tem cadeira de estudantes.*

Essa participação permite a reflexão sobre a formação e o papel da profissão, um olhar para o próprio curso, problematizando algumas possíveis lacunas do currículo. Um estudante da UNILA trouxe, por exemplo, a ausência de um estudo mais aprofundado sobre a história do Brasil – que ele destaca também ser parte da América Latina – que acaba, segundo ele, ficando diluída ao longo do curso. A resposta para a lacuna é oferecida em sua própria fala, ao sugerir que, assim como houve tópicos de Histórias específicas de alguns países, também pudesse ser ofertado um tópico específico sobre a História do Brasil. Esta talvez seja uma tarefa para que as próximas gerações de discentes e docentes da UNILA encontrem o ponto de equilíbrio que preencham essa e outras possíveis lacunas.

A democratização através da prática colaborativa também se manifesta na produção acadêmica, havendo trocas entre estudante-estudante, estudante-docente, docente-docente e universidade-escola. Isso acontece na UNILA, como nos conta o professor sobre as práticas do laboratório de ensino e na ação da docente da UFRGS, que trabalha com memoriais de escrita autoral dxs estudantes avaliando o semestre de aprendizado:

LÍRIO – PROFESSOR UNILA – *Então é olhar pra dentro da escola e começar a investigar sua própria prática. Então o estágio serve um pouco para isso, pra mostrar que a sua prática também é produção... quando tu produz uma aula, produz conhecimento. Então você pode sistematizar e publicizar isso. Colocar para os pares debaterem. Então eu vejo assim, todas as nossas disciplinas elas tentam ser locais de produção. Pelo menos as da área de ensino. A gente nunca se coloca num espaço de transmissão, tanto é que aqui é o laboratório, a gente tenta sentar em círculo e debater os textos, e não apresentar, por mais que as vezes tu tenha que fazer uma explanação, explicar alguns conceitos e tal, a ideia é sempre discutir os textos com o grupo.*

GÉRBERA – PROFESSORA UFRGS – *Então, a escrita autoral deles também me possibilita refletir sobre a minha própria prática. Pensar como é que foi aquele semestre, reformular as disciplinas para o semestre seguinte. E eu peço, inclusive, nesses memoriais que eles façam críticas de coisas que eles acham que não foram tão bem, que podem melhorar.*

A escrita autoral ao longo do curso, o debate sobre as práticas e as trocas entre seus pares faz com que haja uma colaboração maior que vai na oposição à uma formação individual calcada na competição e na meritocracia, razão neoliberal do Homo empreendedor. Na UFRGS, uma estudante também conta sobre uma dessas brechas, que é a participação em um núcleo de pesquisa entre os diferentes níveis de graduação e pós. Nesse grupo há elaborações e trocas coletivas, onde a escrita sempre é submetida ao núcleo e não individualizada em seu mérito:

BROMÉLIA – ALUNA UFRGS – *uma das coisas que foi importante para esse meu desenvolvimento, foi o núcleo de pesquisa que a gente compôs com a [professora] Cybele que é o Núcleo de Estudos Medievais, que junta várias pessoas de vários níveis acadêmicos, então todos os doutorandos, todos os mestrandos e todos os licenciandos ou bacharelados da Cybele, estão associados com pesquisa com a Cybele, a gente faz reuniões em que a gente discute textos, e aí a gente escreve, e os colegas comentam o que a gente escreveu. Então isso vai ser mais presente na minha formação agora durante a escrita do meu TCC, mas a gente criou uma estrutura que eu acho que é muito boa assim porque, por exemplo, eu vou escrever um capítulo do meu TCC. Eu escrevi esse capítulo, eu vou enviar para os mestrandos, os mestrandos vão comentar e vão enviar para mim, aí vou enviar para os doutorandos que vão enviar e comentar, e aí depois eu vou passar para a Cybele e vai ter todas essas etapas de revisão de texto, de comentários. Vai ser muito importante, ela vem estruturada. Mas isso é uma formação que a gente fez de uma forma completamente independente.*

Essas práticas democráticas de colaboração e de olhar sobre os próprios cursos e as universidades ensinam uma formação mais ampliada, mais humanizada. Mas ainda cabe salientar que a formação humana nem sempre vem pela positividade do convívio e da integração com o outro. Humana que é, ela também pode se processar pela dor ou sofrimento. É o que o estudante da UFRGS nos conta ao ser questionado sobre como se processa essa formação humana:

CRISÂNTEMO – ALUNO UFRGS – *Eu acho que em muitos momentos ela vem por dor, de certa forma. Vem por incômodo. Dor dos outros que a gente acaba sentindo. Eu me lembro*

especialmente do meu quarto semestre, foi um semestre muito difícil, porque eu fiz Brasil I, América I, e uma cadeira com o professor Enrique Padrós, que era sobre exílios dentro do Século XX. Então eu estava estudando o processo de haciendas da América Espanhola e todo o processo de genocídio indígena, conquista com a Helen Osório. E Brasil I com Fábio Khun, todo o processo de genocídio, de colonização, e escravidão, e todo o processo de exílio, exílio em massa, experiência aqui no cone Sul, experiência da Espanha Franquista e outros que eu não vou lembrar exatamente agora que foi as que a gente estudou com o professor Enrique. Então eu lembro que ali, esses textos, alguns textos eram muito difíceis de ler na sequência. Tu sair de um tema da escravidão e cair direto num tema que estava descrevendo experiências do pessoal que saiu da ditadura do Franco e foi parar direto na ditadura do Perón, aqui na Argentina, por exemplo. Então, acaba tendo uma formação humana inicialmente por esse desconforto de ver... de uma história que não é bonita. Isso especialmente na formação de uma história brasileira. (Grifos meus)

Na história, nem tudo são flores...

Limites e possibilidades das práticas democráticas

Como vimos no capítulo três, um dos elementos importantes no enfrentamento ao neoliberalismo é a democratização, recolocando a política como prática cotidiana, debatendo os temas comuns e buscando alternativas que caminhem para uma perspectiva de Bem Viver. Se por um lado nunca vivemos um período tão democrático como os últimos trinta anos da história de nosso país, também é um fato que nossa democracia é ainda muito restrita. Como é possível falar de uma democracia verdadeira se vivemos num dos países mais desiguais do mundo, em que mais de 10% da população vive abaixo da linha de pobreza¹³⁹? Como falar em democracia se uma parcela significativa do povo vive à margem da cidadania? Cidadania aqui entendida como pertencente de direitos e não pelo consumo, como a última onda progressista assinalava (GAGO, 2018; SAAD FILHO, MORAIS, 2018).

Como falar de democracia em um país em que a imprensa é controlada por três ou quatro grandes conglomerados de comunicação, todos defensores de uma pauta única neoliberal, “informando” diariamente que o país precisa de ajustes econômicos, corte de “gastos públicos” e parcerias com a iniciativa privada? Como falar de democracia se a justiça é dominada por homens brancos, altamente privilegiados em salários e outras benesses em que se avolumam disparates contra as leis de proteção e contra a violência às mulheres? Como falar de democracia se a educação superior pública ainda é destinada a uma parcela pequena da população?

¹³⁹ Dados da Fundação Getúlio Vargas/Social reportam que mais de 23 milhões de pessoas viviam com menos de R\$235,00 por mês, o que seria o limiar da linha de pobreza. Essa população é maior do que a do Chile. Para mais: <<https://cps.fgv.br/Pobreza-Desigualdade>> Acesso em: 4 jan. 2021.

As perguntas são muitas, mas o fato é que pela primeira vez na história do Brasil há uma igualdade formal perante as leis, há liberdade de organização tanto sindical quanto política¹⁴⁰. Se o país experimentou nos últimos trinta anos uma democracia mais real do que em toda sua história, identificar sua insuficiência é uma tarefa que se impõem na caminhada de um outro mundo possível.

Pensar democracia significa incorporá-la no cotidiano. Não só significa defender uma repartição do comum, um benefício para a comunidade e não para mãos privadas, mas também incorporar na prática diária. A educação é um *locus* privilegiado para se oportunizar a prática da democracia. Quanto mais autoritária é nossa prática, mais nos afastamos da construção de um Bem Viver, da possibilidade de resistir ao neoliberalismo.

A presença de práticas democráticas nas instituições pesquisadas desvela uma importante ruptura na tecitura neoliberal. Em ambas universidades pude perceber pela vivência de campo e pela fala dxs sujeitxs que há presença desse marcador de descolonialidade. Entretanto, há diferenças entre as duas instituições. Em comparação com a UFRGS, universidade mais consolidada, com um grande número de docentes e discentes, pude perceber que as relações são mais mediadas pela institucionalidade. Na UNILA, por ser uma universidade menor, com menos estudantes e docentes, criticada por setores conservadores tanto internos quanto externos, penso que a proximidade e a cumplicidade na defesa do projeto original aproxima mais as pessoas. Com relações mais fluidas, percebi que a convivência democrática é mais constante, pelo menos em se falando do curso de licenciatura de História. Certamente contribui para isso seu olhar intercultural para a América Latina, onde o acolhimento ao internacional, ao diferente, passa a ser parte do cotidiano.

Nesse sentido, outros saberes também contribuem para as práticas democráticas. Se na UNILA essa presença epistemológica se dá por conta de pessoas internacionais, da confluência de diferentes países e estados brasileiros, na UFRGS, outros públicos, que há pouco estavam excluídos da universidade, se fazem presentes e se empoderam com o passar dos anos e as lutas da coletividade, tensionando democrática e positivamente a instituição. Manifesta nas duas instituições pesquisadas, ações que promovem o acesso e a integração cultural, o compartilhamento de saberes e os espaços de representatividade, contribuem para que a coisa pública seja debatida e politizada, o que é, em sua essência, a democracia.

¹⁴⁰ É importante destacar que no curto interstício democrático entre o Estado Novo (1937-1945) e a Ditadura Civil-militar (1964-1985), o Partido Comunista viveu na ilegalidade em boa parte desses dezenove anos, tendo, inclusive, vários de seus deputados cassados.

Em contraste, existem limites e contraposições a essas práticas. Na UNILA os ataques ao projeto original, a judicialização da paridade, elementos já referidos anteriormente. Na UFRGS, além do racismo e outras questões que ferem a democracia, parte da institucionalidade, tensionada pela dinâmica gerencial, acaba subaproveitando suas próprias potencialidades como a capacidade profissional e as próprias extensões, responsáveis por um maior contato com a comunidade. É o que nos aponta um estudante:

CRISÂNTEMO - ALUNO UFRGS - *E as potencialidades da UFRGS são de um gigantismo absurdo. Especialmente dentro aqui da área de história e da área de educação: a possibilidade que se tem de diálogo com o restante da sociedade seria gigante. A gente tem pelo menos ali no departamento eu acho que são quatro ou cinco professores que pesquisam ditadura. Só dentro do Departamento de História. Esses professores podiam ter mais voz dentro da sociedade. Podiam ter mais espaço para debater seriamente o que é terrorismo de estado, o que é a doutrina de Segurança Nacional, o que foi tortura, como... essa semana mesmo... na verdade foi ontem que o presidente disse que os documentos da CNV são balela. E de se ter esses professores, com a UFRGS como palco, de certa forma, da UFRGS como incentivadora de falar com a sociedade, de mostrar que bah!, não é balela. A Comissão Nacional da Verdade não é... (...) Isso está vinculado muito com projeto de extensão.*

Como parte da disputa colocada no dia a dia da universidade, pautar temas relevantes para a sociedade tem sido mais ação de indivíduos engajados do que política institucional permanente. Há nesse sentido um embate entre uma tecnocracia instituída e a ação de sujeitos políticos que oportunizam brechas no cotidiano educativo. Com o acirramento de tensões políticas e sociais, com o incremento da pauta neoliberal e o discurso do ódio, a ação da universidade para além de seus muros assume uma maior relevância. Um momento disjuntivo para a universidade, como aponta o professor da UFRGS:

AZALEIA - PROFESSOR UFRGS - *Agora é o momento de ver efetivamente a universidade, como instituição que ela efetivamente é, e não é só uma instituição de ensino de pesquisa, é uma instituição de produção de sentidos para a sociedade, de intervenção social.*

Talvez, a postura institucional que as universidades assumam no curto prazo intervenham positivamente no processo social em defesa da democracia e da educação pública gratuita, laica e de qualidade. Ou não. Essa disjuntiva está colocada não só para a UFRGS como também para a UNILA, ainda mais num cenário pós-pandêmico com incremento do neoliberalismo e do autoritarismo. As práticas democráticas podem ser fissuras significativas para romper as correntes da colonialidade nesse momento de nossa história.

6.4. SUBJETIVIDADES QUE DESCOLONIZAM O SER: a condição humana em pauta

Na proposta original dos marcadores descoloniais encontrava-se o conceito de *Identidades* que descolonizam o ser (MARTINS, BENZAQUEN, 2017). Na caminhada dessa pesquisa entendi mais acurado usar o conceito de *subjetividades*. Mudar a nomenclatura não significa desconsiderar a luta identitária, tão importante nesses tempos sombrios por reafirmar a visibilidade e o direito de existir fora do pretense padrão euronortecêntrico diante do autoritarismo neoliberal. Ao contrário, tais lutas, além de marcas descoloniais de nosso tempo, são partes da minha trajetória e fundamentais para a re(ex)sistência. Mas ao mesmo tempo, a identidade descolada da condição humana, de sua relação com a racionalidade, da luta mais ampla contra o sistema pode ser, inclusive, utilizada pelo próprio sistema para se afirmar ou desviar dos problemas que levam à própria crise identitária.

Não se trata de primar um aspecto econômico sobre todos os outros, mas entender que a totalidade é composta também pela economia, globalizada e centrada na dominação do Mercado mundializado, ao mesmo tempo em que suas relações patriarcais, racistas, machistas, coloniais, dependentes também a compõe. Além disso, significa repensar a condição humana como sendo constituída pela subjetividade. Para Antônio Joaquim Severino,

nós não somos seres racionais. Como Aristóteles começou dizendo. Como se nós fossemos... o que nos especificasse fosse justamente essa racionalidade. Eu acho que é mais preciso dizer que nós somos seres subjetivos. A racionalidade não esgota o todo da subjetividade. Não somos seres dotados prioritariamente de racionalidade, de razão. Mas de subjetividade. O que nos diferencia de todos os demais seres da realidade é exatamente porque nós somos capazes, dispomos dessa dimensão de subjetividade. Não exclusivamente de racionalidade. A racionalidade é tão somente um setor do território mais amplo da subjetividade (SEVERINO, AJ, 2021).

Para o autor, a subjetividade e a racionalidade se imbricam na condição do homem (e da mulher). E a primazia da razão, a partir do desenvolvimento da técnica e da hegemonia de um saber euronortecêntrico nos levou a sobrepujar a racionalidade em relação à subjetividade. E essa racionalidade é justamente constituidora das premissas que compõem o mundo na forma que ele está sendo hoje, de hegemonia neoliberal. Nesse sentido, colocar a condição humana em pauta significa resgatar a subjetividade, a singularidade corpórea e constituidora de cada ser humano. Nesse esteio, Goergen nos indica que,

no contexto do novo modelo de estrutura social embasado na proeminência dos interesses do sistema econômico, a recuperação da subjetividade e da democracia precisa ser refundada sobre novos pressupostos antropológicos que

ofereçam esteio ao político e ao comum, como ancoragem das individualidades e singularidades (GOERGEN, 2020, p. 6).

Recuperar as subjetividades, como nos propõe o autor, para além das pautas identitárias, nos ajuda a descolonizar o ser. Isso também significa devolver a técnica ao seu próprio lugar de composição do mundo e não entendê-la como *o* mundo. É nessa perspectiva que se coloca “*o potencial de perturbação, de rebeldia, de subjetividade e de emancipação que torna a literatura, a poesia, a arte, a filosofia e a sociologia perigosas*” (GOERGEN, 2020, p. 7).

Nesse sentido, pensar a educação como um processo emancipador do ser humano, pautando não só a condição humana, mas também a pensar e atuar pelos direitos da Natureza na construção de caminhos para o Bem Viver é construir brechas insurgentes. Para tanto,

Não há que se recorrer somente ao logos, mas a todas as dimensões da subjetividade. A *sofia* precisa da mediação da educação, que é a prática mediadora da formação intencionalizada. (,,,) Espera-se da educação que ela seja um investimento, um esforço nesse processo de humanização da espécie. De resgate da própria condição humana, revisão dessas relações do homem como ser subjetivo inserido numa objetividade (SEVERINO, AJ, 2021).

Assim, falar de subjetividades que descolonizam o ser é perceber sua condição humana, individual e singularizada, mediada com a racionalidade que a cerca, histórico-temporalmente marcada, na perspectiva de se reconhecer, respeitar e conviver com x outrx. É nesse marco que organizo os achados da pesquisa reunindo elementos de subjetividades descolonizadoras.

O primeiro aspecto desse marcador de descolonialidade é exatamente o conhecimento e a afirmação *de* e *sobre* si. Assumir e perceber sua subjetividade (ou a de outrxs) que compõem a condição humana e descolonizam o ser, ao se contrapor a um pretense ser universal, homem, branco, hétero, europeu. Nesse sentido, talvez o primeiro movimento de brecha seja superar apenas a reação ao instituinte/instituído, como nos provoca o professor:

MAGNÓLIA - PROFESSOR UFRGS - Mas acho que, talvez, o desafio maior da formação de professores seja o sonho... e o tempo. Porque a formação se preocupa muito em reagir. E reagir ao que acontece, em reagir ao estado e reagir às políticas do Banco Mundial e são todas reações absolutamente necessárias, mas essas reações elas estão dentro do sistema e dentro desse projeto colonial que nos constitui. A fuga desse projeto colonial exige o sonho e o tempo. E isso implica não ser só uma formação reativa, que é necessária, que é fundamental para a formação de cada um, mas pensar resistência também como criação. (...) É, porque o sonho te tira desse lugar presentificado, e cronometrado que é esse tempo que nós vivemos, essas urgências, essa loucura de ter que responder a tudo e nos coloca num lugar onde não é necessário produzir respostas e sim criar mundos diferentes. E o sonho é um elemento vital para... O sonho é uma outra temporalidade que nós não conhecemos bem porque não faz muito parte da nossa... da nossa cultura branca. Então pensar num sonho implica pensar outras temporalidades, implica pensar outras formas de vida e aprender com elas.

Pensar em outras espaço-temporalidades é o desafio que uma formação mais humanizada pode provocar, ao mesmo tempo em que oportuniza que as pessoas se entendam enquanto seres no mundo, com suas perspectivas e singularidades. A presença da diversidade humana, além de oportunizar uma formação mais aberta, também cobra sua participação, seu espaço, mesmo entre quem acolhe, no caso, professorxs do curso. As duas falas seguintes, mostram um professor que tem sua atenção chamada por um estudante trans e uma professora que relata a insistência de *passados vivos* (PEREIRA; SEFFNER, 2018) na aula de graduação, ao abrir para temas sensíveis:

MAGNÓLIA - PROFESSOR UFRGS - E aí depois, o [estudante], que é um menino trans do curso de história... (...) Ele disse: [professor], “te esqueceu de dizer que era um cara cis. E isso é tri importante. Porque que eu tenho que estar o tempo todo dizendo para o pessoal: olha, eu sou um cara trans, e tu não fica todo o tempo dizendo eu sou um cara Cis, e isso tem consequência e tem efeito nas nossas relações”. Eu pude... Cara, isso é espetacular, é louco. Então, é esse tipo de questão que joga pra gente tanto o elemento da vida e da relação, quanto o elemento conceitual. Se dá conta que os conceitos que eu tenho aqui são bobinhos para dar conta disso tudo.

GÉRBERA - PROFESSORA UFRGS - Sim, isso surge bastante. Casos de assédio, de violência física, violência sexual, surge bastante... de LGTBfobia. Essas situações... de violência contra rapazes negros, também. No semestre passado isso foi um dos momentos mais difíceis do semestre. Nós estávamos lendo um texto sobre masculinidades que daí trazia também essa questão de não pensar o masculino de forma absoluta como o polo do poder, mas também pensar que existem determinadas masculinidades que são marginalizadas e vulneráveis. E aí um estudante, aluno negro, relatou situações de violência que ele viveu por parte da polícia. Então, são disciplinas que abrem espaço para se trazer muitos desses temas sensíveis que ainda são atuais.

As falas dxs sujeitxs demonstram que as subjetividades tem se imposto na realidade da educação, como podemos ver nos excertos a seguir:

ORQUÍDEA - PROFESSOR UFRGS - É claro que as questões de gênero e sexualidade estão mais epidérmicas hoje em dia. As chamadas minorias de gênero e sexualidade são mais visíveis, e elas querem espaço na sala de aula e elas conquistaram direitos. O direito do nome social, o direito de se vestir de mulher, uma série de coisas... direito de fazer cirurgia.

GÉRBERA - PROFESSORA UFRGS - E daí eu conversei um pouco com o Enrique Padrós, que na época era o chefe do departamento: Olha, eu queria propor uma eletiva, alguma coisa do que eu venho trabalhando sobre *estudos de gênero*, quem sabe vinculado à questão do ensino. Ele disse: Olha, propõe que eu acho que vai ter gente interessada. Eu me lembro que era numa sexta feira à noite, e, sim, houve em torno de quinze, vinte pessoas que se matricularam, o que para mim foi uma surpresa, porque eu estava chegando, as pessoas não me conheciam. Aí propus aquela disciplina assim... Tá, teve gente interessada e foi e foi um semestre muito bom para trabalhar. Foi bem gratificante.

MAGNÓLIA - PROFESSOR UFRGS - Então digamos que lá em 2006... eu não lembro se eu tinha uma turma de prática de ensino que tinha um aluno negro. Então num determinado momento eu tenho turmas que tem metade de alunos negros, metade de alunos brancos. E isso faz muita diferença porque, por exemplo, o modo como eu falava sobre racismo, e falava antes, era um. Era o modo de um branco que não se reconhecia,

inclusive, como branco e como dotado de um privilégio de alguém que é branco. Da sua branquitude, portanto, da sua brancura do ponto de vista fenotípica. E falava de racismo como se fosse um problema dos outros. A presença de estudantes negros e negras na sala de aula de história ela foi importantíssima... Foi... continua sendo, para a gente pensar a própria formação de professores para a Escola Básica e a nossa própria formação como professores. Então foi vital. Hoje eu pactuo: tá, gente? Eu estou falando daqui. Como é que eu vou criar esse diálogo de modo a não racializar o estudante negro e me racializar ao mesmo tempo. Quer dizer, como é que eu faço isso? É uma coisa que a gente está aprendendo, mas a gente está aprendendo porque tem a presença.

COROA IMPERIAL - ALUNA UFRGS - Agora já estão surgindo outros debates sobre questões raciais no IFCH que são os estudos sobre a branquitude (...) E eu vejo essa temática como um dos problemas fundamentais para os próximos anos: as pessoas brancas debaterem sobre branquitude sobre a condição de si mesmos. Percebemos muito nas pesquisas e estudos os brancos falarem sobre os negros, o negro como objeto de estudo. Mas daí vamos ter [que] inverter a lógica e tentar corrigir os problemas do passado, dos mais de 300 anos de escravidão com a participação dos brancos. Teve uma aula que o professor Rivair trouxe essa questão para debater em sala... Nossa!, a aula foi acometida pelo silêncio, ninguém se pronunciou sobre o assunto.

A presença tensiona a conscientização sobre as subjetividades e caminham na contramão de um saber em que a técnica para o Mercado é a norma. Isso também vale entre xs estudantes, seja para o branco, seja para a negra:

CRISÂNTEMO - ALUNO UFRGS - Conhecer mais questões da luta por direitos feministas, da luta por igualdade racial, e principalmente a luta LGBT também, isso eu senti mais na história. Nesse sentido de abrir um novo mundo. De se entender enquanto ser, com gênero, com raça, mesmo que a sociedade toda seja feita para mim enquanto homem branco de classe média. Então, na história especificamente essas lutas... essas lutas mais políticas.

COROA IMPERIAL - ALUNA UFRGS - Com certeza foi depois que entrei na Universidade. Com toda certeza. A afirmação, essa consciência de me ver negra, de ver as minhas possibilidades, é na universidade. Antes disso eu tinha uma consciência de que eu era negra, tinha vergonha do meu cabelo (...) Mudou a partir do momento em que entrei na universidade.

Essa conscientização, esse tensionamento sobre sua percepção de lugar no mundo se manifesta também em uma aluna que é cotista por ser de escola pública e se questiona sobre o fato de ocupar um lugar “que não era exatamente seu” por vir de uma família com posses e de maior nível educacional. Uma reflexão sobre sua condição “privilegiada” em uma sociedade em que – erroneamente – ter acesso a uma vida mais plena de direitos é distintivo de privilégio.

Na UNILA, a presença de grupos – que se articulam ao redor de diversas subjetividades permite criar espaços de convivência e uma percepção ampliada da condição humana e cultural, como nos aponta o professor:

PEÔNIA - PROFESSOR UNILA - notamos que se formam “grupos” em torno das nacionalidades e que algumas nacionalidades convivem mais entre si do que com outras. A questão, evidentemente, não passa apenas pelas nacionalidades, mas também pela etnia, religião, gênero, classe social, etc. Apesar desses “grupos”, é notório como os estudantes

da UNILA ampliam as suas referências sobre outras culturas e, assim, derrubam preconceitos e estereótipos, ainda que alguns deles possam permanecer ou se manifestar dependendo dos conflitos que surjam entre eles.

Além disso, a identificação de pertencimento se dá também pela via de sentir-se latino-americano e das razões de porque nós, brasileirxs, não nos sentimos como tal:

JACINTO - ALUNO UNILA - eu já tinha uma visão um pouco diferente da América Latina. Os conteúdos, enfim... Mas acho que foi mais a identidade de me sentir latino-americano [ao chegar na UNILA], de entender que é bom falar espanhol, é legal. Que a gente tem várias, diferentes culturas aqui. E de compreender o porquê que a gente não se sente latino-americano.

Latinoamericanidade reafirmada na subjetivação de uma estudante internacional, que vê em seu horizonte o retorno a sua terra natal:

LOURO - ALUNA UNILA - Entonces creo que es muy pronto para decidir sin embargo uno tiene la esperanza de regresar porque el país llama. Son nostalgia, son raíces que quedan allá. Y claro yo siempre me imagino en la montaña con niños de mi país, en cualquier lugar, la verdad el enseñar es algo bonito.

O segundo aspecto a destacar são os tensionamentos que essas subjetividades (ou a ciência sobre elas) vão provocando sobre o fazer pedagógico e também sobre o currículo, particularmente no caso da UFRGS, por ter um mais tradicional. Tal questionamentos surgem em contraposição à invisibilidade de outrxs subjetividades:

GIRASSOL - PROFESSORA UFRGS - O trabalho no ensino, na extensão, na pesquisa, os alunos e alunas passam a dizer: tá, mas onde é que estão os autores negros? Vai falar nada da África? Ou: onde é que estão as mulheres? Nenhuma autora mulher, só homens?

GÉRBERA - PROFESSORA UFRGS - Eu sempre faço o seguinte convite para as turmas: vamos olhar os programas das disciplinas que vocês fazem na universidade, não só do curso de História e de outras. Vamos ver quantas autoras mulheres estão entre as leituras obrigatórias, quantas autoras mulheres negras vocês leem? Quantos autores não europeus vocês leem? Ou não estadunidenses? Então eu faço esse convite o pessoal vai lá, lê e diz: Olha, realmente, professora, nós passamos o curso basicamente lendo autores homens brancos europeus, os chamados cânones né? Acho que isso está começando a mudar muito porque as próprias turmas têm nos enfrentado e nos exigido outras leituras e outras coisas, mas, sim, ainda há um predomínio do cânone branco europeu ocidental masculino. Não só na história, mas em toda a ciência. A história não está fora de um movimento mais amplo da ciência que é de reconhecer como legítimo um determinado sujeito universal que é visto como capaz de fazer a ciência e que por acaso é homem branco europeu.

Nota-se, então, que vai se gerando um olhar mais crítico em relação ao curso e os necessários debates a serem feitos. Essa crítica também se dá sobre os olhares do Movimento Estudantil e suas pautas feministas, conforme menciona outra estudante:

TULIPA - ALUNA UFRGS - *Eu acho que a organização das mulheres não se dá num vácuo do sistema capitalista, do sistema neoliberal, dessa lógica mais individualista. Então, a gente acaba sofrendo um pouco com isso assim, né. E aí... Enfim, tem que se exigir que se paute também as questões raciais, que se paute as questões das mulheres trabalhadoras, e por vezes isso acaba ficando de fora. Então é uma inclusão que já é mínima e ainda ignora boa parte de quem são essas mulheres. É uma inclusão que é um adendo, de mulheres brancas de classe média, como eu, e que deixa de fora muitas outras mulheres.*

O último aspecto que identifiquei são os aprendizados que uma formação mais aberta às subjetividades e a condição humana potencializam. Parecem oportunizar um olhar mais de prática de uma educação *em e para* os direitos humanos, numa caminhada em direção à metacidadanias. O que também encontra contradições no contato com a escola, como nos conta o professor:

MAGNÓLIA - PROFESSOR UFRGS - *a gente sempre conversa sobre uma espécie de cultura escolar. A gente conversa muito sobre isso, por exemplo, tem muito aluno que não quer chegar na sala dos professores... "Não! eu não quero chegar na sala porque eles falam bobagem, dizem piada e falam mal de aluno". Bom. É uma sala de professores. Então tem muito esse purismo, assim, ainda. Tem algumas coisas que ele tem muita razão que às vezes tem uma piada racista, às vezes tem uma piada homofóbica, tem... Isso tem. Mas tem em vários lugares. Não é só na sala dos professores. Mas, de qualquer modo ele tem um papel político importante ali. Então a gente discute muito isso: você tem que respeitar a escola, respeitar os tempos da escola. Isso não quer dizer aceitar e se acomodar, mas é para tu pensar como é que politicamente tu vai agir quando tu fores professor lá na escola.*

E essa atuação política cidadã é mencionada por estudantes:

CRISÂNTEMO - ALUNO UFRGS - *Então ser professor é lutar. É ser um professor militante, é ser um professor ativo, numa perspectiva freiriana até. (...) Mais nesse sentido de uma educação que faça sentido para a população. E especialmente pro jovem, pro estudante, pra quem for. E eu acho que é nesse sentido a militância. (...) E não numa perspectiva doutrinária como tem entrado tão forte na boca da extrema direita, mas numa perspectiva de formação para a cidadania.*

TUSSILAGO - ALUNA UNILA - *Uma coisa que a UNILA nos proporciona em grande medida é a perspectiva da interseccionalidade. De uma maneira geral eu vou tentar resumir o meu argumento... A gente tem disciplina sobre descolonialidade, e disciplinas sobre a Europa, sobre a América Latina, disciplinas sobre política, uma grade livre, né? Mas essa perspectiva ela faz com que a gente enxergue na América Latina não só "A" América Latina, a gente enxergue a América Latina em relação à África, em relação às questões de racismo, às questões de gênero, de sexualidade, de uma forma interseccional, é um desafio muito grande. Mas é um desafio que... É um desafio da UNILA, na verdade. O desafio da UNILA é exatamente esse, ser interseccional numa cidade que não quer ver que ela existe. E essa perspectiva é uma perspectiva que a gente tenta levar pra entender a cultura, e entender a escola. E aí a gente vai pra escola com uma perspectiva de que não, eu preciso enxergar aquele aluno como um aluno de tal bairro, um aluno que sofre racismo, um aluno que... é... que demonstra ser LGBTQ, tentar trabalhar essas questões e ter como base a educação histórica.*

Por fim, destaco uma fala de um estudante, potente indicadora da descolonialidade a partir do respeito às subjetividades:

CRISÂNTEMO - ALUNO UFRGS - *Então essas aulas, ao mesmo tempo que eram muito marcantes por ver colegas historiadores negros, ali na posição de professores dentro da Universidade, dentro de uma universidade do tamanho da UFRGS, do peso da UFRGS. Mas em especial os temas que eles traziam. Os debates. Especialmente para nós, colegas brancos que estávamos cursando a cadeira, toda a nossa questão de branquitude, todo o debate em torno de saber que somos seres com raça e temos responsabilidade do que está acontecendo no Brasil e no mundo, numa perspectiva racial até. E isso é especialmente forte para uma formação enquanto professor que se pretende trabalhar em escola pública. Dar aula para muitos estudantes negros. Muitos estudantes negros, muitos estudantes pobres, estudantes gays, lésbicas, e bis, de todo o tipo, de toda cor. (...) E aí eu tenho que pensar: eu sou um branco, descendente de europeus que escravizaram esses mesmos africanos sobre quem eu vou dar aula agora. Então não tentar dar uma aula asséptica, não tentar dar uma aula em que ou eu diga que não tenha cor, ou que eu faça de conta ser negro para dar essa aula. Então foi muito forte para minha formação dentro dos conteúdos. E também pensar com os próprios alunos. Se terei alunos negros, também terei alunos brancos. E é tão importante para os alunos brancos quanto para os alunos negros se entenderem quanto seres racializados, se entender enquanto sujeitos históricos, que estão na posição que estão em função de sua raça, em função de seu gênero, de sua classe e todas essas questões. [Grifos meus]*

As potencialidades das falas indicam como assumir subjetividades tem poder para a descolonização do ser. Chama a atenção que nesse marcador, a maioria das falas sejam da UFRGS, mas isso não significa que esse marcador não esteja presente na UNILA, como as poucas falas destacadas denotam. Como universidade de integração, outras subjetividades, particularmente a identificação latino-americana se insurge com maior premência. Por outro lado, talvez o currículo mais tradicional da universidade gaúcha faça pesar mais o lado da colonialidade na balança, exigindo um maior esforço do lado da descolonialidade para se visibilizar outras subjetividades que não aquelas tidas como pretensamente universais. De qualquer forma, penso que a afirmação da subjetividade como condição humana tem marcado rupturas nas correntes coloniais que inviabilizam e violentam xs sujeitxs.

6.5. INTERCULTURALIDADE: O respeito à diferença oportunizando outras vivências democráticas

A colonialidade na América Latina fincou raízes desde 1492, com a submissão – embora tenha havido resistências – das culturas autóctones à visão branca, católica, patriarcal e europeia. Mais do que meramente destruição física, embora essa também tenha sido profundamente perpetrada nas veias abertas do continente, um genocídio epistemológico, ou epistemicídio que engendrou a colonialidade do ser, do poder e do saber. A colonização “nunca

realizou a experiência de um encontro compartilhador de conquistas sociais e culturais de povos diferentes que entram em contato, mas, pelo contrário, sempre mediante um processo político, econômico e cultural de dominação opressiva e depredadora” (SEVERINO, AJ, 2019, p. 22).

Diante de tamanha violência, a identidade latino-americana ainda é um projeto em construção e, para que aconteça, é necessário o compromisso com a libertação e emancipação humana (SEVERINO, AJ, 2019). Emancipação essa que necessita romper as correntes da colonialidade baseadas, na proposição de Catherine Walsh, em três eixos: uma classificação social a partir da hierarquia racial e sexual; o eurocentrismo como padrão único de conhecimento; e a inferiorização, subalternização e a desumanização (WALSH, 2008, p. 135-7). Logo romper esses grilhões é uma condição *sine qua non* para a construção de uma identidade latino-americana.

Mas como romper essa lógica colonial? É nesse marco que se insere a proposta de interculturalidade. Uma relação harmônica de construção coletiva a partir do respeito e conhecimento de todas as culturas presentes em determinada região. Mas ela ainda é um processo em construção, como nos adverte Walsh:

La interculturalidad (...) aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras (WALSH, 2008, p. 140)

Como podemos inferir, a interculturalidade só é possível se combinada num processo dialógico e dialético com outros marcadores de descolonialidade, num sentido de composição e de enfrentamento maior ao euronortecentrismo, ao multiculturalismo que tolera até o ponto que não questione o instituído, ao autoritarismo e ao individualismo que só tem olhares para si mesmo, no afã de atender aos interesses do Mercado e incrementar o capital humano. Nesse sentido, a interculturalidade se processa no marco da democratização das vivências, no intercâmbio de experiências corpóreas, culturais, ético-políticas. Trata-se, então,

de praticar um universalismo crítico, segundo o qual cada cultura é vista e avaliada em sua qualidade específica e em função da contribuição que pode dar para a construção de uma cultura universal. Cada cultura particular consolida sua identidade na medida mesma em que pode contribuir para o aprimoramento da cultura universal a ser construída historicamente, pois esta não é ainda dada, portanto, na medida em que participa da implementação de um projeto antropológico de construção do humano, esta sim uma tarefa

universal, pois se trata do delineamento de caminhos de condução do destino de toda a humanidade (SEVRINO, AJ, 2019, p. 26).

A educação, nessa construção do humano, tem um papel fulcral, sobretudo em se tratando de instituições que formam professorxs para um devir histórico. Praticar experimentos democráticos de interculturalidade no cotidiano universitário é um passo na direção de construir um outro mundo possível, capaz de romper os grilhões da colonialidade, integrando culturas e saberes dos mais variados, na perspectiva de construir uma cultura universal em outras bases que não aquela pretensa, hierarquizada pelo saber europeu, branco, fálico.

Como marcador de descolonialidade, então, desvelou-se nas instituições pesquisadas a integração cultural que representa um espaço mais democrático em cada universidade. Na UNILA isso se processa por via da integração latino-americana, que é possível pela presença internacional, pelo bilinguismo e pelo respeito a outras culturas. Na UFRGS a democratização passa, entre outros aspectos, pela presença de outros públicos através das cotas tanto raciais quanto sociais, oportunizando uma integração cultural e democrática mais diversa.

Como ilustração da relação intercultural e a condição humana, destaco a fala potente de uma estudante:

MARGARIDA - ALUNA UNILA – *Essa questão de integração tem a ver com humanidade. Uma vez que você integra as comunidades você se torna mais humano. Se você não integra, você se afasta. Segrega a si próprio, segrega o outro.*

Na UNILA, os elementos que ajudam a compor a interculturalidade são a presença internacional – e todas as trocas que ela acarreta – e o bilinguismo como matriz curricular presente no Ciclo Comum de Estudos, oportunizando vivências de linguagens interculturais. As falas a seguir destacam o primeiro aspecto:

ERVA-CAMPEIRA - PROFESSOR UNILA – *Aqui o estrangeiro ele não é exótico. Aqui todo mundo é estrangeiro. Aqui na UNILA todo mundo é estrangeiro porque é um que veio do Senegal, um que veio sei lá... do Amazonas, outro veio da Bolívia, outro da Colômbia...*

PEÔNIA - PROFESSOR UNILA – *Para 2019 a universidade ampliou o número de países que participam da seleção de estrangeiros e haverá pela primeira vez ingresso de indígenas e refugiados. Programas de pós-graduação já adotam ações afirmativas em seus processos de seleção.*

CRAVO - PROFESSOR UNILA – *Acho que a primeira coisa que se destaca é a questão da inserção da América Latina no nosso cotidiano. A inserção da América Latina na nossa formação, na formação epistemológica, na formação intelectual de modo geral. No estabelecimento de novas relações, relações culturais, relações políticas, relações sociais. Conhecer melhor as nossas fronteiras também porque a UNILA estando numa cidade de fronteira, a gente percebe que o Brasil de fronteira é muito particular. Estou vivendo isso aqui, com Foz, com Ciudad de Leste, ou mesmo com Puerto Iguazú, do lado da Argentina e, enfim, há uma relação diferenciada aqui. (...) Coloca Foz do Iguazú na rota também da*

produção intelectual, ou seja, também coloca Foz do Iguaçu como polo formador e um polo formador não só para o Brasil mas um polo formador para fora do Brasil. A UNILA hoje ela é referência como Universidade para vários países da América do Sul.

Como se percebe, a presença internacional desmistifica o estrangeiro, aproxima culturas e coloca o trabalho da universidade em destaque justamente por ser uma proposta que integra ao mesmo tempo que se coloca para fora dos limites da universidade e do país. Para que essa presença se concretize, as políticas de apoio financeiro ao estudante internacional é chave, como referiu um professor e que tem sido atacada e diminuída nos últimos tempos.

A presença também vai promovendo uma maior integração cultural, vai produzindo outros saberes, oportunizando outros encontros epistemológicos, gerando uma outra forma de produzir conhecimento e se formar para a vida, sinalizado por WALSH (2008), presente nas falas de estudantes a seguir:

NARCISO - ALUNO UNILA - *Tem a proposta da diversidade também... a gente tem aqui na volta, uma matéria de África... pô você tem professor africano, você tem um professor cubano. Os caras de direita ficam loucos, né? [risadas gerais] Você tem aula com cubano? Pois é, mas eu tenho aula com africano, também. E espanhol também... Tem professor de tudo quanto é lugar, e alunos também. Tem uma galera do Haiti aí, tem galera do México, América Latina inteira, então... muita gente fala assim: a gente tá pagando com nossos impostos, e blá-blá-blá... os caras da direita ficam nessa ideia de senso comum, mas pro cara sair daqui e estudar nos Estados Unidos, pro cara isso é o oh! Estados Unidos, não sei o que... mas aqui no Brasil não pode ter uma Universidade que integra toda a galera? Da América Latina e Caribe? Então eu acho muito louco isso... você está estudando com o cara que veio sei lá da onde, e você pode falar do seu país pro cara e o cara pode falar do país dele... você não precisa ficar só nos textos, só na ideia empírica e pá,, toda essa doidera que a gente aprende aí. Você aprende muito com os outros. Acho da hora essa diversidade.*

CAMÉLIA - ALUNA UNILA - *Para mim a UNILA é uma relação de amor e ódio. Você querer ir embora, daí você só fala da UNILA lá no exterior. E daí você volta, como é o meu caso. A UNILA mexe no nível de integração que não é somente da educação, é dos costumes. E ela vai barrando as identidades nacionais. Até que chega a Copa América e a Copa do Mundo e o projeto vai embora, porque todo mundo briga. Mas você se acostuma a comer outras coisas, você se acostuma a compartilhar com outras pessoas. Fala outro idioma, porque entre o português e o espanhol, portunhol parece uma terceira coisa. E isso só acontece em lugares que promovem essa integração. Aí você termina comendo arroz com feijão junto com um pevre que é chileno, junto com uma empanada que é argentina. E tudo no mesmo prato. Basicamente isso. Essa é a raiz.*

Para essa integração, o bilinguismo exerce um papel democratizante essencial:

ERVA-CAMPEIRA - PROFESSOR UNILA - *Eu acho um fator importante. Importante até porque o bilinguismo permite mais essa integração e esse conhecimento do outro. (...) hoje eu tenho problema de me expressar em espanhol, mas eu não tenho problema de ler, entender e ouvir. (...) Se a gente quer falar da decolonialidade, tem que pensar na língua. Eu acho que o que condiciona nosso pensamento é o idioma. Quando eu não consigo pensar no idioma do outro, acho que a nossa diferença ela pode estar se ampliando.*

Essas trocas culturais respeitadas, em um lugar político marcado como uma campo de integração como é a UNILA ajudam a caminhar em direção a uma interculturalidade crítica, em contraposição ao multiculturalismo hegemônico como refere WALSH:

un proceso activo y permanente de negociación e interrelación donde lo propio y particular no pierdan su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades. Por eso la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino, insurgencia y construcción.

De hecho, pensar la interculturalidad desde la particularidad de este lugar político de enunciación –es decir desde un movimiento social-político-epistémico– contrasta con aquel que encierra el concepto de la multiculturalidad, la lógica y la significación de aquello que por ser pensados desde “arriba” (y con el afán descriptivo), tiende a sostener los intereses hegemónico-dominantes y mantener los centros del poder (WALSH, 2008, p. 141)

Nesse caminhar em direção a uma interculturalidade crítica, a fala de uma estudante internacional serve para ilustrar essa brecha presente na UNILA, ao apontar como a integração cultural de distintos, desde um movimento político-social-epistemológico ajuda a ir construindo outra consciência sobre a vida:

LOURO - ALUNA UNILA - Bueno de mi parte esto es una interacción totalmente diferente porque de donde vengo las personas son bastante conservadoras, clásicas con un pensamiento bastante radical. Si bien yo me consideraba entre otras bastante liberal en mi mente. amplia, si de hecho cada, de hecho, cada tipo desde el punto de vista de que me ha sorprendido. No hay choque, pero sí sorpresa de mucha diversidad aquí tanto de la parte cultural, de la parte de las personas, de conocer diferentes razas. Por ejemplo, tengo en clase de FAL II una compañera que es africana, un compañero que es... dos compañeras que son de Haití y es bastante bonito porque uno empieza a decir no importa la cáscara de huevo que lleve, todos llevan gema y clara. Todos tienen un sentimiento igual, entonces conversar con ellos o tratar de entendernos dentro de toda la diferencia idiomática, cultural es bonito y una cosa es leer universidad latinoamericana que hay mexicanos, brasileros, chilenos, bolivianos etc. leerlo es distinto a chocar o interactuar con ellos. Por ejemplo, con los indígenas de Pernambuco que también he podido conversar con algunos de ellos (...) Somos iguales y con las mismas esperanzas, añoranzas.

Na UFRGS, a democratização pela integração cultural se manifesta em diversos aspectos como a abertura no currículo, os projetos de extensão referidos anteriormente. Além disso, cabe destacar as cotas e a consequente entrada de novos públicos, tornando o espaço da universidade mais aberto à diversidade. As falas dxs docentes a seguir demonstram tanto essa maior abertura como quanto ela tem representado também para a democratização do saber:

PETÚNIA - PROFESSORA UFRGS - a universidade que ingressei é bem diferente da universidade que leciono, e essas mudanças devem-se às políticas de ações afirmativas. A diversidade passou a fazer parte do cotidiano da universidade, e isso tem sido

transformador. A experiência que os alunos cotistas nos trazem nos obrigaram a repensar a docência, as referências bibliográficas, as práticas metodológicas. Contudo, muita coisa ainda deve ser feita. Há que se assegurar a permanência desses alunos, fomentar espaços de acolhida, possibilitar maior integração de seus saberes e práticas culturais. Para mim, essa é uma forma de democratizar a universidade, que ainda precisaria repensar as proporcionalidades de votos nas consultas para reitores e diretores.

GIRASSOL - PROFESSORA UFRGS - Então, a partir [da implementação das cotas] nós começamos a ter um número maior de estudantes que ainda não frequentavam essa universidade, e que vinham de classes sociais mais pobres. Então, isso fez com que certas exigências, que tradicionalmente a universidade tinha, passassem a ser revisadas. Ou seja, alguns professores tiveram a sensibilidade, estão tendo a sensibilidade de reconhecer que agora o nosso público é um público diferente, é um público mais diversificado e não é aquele público tradicional que era de famílias que já tinham tradição de estudo no Ensino Superior, de escolaridade, de viagens, de falar várias línguas...

ORQUÍDEA - PROFESSOR UFRGS - Eu estou há 26 anos lá [na FACED], nunca tinha dado aula para tantos alunos negros, indígenas, originário da escola pública. Toda a universidade se transformou.

MAGNÓLIA - PROFESSOR UFRGS - E acho que uma das coisas centrais nisso aí é: menos o conhecimento produzido e mais a presença, a presença das pessoas. A presença do Dorvalino numa aula do curso de Pedagogia que é um indígena Kaingang (...) A presença de estudantes negros e negras o tempo todo transitando na Universidade dizendo: oh, eu estou aqui, tu tem que olhar para mim, eu tenho uma existência que tu, mesmo revolucionário comunista como tu era, tu nunca tinha visto. E eu acho que essa presença fortalece não apenas a... democratizando as relações ou nos obrigando a pensar a democratização das relações, que não aconteceram ainda, evidentemente, mas é uma aprendizagem longa. Como também produzir conhecimento que seja um conhecimento que incorpore as lógicas de vida desses diversos tipos de pessoas que entram o tempo todo aí e não apenas da classe média alta de Porto Alegre que mais ou menos, de modo geral, ainda continua evidentemente sendo maioria, não sei.

Como pode-se perceber das falas, a presença pelas cotas permite uma maior diversidade, democratização e encontro de outros saberes que antes não estavam presentes. Assim, a crítica e a interculturalidade que essa presença potencializa pode ser um embrião de novas experiências civilizatórias, não que, enquanto projeto, seja dado ou não encontre problemas. Mas lança sementes, permite outras trocas, um outro “approach cultural” como define o professor:

ORQUÍDEA - PROFESSOR UFRGS - [a universidade] propicia, especialmente nas licenciaturas, o convívio com os outros. Essa coisa de fazerem cadeiras com outros e tudo, ela vai dando isso. Eu noto que meus alunos namoram. E alunas namoram outras pessoas de dentro da UFRGS, constroem um certo referencial para homens e mulheres de ser feminista. Então esse percurso marca isso, e eu vejo isso também porque na hora de se transformar em professor, tem esse approach assim cultural, que muitas vezes não tem quando se faz um curso num outro lugar.

Percebeu-se que a UNILA, como Universidade Federal da Integração Latino-Americana prevê a integração como seu pilar, mas também a UFRGS integra, oportuniza o convívio do diferente e é esse convívio que vai formando com maior *humanidade*. Para que a integração propicie a emancipação da condição humana, “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” (SEVERINO, F; 2011, p 70). O desafio da interculturalidade, vinculada à dimensão ético-política da formação é integrar, rompendo as correntes da colonialidade e marcando a descolonialidade nas universidades pesquisadas.

6.6. ÉTICA DO CUIDADO E BEM VIVER: a relação com x outrx e a comunidade

No capítulo quatro, quando apontei elementos para uma *formação para a metacidania*, lancei a vinculação entre a ética do cuidado e o Bem Viver. Ambas representam outras culturas de cuidado com o mundo e com x outrx, relações mais comunitárias e humanizadas. Se por um lado o Bem Viver busca encontrar uma alternativa ao desenvolvimentismo produtivista e neoextrativista se referenciando em filosofias dos povos originários, a ética do cuidado *“defende um mundo no qual cuidar das pessoas é o mais importante”* (KOHLEN, 2019). Nessa interação de conceitos, na perspectiva de encontrar brechas numa formação contra-hegemônica, pensar a dimensão humana como cuidado, como forma de construir novas relações que privilegiem o Bem Viver, caminha-se na contramão do neoliberalismo, propondo um olhar voltado para o comunitário. Para a pesquisadora alemã, *“o neoliberalismo está muito focado no individualismo, é muito estratégico e nada comunitário. A ética do cuidado está muito baseada na comunidade, é algo muito diferente da ideologia neoliberal”* (KOHLEN, 2019).

Na pesquisa, tanto a dimensão da ética do cuidado quanto a do Bem Viver estiveram presentes nas falas dxs sujeitxs. Por isso agrupei um novo marcador de descolonialidade para além da proposta inicial traçada em Martins e Benzaquen (2017). Esses conceitos-força marcam a descolonialidade porque se colocam no campo democrático de cuidado com x outrx e o comunitário, numa lógica diferente da (e insurgente à) ideologia neoliberal. Elas se processam muito pela ação dxs sujeitxs, embora existam algumas medidas institucionais que contribuem para elas.

Na UFRGS, em um relato de uma ação individual, a prática da escuta é referida por uma professora, como elemento crucial do debate na sala de aula. Ela relatava a discussão a respeito das violências vivenciadas pelxs estudantes, suscitado pelo debate em sala que, ao invés de apenas ignorar, abre um espaço de escuta para então encaminhar a reflexão histórica, também num sentido de educação voltada para o Bem Viver:

GÉRBERA – PROFESSORA UFRGS – *Tem que escutar, tem que acolher porque ali também é um espaço onde, ao verbalizar essas situações, muitas vezes eles estão conseguindo*

ressignificar essa situação que foi de sofrimento, de dor e de tentar colocar isso dentro de uma perspectiva mais macro, mais histórica e se entender enquanto grupo, enquanto coletivo, enquanto sujeito. Então, nós não podemos ter uma postura de frear esses depoimentos que chegam, ao mesmo tempo em que nós temos que fazer um esforço de escutar e de colocar isso numa perspectiva mais histórica. Porque senão daqui a pouco pode, rapidamente, escorregar pra uma aula só baseada nas experiências concretas de cada um. E a ideia ali não é essa, é que a gente consiga evidentemente pensar a partir dessas experiências, mas em diálogo com debates teóricos, historiográficos. Até para que essas próprias experiências possam ser ressignificadas de forma mais coletiva.

Percebe-se aí a preocupação pela ressignificação e o enfrentamento do problema individual como algo coletivo, que é parte fundante de uma educação voltada para o bem comum, num caráter comunitário e de práticas que estimulam a construção do Bem Viver. Ao mesmo tempo reafirmam o espaço democrático da escuta e da fala.

Outra professora faz uma reflexão sobre o papel da pessoa formada em diálogo com os problemas e o acolhimento possível gerados em sala de aula:

AMOR-PERFEITO - PROFESSORA UFRGS - Já que serão daqui para frente poucos professores de História no ensino médio, agora com a nova base vai diminuir ainda mais, que sejam aqueles que realmente querem assumir a profissão. E acho que pouca gente se coloca seriamente também pela idade. Não sei se eu saí do curso com certezas. Fui formando essa certeza como professora. Acho que não é uma profissão... Talvez nenhuma... Que tu saia da formação inicial com um forte... nesse sentido, ah, essa é a profissão e eu sei o que fazer. Mas assim, outra característica que é recente, na minha experiência, é encontrar muitos jovens com questões emocionais e psiquiátricas que seriam interessantes de serem trabalhadas antes de o sujeito entrar na escola e que não há essa perspectiva na formação docente. De pensar que o sujeito é um sujeito emocional, que tem uma psique e que isso também faz parte da docência, que vai ter que estabelecer relações afetivas, interativas. Não é afetiva no sentido piegas, mas se ele não gosta de se relacionar com pessoas, não pode ser professor. E tu é professor e tá cheio de professor assim, né? Aqui na universidade... Tu não confia no ser humano, tu não pode educar... Estou falando muito de confiança porque acho que é a base da educação. Se tu não confia que o outro vá aprender, ou que vá te dar uma resposta no diálogo contigo, está fadado o processo educativo.

Dessas falas, podemos perceber que a preocupação com a dimensão humana e com o cuidado em relação à profissão e ao outro compõe a concepção formativa de docentes. Em Nóvoa também encontramos a vinculação estreita entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos, numa ligação entre as dimensões pessoais e profissionais (NÓVOA, 2017, p. 1121). É essa caminhada do aprender a ser professor/a numa dimensão humana para além da técnica/profissional, aproximando da concepção de Bem Viver e de cuidado, que se processa nos cursos das instituições investigadas – mesmo que com todas suas lacunas – também sentido e ressignificado pelos discentes da UFRGS:

CRISÂNTEMO - ALUNO UFRGS - Um debate que tem tido muita força dentro do movimento estudantil (...) é a noção de saúde mental, também. Que a gente como

professores também tem que se preocupar com a saúde mental dos nossos alunos. E pensar todo o estresse profundo que as vezes a gente tem na UFRGS, o teu aluno ali no médio pode ter também. Teu aluno no fundamental pode ter também. Esses debates que a UFRGS foi me proporcionando, os colegas, os professores da UFRGS foram proporcionando me deram uma base muito **boa para uma formação humana**, para ser um professor humano também. Ser um professor de história mas ser, acima de tudo, uma pessoa em que os alunos possam confiar também. Produzir uma relação de confiança, uma relação até de carinho nas horas necessárias, mas ao mesmo tempo também sem deixarem passar por cima de ti. É uma outra coisa que a gente vai vendo dentro da UFRGS também. [Grifos meus]

TULIPA - ALUNA UFRGS - É algo que me preocupa, tu volta para casa com o coração partido todos os dias. Tinha um aluno, que era meu aluno favorito, não pode dizer isso, mas ele era... que ele tinha marcas de queimadura nos braços, então ele ia sempre de moletom, mesmo quando estava quente. Foi diversas vezes para abrigo, então, era uma questão bem complicada, assim. Como é que eu ia fazer meu trabalho naquelas condições. **E como é que eu ia fazer meu trabalho humanamente, sem reconhecer que o meu aluno é um ser humano, que está carente de tudo?** [Grifos meus]

PAPOULA - ALUNA UFRGS - E duas coisas que são básicas para mim, fortes dentro de mim, é esse gostar de estar sempre aprendendo, e também gostar de pessoas. Porque eu acho que pra ser professor tem que gostar de pessoas. Essas duas coisas são importantíssimas. Eu tenho que gostar de pessoas, porque você vai trabalhar diretamente, intensamente com as pessoas, com os alunos, com os estudantes, com sentimentos, tudo... Então tu tem que gostar desse convívio. E gostar de estar sempre aprendendo, porque o professor é um eterno aprendiz. [Grifos meus]

BROMÉLIA - ALUNA UFRGS - A questão do acolhimento dos alunos é uma questão... talvez por ser uma questão pessoal minha, como aluna, é uma questão bastante presente nas minhas aulas desde o planejamento. Então eu tomo uma série de medidas práticas para sistematizar algumas faces desse acolhimento que eu acho que deveriam ser institucionais, enfim... Por exemplo, eu abro manifestações anônimas dos meus alunos para que exista algum diálogo mesmo quando eles não estão confortáveis de vir diretamente a mim, mas também eu faço vários esforços para que isso aconteça naturalmente. Isso é até engraçado porque apareceu nos comentários de vários alunos quando estavam avaliando o meu estágio, de que **é nítido que eu tenho uma preocupação com empatia, com os alunos que estão em sala de aula. E que eu faço um esforço para integrar todas essas realidades.** Não sei se eu consigo, mas é um esforço que eu faço de forma sistemática e repetida em todas minhas situações enquanto professora. Acredito que seja visível, pelo menos pela avaliação de todos meus alunos. [Grifos meus]

Na UNILA essas dimensões éticas de cuidado e Bem Viver também se processam. Questionado a partir dos desafios de ser professor/a num cenário de criminalização e desqualificação da profissão, e o que isso tem representado para a prática formativa, um professor responde:

LÍRIO - PROFESSOR UNILA - Olha! Você precisa se formar o melhor possível para poder enfrentar isso dentro dos argumentos, da discussão teórica e política. Mas o que eu realmente faço eu não sei te dizer. O que eu faço é na aula e na conversa. Tenho todos no WhatsApp, muitos mandam mensagem, "professor tô doente, professor tô em São Paulo, não vou conseguir voltar, estou depressivo, aceita meu trabalho? Aceito." Daí a gente tenta articular dentro das possibilidades que a gente pode fazer. Quando eu estava na Coordenação teve casos de aluno que foi parar no hospital, que estava tendo um surto de ansiedade. Aí na época eu não estava aqui, a vice coordenadora foi lá ver o que estava acontecendo. Por mais que isso não seja uma atribuição da coordenação, às vezes a gente

se envolve com esses elementos. Não sei dizer se isso é muito ou se é pouco, se é suficiente ou não. A gente trabalha, eu trabalho dentro dessa perspectiva, humanista de formação, então se eu não fizer isso para os meus alunos eu vou ficar falando só e não agindo.

E outra professora reafirma a necessidade de entender as subjetividades dxs sujeitxs:

ROSA - PROFESSORA UNILA - *E eu acho que parte também da iniciativa do professor entender e compreender individualmente esse sujeito com quem estamos trabalhando. Perceber quais são as necessidades, quais são as especificidades de cada um desses. Mas eu acho que a universidade poderia ser pensada de uma forma [pausa] mais humana, pensando mais com essa concepção de Bem Viver.*

Ao mesmo tempo que se percebe a necessidade de uma formação com “perspectiva humanista”, nota-se a marcação de que o que se faz ainda é pouco nesse sentido. São os desafios colocados. Entretanto, o acolhimento e o cuidado com x outrx é percebido pelxs estudantes:

MALVA - ALUNO UNILA - *La forma en la que el extranjero es acogido, por los profesores, por todas las oficinas que tienen para atención al estudiante, para atención al extranjero, para atención a los que tienen deficiencias motoras o ciegos, sordos, indígenas. Sí me ha parecido óptimo. Y bueno, sobre la diversidad que también se siente tanto de hispano hablantes, como del propio brasileiro porque hay muchos que vienen de San Pablo y vienen del nordeste, de Rio de Janeiro y entonces también se siente esa diversidad interna que hay aquí. Y sí me pareció que, hasta ahora, lo que yo he visto, a pesar de todas las dificultades que tiene el proyecto de UNILA ha sido... Sí hay una intención de parte de los miembros de la comunidad docente de hacer que el proyecto funcione con una verdadera intención de hacer algo bueno.*

MARGARIDA - ALUNA UNILA - *Potencialidades? [pausa] Acho que faz... acho que planta uma sementinha digamos assim, de humanidade. Humanidade. De não ser, não ser tão técnico. Claro que a técnica é fundamental, mas ter um olhar mais humano. Acho que esse é o ponto da UNILA. Os alunos, independente do curso, mas fundamentalmente de história, têm um olhar mais humano, justamente por causa dessa ligação, dessa comunidade, dessas comunidades todas... Você consegue ver muita coisa e aí você se torna muito mais humana.*

E essa formação mostra seus resultados na potência da fala da estudante internacional, numa ética latino-americanaca:

LOURO - ALUNA UNILA - *Creo que yo me visualizo enseñando a los niños, porque los niños nos enseñan, entonces más que enseñándole a los niños, aprender de los niños y guiar a los niños desde una perspectiva latinoamericana esto tratándose de transmitirles este tipo de información que vengo recibiendo aquí de las raíces, de la identidad, de la importancia, así no aspirando a europeizar, o sea, un europeo más. Sino tomando valor de lo que somos, queriendo lo que somos.*

A ética do cuidado com x outrx, gerando relações mais comunitárias e menos individualistas contribuem para uma caminhada de Bem Viver. Se contrapõem à lógica neoliberal do sujeito-empresa, descolado de suas relações humanas e naturais. É por isso que

esses dois conceitos-força criam brechas nas correntes coloniais e também marcam a descolonialidade na UFRGS e na UNILA.

6.7. PEGADAS NO HORIZONTE DE UMA FORMAÇÃO INSURGENTE

Sem desejo, a esperança se torna abstração sem vida, corpo, carne. Se a esperança vier, será com desejo, desafiando a noção de que o inferno é aqui.

Pedro Duarte

Nesse capítulo analisei as brechas insurgentes encontradas nas duas instituições. Junto com as anteriores indicações sobre a formação insurgente¹⁴¹, elas nos ajudam a vislumbrar um caminho do que seria essa formação e quais os passos que devem ser dados com o objetivo de formar para a metacidadania. As brechas indicam que essa formação, numa perspectiva contra-hegemônica e descolonial deve estar alicerçada em quatro eixos. O primeiro está relacionado com a categoria ontológica do poder, entendendo **a educação como bem público**, de magnitude comunitária e coletiva e não apenas como um incremento individual do capital humano como pretende o neoliberalismo. Outro eixo, que transita entre a categoria ontológica do poder e do saber são as **relações democráticas e políticas estabelecidas**. Nesse sentido, tanto as práticas de democracia quanto as subjetividades se contrapõem ao individualismo e ao autoritarismo próprios da racionalidade neoliberal. Um terceiro eixo, no marco da ontologia do ser, é a **interculturalidade numa perspectiva crítica**, que questiona o euronortecentrismo, ao mesmo tempo que correlaciona diversas culturas e saberes em busca de outro referencial de universalidade que não o branco-macho-europeu-patriarcal. Por fim, ainda na dimensão do ser, encontramos **o Bem Viver e o cuidado com x outrx e o mundo**.

Esses quatro eixos, relacionados entre si, deixam pegadas na areia. Disso se tratam as brechas insurgentes. Elas estão firmemente demarcadas na silhueta do que as compuseram. Entretanto, elas estão submetidas às intempéries do tempo ao seu redor. Por mais firmes que possam ser, elas podem ser desfeitas ao soprar um vento forte que apague seus rastros. É um

¹⁴¹ As primeiras pistas foram indicadas no capítulo três, ao relacionar a importância de pensar o mundo combinado ao processo formativo. Novas pistas foram escritas no capítulo quatro, onde trabalhei a relação entre a ação dxs sujeitxs com o cuidado com o mundo e x outrx como parte da formação para a metacidadania. No capítulo cinco apontei as marcas da colonialidade e da dependência, tentáculos do neoliberalismo na formação.

espaço de ser e não-ser. Um espaço dialético de disputa. É diferente de uma pessoa em cima do muro. Não só porque essa expressão subentende uma ideia de indecisão. Mais do que isso. O lugar em cima do muro pode ser uma condição duradoura. Pegadas não são. Ao mesmo tempo, elas mostram um rumo a seguir, um horizonte a perseguir. Diferente do lugar em cima do muro, que ora pende pra um lado, ora pro outro, pegadas vão além. E podem ir, efetivamente, muito longe. Uma caminhada decidida. Mas se o caminhar se esgotar, o vento soprar, o caminho poderá se esvaír no tempo.

Assim são a inerência e o desafio do conceito *brechas insurgentes*. Aqui identifiquei suas presenças nas duas instituições pesquisadas. Percebi como cada trajetória formativa apresentou brechas na tecitura neoliberal e contribuíram(em) para uma formação mais democrática e descolonial. Elas estão lá. Eu as vi, analisei e as organizei nos marcadores de descolonialidade. Fincadas na areia. Estarão lá para sempre? A caminhada prosseguirá? Ou os ventos sombrios exterminarão não só sua existência como o rastro que elas deixaram? São perguntas que o próprio caráter inerente das brechas desvelam. As respostas? Serão a caminhada dxs sujeitxs que farão. Se pararem no tempo, se enfrentarão a tempestade, se seguirão adiante ou se esvairão no vendaval. O desafio está lançado.

Como marcadores, as brechas são fluidas e dialogam entre si. Todas, em conjunto, marcam caminhos rumo a um horizonte diferente do que temos hoje. Como descoloniais, dialeticamente se colocam em contraposição às marcas coloniais. Em composição com as colonialidades presentes nas universidades vão construindo novas sínteses, que perfazem a formação dxs sujeitxs em dado momento. Essas sínteses, o resultado dialético do encontro, vai ser mais democrático e mais descolonial conforme o peso que os marcadores descoloniais, as brechas, forem se insurgindo contra a formação para o Mercado e se aproximarem da construção de metacidadanias. Ou o seu caminho inverso, mais colonial, individualista e voltado para o incremento do capital humano quando as brechas forem se esvaindo no tempo.

Como retrato desse momento é importante sinalizar alguns elementos. O primeiro deles é acerca do próprio momento que estou a falar. Esta tese foi atravessada por um evento que impactou a humanidade: a pandemia de Covid-19. Se em todo o planeta alterações no cotidiano se impuseram, no Brasil, as particularidades da conjuntura nacional pagaram seu preço. Dentre o início das primeiras palavras que escrevi e as últimas frases dessa tese, mais de 600 mil brasileiras e brasileiros foram a óbito por conta dessa doença. É um número colossal, mais do que todas as outras doenças causam individualmente. Mas se a morte fosse pouco, não estamos falando apenas de vidas perdidas, mas de muitas outras famílias desestruturadas em suas condições afetivas, financeiras, organizacionais. Além das milhares de vítimas que não

morreram, mas tiveram sequelas físicas e psicológicas causadas pela violência da doença. Tudo isso insere esse momento em um campo nebuloso sobre o que será o mundo pós-pandêmico. Já sabemos que há a forte tendência da manutenção do capitalismo e da destruição da Natureza. Dados mostram que a desigualdade aumentou e o país ganhou novos bilionários (que alegria?)¹⁴². Sobre as universidades, ainda não sabemos quais serão todos os efeitos da pandemia. Entretanto, já sabemos da política do governo atual de maior garrote dos orçamentos. E minha vivência na educação básica permite indicar que possivelmente nas comunidades universitárias também aumentem a evasão e o adoecimento.

A pesquisa de campo foi realizada no período pré-pandemia. A última entrevista foi em uma cafeteria num shopping center, duas ou três semanas antes de o mundo parar. As brechas foram identificadas e analisadas também naquele momento. A interpelação e a escrita da tese, depois. Atingido o eu autor, afetado o mundo, e as universidades. Em trabalho remoto, distante em muito das relações humanas que compõem a educação, através de telas de cristal líquido mediadas pela qualidade da internet (quando essas existiam, porque para muitxs, não). Nas escolas tenho vivenciado um mundo de ficção científica de desconfiar de todxs, manter isolamento de todxs, ficar de máscara, passar álcool em gel, enquanto vejo diante de meus olhos uma avassaladora evasão escolar do público das periferias. O medo faz com que muitxs não queiram ir para a escola, ao mesmo tempo que faz com que alguns professorxs não façam questão de buscar ativamente xs estudantes. A escola parece ter perdido o sentido, se é que tinha para o ideário de milhões. As consequências se verão por muitos anos e chegarão (?) nas universidades. As lacunas de aprendizado são (serão?) colossais. O medo de professorxs (e a acomodação de muitxs delxs) faz com que as cadeiras das salas continuem vazias. Quando são preenchidas, o são por pessoas mudadas, estudantes desmotivadxs e também mediadx pelo medo, a insegurança e a dificuldade de aprendizado.

Na análise que fiz, chama a atenção que as práticas de democracia ocupem uma parte significativa das páginas desse capítulo, algo em torno de um terço. Isso não parece ser casual. Penso que é, sobretudo, porque ao falarmos de práticas de democracia estamos falando da ação de sujeitxs: são essxs que permitem que se criem espaços democráticos de solidariedade e participação. Muito embora as instituições oportunizem tais práticas, quando falamos de movimentos individuais ou coletivos, no âmbito da sala de aula ou do curso, ou ainda da

¹⁴² Sobre o aumento da desigualdade, leia-se, por exemplo: <<https://www.ecodebate.com.br/2021/05/21/a-pandemia-agravou-a-desigualdade-de-renda-e-a-pobreza-no-brasil/>>. Sobre os novos bilionários brasileiros, leia-se: <<https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/lista-de-bilionarios-brasileiros-da-forbes-ganha-42-nomes-em-2021-conheca-os-novos-ricacos/>>. Acessos em 24 Out. 2021.

universidade, estamos a falar do que sujeitxs históricxs provocam com suas ações. É a ação e o pensamento dxs sujeitxs que podem nos permitir a construção de uma nova condição humana que não seja aquela do *Homo empreendedorum*.

Não busquei medir nem comparar as brechas encontradas em cada instituição, mas posso inferir que há uma harmonia entre a presença delas nas duas universidades. Certo que na UNILA haja muitos elementos oportunizados pela organização do curso, pela proposta latino-americana e pela organização da história com outras nomenclaturas que não a tradicional quadripartite. Também contribuem bastante o marco teórico de muitxs professorxs do curso, sobretudo a questão da educação histórica, sobre a qual não investiguei, embora tenha ciência de que essa visão historiográfica também contribui para um olhar diferenciado no curso de licenciatura em História. Por seu lado, na UFRGS a ação de sujeitxs, algumas vezes organizadxs coletivamente, tem oportunizado brechas mais do que as oportunizadas pela instituição, embora essas também ocorram eventualmente como sinalizado.

Penso que um dos elementos centrais dessa análise sobre as brechas insurgentes é a presença de outros públicos nas duas instituições. Internacionais, indígenas, negras e negros, outras subjetividades como a LGBTQIA+, ajudam a provocar um diálogo intercultural com muitas resistências e também reações de setores avessos à democracia. São essas presenças que tensionam os cursos, não somente entre o corpo discente: também se manifesta entre docentes¹⁴³. Muitxs vieram de formações distintas no período muito recente. São professorxs com aberturas para outras temáticas, outras perspectivas, para questionar o euronortecentrismo, preocupadxs com o cuidado e o Bem Viver. Percebem o papel comunitário e intercultural da educação. Colocam-se novas perspectivas, vivências formativas e didáticas diferenciadas, causadas pela história de presenças e tensionamentos nos últimos anos no mundo acadêmico.

¹⁴³ Como não investiguei xs técnicxs de ambas instituições, não posso afirmar que haja essas outras presenças, embora seja uma possibilidade.

7. À GUIA DE CONCLUSÃO: CONSTRUIR UM OUTRO MUNDO POSSÍVEL AQUI E AGORA

A história não é linear. Os dados não estão lançados e a sorte selada rumo a um destino definido à priori. Quase sempre, no caminhar da história surgem fagulhas, aparentemente sem importância, ou com uma importância limitada ao seu redor. Essas fagulhas desencadeiam reações inesperadas e profundas modificações no curso da história.

O ano de 2018 começou com o assassinato de Marielle Franco e, como vítima dessa circunstância, seu motorista, Anderson Gomes. Seu assassinato representa todo o acúmulo da história brasileira em geral e da carioca em particular: a certeza da impunidade, o autoritarismo de uma elite branca, as milícias, o jogo do bicho, o racismo e tudo o mais que essa morte encomendada sintetiza. Antes disso, Marielle tinha um significado para as pessoas ao seu redor, no seu mundo particular. Era militante e construtora de um partido de esquerda minoritário e relativamente novo. Era companheira, mãe, amiga. Era uma das vozes de uma das maiores comunidades do Rio de Janeiro. Era vereadora.

Antes do dia 14 de março de 2018, para a multidão fora desse círculo ao seu redor, o nome Marielle Franco provavelmente nada diria. Após seu assassinato, Marielle deixou de ser esse montão de coisas que era para ser muito mais: um símbolo. E não qualquer símbolo: mulher, negra, favelada, lésbica, do PSOL, defensora da justiça social e dos Direitos Humanos. Se na mão de seus assassinos e mandantes estava a síntese da triste história que nos trouxe até aqui e fez com que a vítima fosse ela, sua morte fez renascer o símbolo de toda uma outra história que ainda está sendo escrita. Marielle Franco presente! Como estandarte de potência, de transformação, de brecha insurgente que teima em existir, apesar dos pesares da história. Cabe seu nome nessa tese, tão bem quanto cabe numa passeata, numa reunião da esquerda, na mesa de jantar dos defensores da democracia e da liberdade ou num seriado do maior aparato da imprensa brasileira, que foi constituído em parte pela mesma mão que assassinou e assassina. Cabe o nome Marielle na cena final de uma minissérie da TV Globo sobre mulheres que lutam contra o garimpo ilegal na Amazônia. Cabe, porque sua potência insurgente extrapolou o seu círculo.

George Floyd seria apenas o nome de um estrangeiro que nos passaria despercebido. Até 25 de maio de 2020. O homem estadunidense negro de 46 anos cometeu um crime banal,

possivelmente sem saber: pagou com uma nota de 20 dólares falsa a compra de algum produto. Isso lhe custou a vida, tirada por policiais brancos. Derek Chauvin, um desses, asfixiou com o joelho durante mais de oito minutos a vítima, que dizia uma frase potente em tempos de pandemia e quarentena forçada: “*I can’t breath!*”.

Eu não posso respirar foram as últimas palavras de George Floyd, mais um entre os milhares de negros estadunidenses mortos pela polícia segregacionista dos EUA, cujo defensor principal ocupava o cargo de presidente até o início de 2021. Mas *eu não posso respirar* foram as primeiras palavras de um movimento multitudinário que se tornou um símbolo, não nos EUA, mas em todo o mundo. George Floyd, aquele ilustre desconhecido da imensa maioria da população mundial, tornou-se o símbolo da luta contra tudo aquilo que, ajoelhado sobre seu pescoço, o levou à morte. Anos de capitalismo, racismo e colonização.

A mais um assassinato, seguiu-se uma onda represada de multidões nas ruas dos EUA, mas não só. Despertou em todo o mundo passeatas e mobilizações de centenas de milhares de pessoas que, após dias em reclusão contra o vírus, saíram às ruas para gritar em alto e bom som: Eu não posso respirar! Não por causa do vírus, mas por causa do racismo e do colonialismo. E também do capitalismo, aquele que define que o custo de uma vida negra em Minneapolis é de vinte dólares.

Marielle Franco e George Floyd foram vítimas que se converteram em ilustres pela onda causada pelos levantes sociais que se seguiram a seus assassinatos. Antes delxs, muitxs morreram. Depois delxs, muitxs continuam sendo assassinadxs pelas mãos nem sempre tão invisíveis do Mercado, do patriarcado e do colonialismo. Mas suas mortes insurgiram como brechas potentes para questionar a história, sua linearidade e nos desvelar que as consequências nem sempre são previsíveis e que sim, por mais sombria que seja a realidade, **as possibilidades existem**.

Se nos filmes de ficção científica algum fato motiva e nos dá esperança de mudança, transformando a derrota e a catástrofe como questionável, assim o é na vida real. Talvez a arte imite a vida, ou seja a vida que imite a arte, fato é que podemos ver esperança no horizonte. Às vezes com rosto e nome, às vezes incógnita, mas a esperança nos move. Não a esperança que nos paralisa no esperar, mas a esperança que nos permite buscar algo novo, algo que nos liberte, como dizia Paulo Freire (2015).

Nesta tese, busquei responder a questão que me suleava: existem brechas na formação docente em tempos neoliberais? Brechas que questionam e se insurgem contra o sombrio mundo que se pretende que se avizinha? Pois ei que as encontrei. Bem mais do que eu esperava,

elas estão lá. São sementes de um novo mundo que pode e está sendo construído no agora. É linear? É exato? Não, é contraditório. Mas está no aqui e no agora.

Na UFRGS e na UNILA identifiquei brechas que se contrapõem à racionalidade neoliberal, organizadas em marcadores descoloniais, indicando caminhos possíveis para uma formação insurgente que construa metacidadanias. Como analisado anteriormente, essa formação se baseia em quatro eixos: *a educação como bem público; as relações democráticas e políticas estabelecidas; a interculturalidade numa perspectiva crítica; e o Bem Viver e o cuidado com x outrx e o mundo*. Tais eixos propiciam trajetórias formativas capazes de restaurar a **cultura da crítica** (DARDOT; LAVAL, 2017) e caminhar na construção do **comum**, entendendo que existem diferentes formas de cidadanias pois são várias as cosmopercepções (GOETTERT, 2021) acerca do mundo, a relação entre seres e a Natureza. Nesse sentido, brechas insurgentes nos aproximam de uma formação capaz de construir metacidadanias (GUDYNAS, 2019), num conceito mais ampliado de direitos humanos e da Natureza. Também nos permitem nos contrapor à inviabilidade do mundo neoliberal.

Pode parecer que apresentei uma dualidade de destinos para o mundo: a sua destruição enquanto planeta que conhecemos e o aumento exponencial da desigualdade entre um punhado de bilionários e bilhões de seres humanos ou a construção de um outro mundo mais equânime, justo, solidário, democrático e portanto, anticapitalista. Intercultural e com diferenciadas formas de se ter cidadania. Mas não há uma dicotomia entre dois lados: preto e branco, doce ou salgado. Há infinitas possibilidades entre esses dois polos e afirma-las seria um mero brincar futurológico. Afirmo as duas possibilidades de cenário para pensarmos os extremos a que podemos chegar. Para o extremo neoliberal, infelizmente, estamos caminhando a largos passos. Oxalá possamos mediar essa caminhada, inflexionar para o outro lado. A educação pode contribuir em muito nesse desequilíbrio com as forças do Mercado. Talvez reações da Natureza como o SarsCov 2, contraditoriamente e com muita dor, possam nos ajudar a ver que estamos destruindo o mundo que temos e nos faça ter consciência de que precisamos mudar. Talvez apenas aprofundem a fome, a miséria, a morte e a desesperança. O que é importante sinalizar é que não há apenas uma dualidade de possibilidades: ou o inviável ou os alternativos. O capitalismo sempre mostrou sua capacidade de se adequar às suas crises. Mas são extremos que precisam ser apontados como possibilidades.

Também me parece certo que boa parte das alternativas que construímos até agora ruíram em sua intenção de transformação do mundo (GROSFOGUEL; ONESKO, 2021). Não haverá solução para a relação capital-trabalho, de exploração de trabalhadorxs e destruição da Natureza se não combatermos a colonialidade, o racismo, o patriarcado **ao mesmo tempo**, aqui e agora.

Certamente a solução é anticapitalista, mas não será apenas mudando a questão econômica, substituindo as mãos privadas sobre as propriedades: da burguesia para o Estado, partido, burocratas ou famílias ungidas pelos deuses da revolução. Não serão figuras revolucionárias mitológicas que nos levarão a defender o planeta que temos. Precisaremos de muita construção democrática, da síntese das diferenças para efetivamente salvarmos o mundo.

Também nesse sentido as práticas democráticas são fundamentais. As brechas encontradas nas universidades democratizam o fazer universitário e a trajetória formativa. Também dialogam com os bons ventos que vem do Sul. Verónica Gago, se referindo à potência do movimento de assembleias populares e feministas que permitiram o maior e mais lindo movimento latino-americano dos últimos anos, na defesa do direito ao aborto e ao controle da mulher sobre seu corpo, nos situa sobre o espaço democrático e produtor que a escuta, a fala e a organização coletiva representa. Para a autora, a assembleia se converte em uma máquina de decisão política (GAGO, 2020).

Podemos perceber como as práticas democráticas de assembleia, de se olhar para si (seja o curso, a trajetória formativa ou a universidade) assumem um *poder de avaliação* sobre esses processos ao mesmo tempo em que enseja uma *potência de ação* dxs sujeitxs sobre outros saberes que trazem ou novos, criados pela cultura democrática da síntese da assembleia. Tais práticas dialogam com a perspectiva de defesa do comum que Pierre Dardot e Christian Laval fazem, a partir da leitura de Naomi Klein, quem formula o *comum* como elemento unificador das lutas antiglobalização ainda no contexto da primeira edição do Fórum Social Mundial em 2001. Segundo os autores

a defesa dos comuns, para Naomi Klein, inscreve-se no horizonte de uma democracia totalmente refundada num autogoverno local. Esse é um dos aspectos mais fundamentais do retorno dos comuns: não se trata de recorrer ao Estado para que ele defenda as populações, mas de promover formas de controle democrático dos recursos comuns. Como formulou com muita clareza Oscar Olivera, um dos líderes bolivianos da “guerra da água”: “O cerne das questões levantadas pela privatização da água em Cochabamba era quem decidiria o presente e o futuro da população, dos nossos recursos e das condições em que vivemos e trabalhamos. Queremos decidir essas questões por nós mesmos e para nós mesmos” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 114)

Note-se como a fala de um líder boliviano, inserido no contexto de vozes subalternas relacionadas com o Bem Viver, impactam os pensadores franceses na proposição de aprofundar a democracia e transformá-la em prática de autogoverno real. Esse é o grande desafio para o mundo: tomar para si a solução dos problemas, retirando das mãos de pretensos especialistas técnicos competentes que tem como base as necessidades do Mercado para apontar os caminhos

a seguir. Restaurar a ágora, numa perspectiva mais democrática que a grega, pois sem escravidão, onde haja diferentes formas de cidadania (metacidánias) e vozes em movimentos assembleístas. Nesse caminho, o Bem Viver relaciona o autogoverno comunitário com a relação com a Natureza. Nas palavras de um dirigente indígena guarani, Eliel Benites: “*Não existe Natureza na língua guarani, existe o tekohá (...) o movimento do corpo é moldado pelo tekohá*” (BENITES, 2021). O tekohá, visão guarani em diálogo com o suma kamaña e o sumak kawsai andinos, que traduzimos para o Bem Viver, demonstra que a relação humano-Natureza é um modo de ser: um não existe sem o outro e a destruição capitalista não destrói apenas a Natureza, ainda que seja muito, mas destrói o próprio significado do existir.

Questionando nosso pensamento euronortecêntrico, aprendendo com nossos povos originários podemos lançar pistas de como reconstruir nosso mundo e nossa relação com os outros seres humanos, não-humanos e a Natureza. É nesse sentido que a cultura da crítica, em relações democráticas, pode instaurar um diálogo com as variadas formas de cidadania e resolução de conflitos, em busca de soluções para determinados tempos e espaços. Não é possível falar de uma solução universal para o cuidado com a Natureza e os seres humanos aplicada da mesma forma na floresta amazônica ou na cidade de São Paulo. Problemas distintos, cidadánias diferentes requerem apontar soluções variadas, organizadas em uma mesma concepção de que tudo o que fazemos está interrelacionado, pois estamos sobre o mesmo planeta, um mesmo espaço *comum*. Assim, cabe pensarmos como novas relações democráticas, de solidariedade, instituindo uma ética do cuidado com x outrx podem nos permitir novas formas de ser, estar e preservar o mundo.

Percebemos, então, uma conexão entre os variados conceitos-horizonte de Bem Viver e ética do cuidado, entre outros, como paradigmáticos e antagonistas ao capitalismo. Um rumo emancipatório que podemos seguir. A formação insurgente se insere também como um conceito-horizonte no sentido de pensar outras trajetórias formativas capazes de aprender com outros saberes, entusiasmar subjetividades que descolonizam o ser, questionam o euronortecentrismo e permitem, num diálogo democrático, a interculturalidade. É um conceito-horizonte porque não está dado, predefinido e concretizado à priori. É um caminho que se faz ao caminhar, rumando numa perspectiva anticapitalista de metacidánias. Por isso se faz no campo da contra hegemonia, na contramão do neoliberalismo e da formação para o Mercado.

Nesse sentido, ampliando o debate, nos compete pensar a formação que contribua para o fortalecimento do *Homo sapiens* enquanto espécie humana inserida na Natureza, como parte inseparável dela, e por isso responsável por ela, tendo em vista que nossas tecnologias tem interferido sobremaneira na existência do planeta. Sabemos que nossa espécie se manteve em

detrimento de outras espécies *Homo*, como a *neandertalenses* ou a *habilis*, que em determinados momentos de nossa história de 300 mil anos conviveram sob o mesmo mundo. Agora, na época do capitaloceno, a eugenia de uma nova espécie, o *Homo empreendedorum* que significa não só um novo ser, mas uma nova forma de se relacionar com xs outrxs e a Natureza, lança um novo desafio. Qual espécie civilizatória vai prosperar, qual tenderá a extinção: o *Homo sapiens*, espécie natural, animal e humana ou o *Homo empreendedorum*, ser tecnológico, artificial e destruidor da Natureza. Essa forma de ser e estar no mundo coloca em xeque o futuro da espécie e do planeta.

Nessa disputa pela preservação da espécie e do mundo, a formação e a comunicação cultural intergeracional assume uma preponderância. Pensando nas implicações para as instituições pesquisadas, é importante ter a compreensão de que “*a universidade é um microcosmo de uma sociedade colonial e racista*” (PINHEIRO, 2021) como nos adverte a professora Reijane Pinheiro da Universidade Federal de Tocantins (UFT). Nesse sentido, pensar a formação no contexto espaço-temporal é uma prerrogativa para se vislumbrar os limites e as possibilidades que as brechas insurgentes podem causar nessas universidades. Pude identificar que as brechas encontradas indicam uma geração que está se formando de maneira mais ampliada daquela que está atuando na escola: preocupada com o mundo e o cuidado, caminhando em direção ao Bem Viver. Entretanto, duas ressalvas se colocam: a primeira é que analisei uma pequena parcela de quem está se formando professor/a e a outra é como as brechas se processarão no cotidiano da profissão, uma vez formadxs essxs estudantes e que estejam na atividade profissional. Certo que a massificação da educação superior, com cursos de baixa qualidade para atender os interesses do Mercado e do incremento do capital humano como nos advertem Silva Júnior e Sguissard (2013) acarreta uma formação limitada ao tecnicismo, à História feita em polígrafos e que essas pessoas formadas sob essa perspectiva disputarão vagas com aquelas de formação mais ampliada. As perspectivas diferenciadas provavelmente incidirão na educação básica, às vezes de forma bastante conflitiva.

Outra ressalva é como xs sujeitxs levarão para sua prática pedagógica aquilo que as brechas oportunizaram em sua vivência. Certamente a resposta não é dada à priori, nem é única. Mas as sementes foram plantadas. As pegadas foram impressas. Sua continuidade, assim como nas universidades, depende do que vai acontecer no conjunto da sociedade, pois, efetivamente, a universidade e a escola não são ilhas. Se houver um aprofundamento do autoritarismo, individualismo e da racionalidade neoliberal, podemos pressupor que mais difícil será a existência de brechas. Se por outro lado houverem ventos de mudanças, de esperança em outro futuro, as brechas poderão ser cada vez mais insurgentes e propiciarem a democratização, a

descolonização e a desmercantilização da vida como nos propõe Boaventura de Souza Santos (2019).

Na pesquisa, também pude apreender que a prática na escola durante a formação é importante mas não é tudo. Muito respondendo à uma inquietação que me movia no início dessa caminhada, a de ter uma formação que preparasse melhor para os impasses da prática educativa, percebi pelas falas dxs sujeitxs que a formação não dará resposta para tudo. Possivelmente um contato maior, a criação de um *entre-lugar* entre escola e universidade como nos propõe Antonio Nóvoa (2017) seja um passo importante no sentido de diminuir o descompasso didático que percebia entre as duas instituições. Entretanto, o processo de vir a ser professor/a, é um permanente aprendizado. E, sobretudo, estar conectado com as carências do mundo que nos rodeia é essencial para qualificar nossa prática. Nesse sentido, participar da luta, de coletivos de movimentos ou partidos políticos é fundamental para essa conexão.

Iniciei essa tese com a música *A cura* de Lulu Santos na epígrafe. Composta em um contexto de surgimento e disseminação da epidemia de AIDS, a *cura* era um grito de esperança de que haveria uma saída para todo o mal. Agora, na pandemia da Covid-19, Lulu Santos regravou a música junto com Vitor Klei, na intenção de esperar a cura dessa doença que já levou mais de quatro milhões de seres humanos do planeta. Espero com muito entusiasmo a cura para a AIDS e para a Covid-19, mas também uso essa música no sentido de que não nos custa insistir, desafiar de vez a noção na qual se crê que o inferno é aqui. Existirá a possibilidade anticapitalista e toda raça e a Pachamama, então, experimentará para todo mal, a cura.

REFERÊNCIAS

1984. Direção de Michael Radford. Roteiro de Jonathan Gems e Michael Radford. Reino Unido: Umbrella-Roseblum Films Production; Virgin., 1984. Filme (113 min.). son. Cor.
- 2001, Uma odisseia do espaço. Direção de Stanley Kubrick. Roteiro de Stanley Kubrick e Arthur Clarke. EUA e Reino Unido: Metro-Goldwyn-Mayer, Stanley Kubrick Productions, 1968. Filme (142 min.). Cor.
- ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de história do Brasil na escola secundária. BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. 3º reimpr. São Paulo: Contexto, 2017.
- ACOSTA, Alberto. O Buen Vivir – Uma oportunidade de imaginar um outro mundo. BARTELT, Dawid Danilo (org.). **Um campeão visto de perto: Uma análise do modelo de desenvolvimento brasileiro**. Brasília/DF: Heinrich-Böll-Stiftung, 2012. pp. 198-216.
- _____. Extractivismo y neoextractivismo: dos caras de la misma maldición. **EcoPortal.net**. 25 jul. 2012b. Disponível em: <https://www.ecoportall.net/temas-especiales/mineria/extractivismo_y_neoextractivismo_dos_caras_de_la_misma_maldicion/> Acesso em 09 ago. 2021.
- _____. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.
- _____. Pandemia e destruição capitalista. Entrevista concedida a Contrapoder. **Blog Editora Elefante**. São Paulo. 11 mai. 2020. Tradução: Carmem Castro. Disponível em: <<https://editoraelefante.com.br/pandemia-e-destruicao-capitalista/>> Acesso em 21 mai. 2020.
- ACOSTA, Alberto; BRAND, Ulrich. **Pós-extrativismo e decrescimento**. Saídas do labirinto capitalista. São Paulo: Editora Elefante, 2018.
- AHMAD, Aisha. **Quarentena: porque você deveria ignorar toda a pressão para ser produtivo agora**. PINCELLI, Renato. Tradutor. 11 abr. 2020, Medium: @rntpincelli. Disponível em: <https://medium.com/@rntpincelli/quarentena-porque-vc-deveria-ignorar-toda-a-pressao-para-ser-produtivo-agora-3f4f0b8378ae>. Acesso em: 17 abr. 2020.
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. GT08 - Formação de Professores, 32ª Reunião Anual da Anped, 2009. Disponível em: < <https://anped.org.br/biblioteca/item/concepcoes-de-formacao-de-professores-nos-trabalhos-da-anped-2003-2007> > Acesso em: 12 jan. 2021.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ARENDT, Hannah. **O que é política?** Tradução de Reinaldo Guarany. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas/SP: Papirus, 2013. 13º ed.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA. [Site institucional]. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/quem-somos> Acesso em 27 set. 2020.
- ATCON, Rudolph. **Rumo a reformulação estrutural da universidade brasileira**. Diretoria do Ensino Superior. Rio de Janeiro: MEC, 1966.
- AYALA ROCABADO, Patricia. O multiculturalismo neoliberal e a arqueologia de contrato no norte do Chile. **Revista de Arqueologia**. [S. l.] vol. 28, n. 2, 2015. pp. 155-171.

- Disponível em: <https://revista.sabnet.org/index.php/sab/article/view/433>. Acesso em: 16 ago. 2021.
- BARROS, Myriam Moraes Lins de. Trajetórias de jovens adultos: Ciclo de vida e mobilidade social. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 71-92, jul./dez. 2010.
- BARRUTI, Soledad. Nuggets e morcegos: como cozinhamos as pandemias. **Blog Editora Elefante**. São Paulo. 7 mai. 2020. Tradução: Tadeu Breda. Disponível em: <https://editoraelefante.com.br/nuggets-e-morcegos-como-cozinhamos-as-pandemias>. Acesso em 12 mai. 2020.
- BAMBIRRA, Vânia. Liberación de la mujer y lucha de clases. **Punto Final**, Santiago de Chile, v. 6, n. 151, p. 10-15, Feb. 1972.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BENITES, Eliel. Participação na mesa de conversação “Para sentipensar outros mundos: a vida, a nossa vida” no **V Colóquio diálogos Sul-Sul**. UFAC, 24 ago. 2021. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Et7CYFg49IY> > Acesso em 24 ago. 2021.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de história. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. 3º reimpr. São Paulo: Contexto, 2017.
- BLADE Runner: 2049. Direção de Denis Villeneuve. Roteiro de Hampton Fancher; Michael Green. EUA: Warner Bros. Pictures; Sony Pictures Releasing, 2017. Filme (163 min.). son. Cor.
- BORÓN, Atílio. Os “novos Leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.) **Pós-neoliberalismo II – Que Estado para que democracia?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. P. 7-67.
- BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes. (Re)Simbolização da docência: entre imaginários e saberes na defesa do protagonismo dos professores. In.: BRANCHER, Vantoir; OLIVEIRA, Valeska. **Formação de Professores em tempos de incerteza**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2017. Pp. 29 – 42.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 31 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- _____. **Constituição política do Império do Brasil** (de 25 de março de 1824). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em 24 fev. 2019.
- _____. Lei n.º 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm Acesso em 23 set. 2020.
- _____. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 26 set. 2020.
- _____. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Acesso em 26 set. 2020.
- _____. Lei n.º 8.958, de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8958.htm Acesso em 3 ago. 2020.

- _____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 10 ago. 2020.
- _____. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996a. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424compilado.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,Transit%C3%B3rias%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em 5 set. 2020.
- _____. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003b. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em 10 ago.2020.
- _____. Lei n.º 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836compilado.htm#:~:text=Cria%20o%20Programa%20Bolsa%20Fam%C3%ADlia,Art. Acesso em: 4 set. 2020.
- _____. Lei n.º 11.494 de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm Acesso em: 5 set. 2020.
- _____. Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em: 10 ago. 2020.
- _____. Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008a. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11738_16072008.pdf Acesso em: 4 set. 2020.
- _____. Decreto n.º 7.423, de 31 de dezembro de 2010. Regulamenta a Lei n.º 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, e revoga o Decreto n.º 5.205, de 14 de setembro de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7423.htm Acesso em 3 de ago. de 2020.
- _____. Lei n.º 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 14 ago. 2020.

- _____. Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso em: 4 set. 2020.
- _____. Emenda Constitucional n.º 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm Acesso em: 5 set. 2020.
- _____. Senado Federal. Promulgada Emenda Constitucional do Teto de Gastos Públicos. Brasília: Agência Senado. 15 dez. 2016a. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos> Acesso em: 4 set. 2020.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer n.º CNE/CP 003/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf> Acesso em 13 ago. 2020.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n.º 2 de 1º de Julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 9 jul. 2020.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3 versão., dez. 2017.
- BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. A ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.
- CAIMI, Flávia Eloisa. **Processos de conceituação da ação docente em contextos de sentido a partir da Licenciatura em História**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (doutorado).
- CASA DE LAS FLORES. Criação de Isaac Torres. Direção de Manolo Caro. Roteiro de Manolo Caro, Monika Revira, Mara Vargas e Gabriel Nuncio. México: Netflix. Programa disponibilizado via streaming. 10 de agosto de 2018 ao presente.
- CATANI, Antonio David. **Ricos, pobres de ricos**. 2ª ed. Porto Alegre: Marcavizual, Tomo Editorial, 2018.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Governo dos corpos e escola contemporânea: pedagogia do fitness. In.: **Educação & Realidade: Governamentalidade e educação**. Porto Alegre: PPGEDU-UFRGS, 2009. V.34. n.2.
- CHAUÍ, Marilena. **Em defesa da educação pública, gratuita e democrática**. Escritos de Marilena Chauí; organização de Homero Santiago. 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- CIDADÃO KANE. Direção de Orson Welles. Roteiro de Herman J. Mankiewicz; Orson Welles. EUA: Mercury Productions, 1941. Filme (119 min.). son. P&b.
- COLIGAÇÃO O POVO FELIZ DE NOVO. **Programa de governo 2019-2022**. PT, PCdoB, PROS, 2018. Disponível em: https://pt.org.br/wp-content/uploads/2018/08/plano-de-governo_haddad-13-pdf.pdf Acesso em 24 ago. 2020.

- CORAZZA, Gentil. A UNILA e a integração latino-americana. IPEA. **Boletim de Economia e Política Internacional**. N. 3 Brasília: IPEA, jul. 2010. pp 79-88.
- CRISTEN, Nathalie. Ensimesmismo. **Segredos sórdidos**. 26 jun. 2007 Disponível em: <https://segredosortido.wordpress.com/2008/06/23/ensimesmismo/> Acesso em: 22 ago. 2020.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. O ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- CYTTORAK, Colossus de. Elysium, a segunda lição de como se fazer Ficção Científica de verdade. **Illuminerds**. 25 set. 2013. Disponível em: <http://www.iluminerds.com.br/elysium-a-segunda-licao-de-como-se-fazer-ficcao-cientifica-de-verdade/> Acesso em: 16 mai. 2020.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo/SP: Boitempo Editorial, 2016.
- _____. **Comum**: Ensaio sobre a revolução no século XXI. Trad. Mariana Echalar. São Paulo/SP: Boitempo Editorial, 2017.
- DEMO, Pedro. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. In.: **Revista Latino-americana de enfermagem**. Ribeirão Preto: USP. V. 6, n. 2, p. 89-104, 1998.
- DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (Orgs.). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: Teorias e Abordagens. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. P 15- 41.
- DICIO. **Dicionário online de português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/> Acesso em 2020.
- ELYSIUM. Direção de Neill Blomkamp, produção de Bill Block, Neill Blomkamp e Simon Kinberg. EUA: Media Rights Capital, QED International, Kinberg's Genre e Alphacore, 2013. Cópia digital (109 min). Cor.
- EMIRATES MARS MISSION. Sítio institucional. Disponível em [<https://www.emiratesmarsmission.ae/>](https://www.emiratesmarsmission.ae/) Emirados Árabes Unidos, 2021. Acesso em 5 abr. 2021.
- ENGELS, Friederich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- ESCHENHAGEN, Maria Luisa . El Buen Vivir ” en las universidades?: posibilidades y limitaciones teóricas. In: **Integra Educativa**. La Paz, Bolívia. Vol. VI. n:º 3, 2013.
- FAURGS. [site institucional]. Disponível em <https://portalfaurgs.com.br/> Acesso em: 3 ago. 2020.
- FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **Da universidade “modernizada” à universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.
- FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da humanidade do humano. SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (org.). **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez Editora, 2011. Pp. 58-77.
- FISS, Dóris Maria Luzzardi. Identidades docentes: entre o mal-estar e a autoria. In: STAHLSCHMIDT, Ana Paula Melchior; HOPPE, Martha Marlene Wankler; SILVEIRA, Viviane Fernandes. **Temas contemporâneos de psicanálise e educação**. São Leopoldo: Oikos Editora, 2014.
- FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.
- FONTOURA, Maria Madalena. Fico ou vou-me embora? NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. 2ª ed. p. 171-197.

- FORBES. **The World-s real-time billionaires**. Disponível em: <<https://www.forbes.com/real-time-billionaires/#3bdf01fa3d78>> Acesso em: 18 mar. 2021.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2008.
- _____. **Naissance de la biopolitique**. Paris: Seuil/Gallimard, 2004.
- _____. O sujeito e o poder. In.: DREYFUS, Hubert & RABINOW, Paul. **Michel Foucault: Uma trajetória Filosófica**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995. Pp. 231-249.
- FRANCO, Fábio; CASTRO, Julio Cesar Lemes de; MANZI, Ronaldo; SAFATLE, Vladimir; AFSHAR, Yasmin. O sujeito e a ordem do mercado: gênese teórica do neoliberalismo. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 47-76.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (orgs.). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. Pp. 75-105.
- GAGO, Verónica. **A razão neoliberal: economias barrocas e pragmática popular**. São Paulo: Editora Elefante, 2018.
- _____. **A potência feminista ou o desejo de transformar tudo**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.
- GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: A escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre/RS: L&PM Editores, 2018.
- GENRO, Maria Elly Herz; MAFFEI, Henrique Safady; CAVALCANTE, Márcia Helena Kobolt. Universidade emergente: integração latino-americana e a contribuição da UNILA. **SURES - Revista Digital do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História**. Foz do Iguaçu: UNILA, v. 11. 2018. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/868> Acesso em: 25 Jul. 2020.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (orgs.). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. Pp. 9-49.
- _____. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n.109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.
- GIELOW, Igor. Trump prepara tratado para conceder terrenos na Lua para mineração. **Folha de São Paulo**. 6 mai. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/05/trump-prepara-tratado-para-conceder-terrenos-na-lua-para-mineracao.shtml>> Acesso em 30 mar. 2021.
- GOERGEN, Pedro. Formação superior: entre o mercado e a cidadania. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Universidade e currículo: perspectivas de educação geral**. Campinas/SP: Mercado de letras, 2010.
- _____. Educação e democracia no contexto do capitalismo neoliberal contemporâneo. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 1-16, maio-ago. 2020.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.
- GOETTERT, Jones Dari. Participação na mesa de conversação “Para sentipensar outros mundos: a vida, a nossa vida” no **V Colóquio diálogos Sul-Sul**. UFAC, 24 ago. 2021.

- Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Et7CYFg491Y> > Acesso em 24 ago. 2021.
- GRANGER, Gilles-Gaston. **Filosofia do estilo**. São Paulo: Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974. Estudos, n. 29.
- GROSFUGUEL, Ramón. Del “extractivismo económico” al “extractivismo epistémico” y “extractivismo ontológico”. **Tabula Rasa**. Bogotá, Colômbia, n. 24, p. 123-143, Ene/Jun 2016.
- _____. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016b.
- GROSFUGUEL, Ramón; ONESKO, Gabriel. A complexa relação entre modernidade e Capitalismo: uma visão descolonial. **Revista X**. Curitiba, v. 16, n. 1, p. 6-23, 2021.
- GUDYNAS, Eduardo. **Direitos da Natureza**. Ética biocêntrica e políticas ambientais. São Paulo: Elefante, 2019.
- HALE, Charles. Rethinking Indigenous Politics in the Era of the "Indio Permitido". **NACLA**, Report on the Americas. New York, Sept. 2007. Disponível em: <<https://nacla.org/article/rethinking-indigenous-politics-era-indio-permitido>> Acesso em 16 ago. 2021.
- HOBSBAWM, Eric. A produção em massa de tradições: Europa, 1870-1914. HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.) **A invenção das tradições**. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. p. 333-390.
- HOBSBAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.) **A invenção das tradições**. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015b. p. 7-24.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 14 ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1981.
- JUSTIÇA FEDERAL. Seção Judiciária do Paraná, 2ª Vara Federal de Foz do Iguaçu. Ação civil pública, nº 5008268-27.2015.4.04.7002/PR, Autor: Ministério Público Federal, Réu: Universidade Federal da Integração Latino Americana e Advocacia Geral da União, juiz federal Rony Ferreira, Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em: <<http://www.mpf.br/pr/sala-de-imprensa/docs/foz-do-iguacu/sentenca-unila>> Acesso em 16 nov. 2020.
- KOHLLEN, Helen. A ética do cuidado é um contrapeso ao neoliberalismo. [Entrevista concedida a] Beatriz Pérez. El Periódico. 7 out. 2019. Tradução Cepat. **Instituto Humanitas Unisinos**. São Leopoldo. 14 out. 2019. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/593428-a-etica-do-cuidado-e-um-contrapeso-ao-neoliberalismo-entrevista-com-helen-kohlen>> Acesso em 22 dez. 2020.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. 2 ed. p. 77-96.
- LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. LANDER, Edgardo (Org.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 1993. p. 11-40.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo/SP: Boitempo Editorial, 2019.
- LEAKEY, Richard. **A origem da espécie humana**. Rio de Janeiro: Rocco Editora, 1995

- LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz (et. al.). **Políticas de avaliação universitária em América Latina: perspectivas críticas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2012.
- LIMA, Raquel. Poema "Monstro das Três Cabeças" lido em aula magistral no Centro de Estudos Sociais (CES), Coimbra, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5bJOHcPBqOQ>. Acesso em 19 mar. 2020.
- LUCARELLI, Elisa. Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. **Profesorado**. Revista de Currículum y formación del profesorado. N. 12. V. 1. Granada (Espanha): Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. 2008. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART7.pdf> Acesso em 17 ago. 2020.
- LUCE, Mathias Seibel. **Teoria Marxista da Dependência**. Problemas e categorias. Uma visão histórica. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- MANOEL, Ivan. O ensino de história no Brasil: do Colégio Pedro II aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Acervo digital UNESP, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/46194>
- MARQUES, Pâmela Marconatto. **“Nou led, nou la!” “Estamos feios, mas estamos aqui!”**. Assombros haitianos à retórica colonial sobre pobreza. Orientador: Dr. José Carlos Gomes dos Anjos, co-orientadora: Dr.^a Maria Elly Herz Genro. 2017. 233 f. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001075059&loc=2018&l=d87e59e12aa742f5> > Acesso em 10 abr. 2021.
- MARQUES, Pâmela; GENRO, Maria Elly Herz; SOUZA, Eliane; ZITKOSKI, Jaime José. Movimentos Sociais e formação política em América Latina e Caribe: conversações pós-coloniais. **XI Congresso Argentino de Antropología Social**. Rosário, 2014. Disponível em: <<https://www.aacademica.org/000-081/136>> Acesso em: 26 dez. 2020.
- MARTINS, Paulo Henrique; BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. In: **Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, Recife, v. II, n.º 11, p. 10-31, ago./dez. 2017.
- MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Livro 1. 21 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- MEINERZ, Carla Beatriz; CAREGNATO, Célia Beatriz. Educação e processos de escolarização no Brasil: perspectivas históricas e desafios contem-porâneos. **Ciências & Letras**. Porto Alegre, n. 49, p. 43-62, jan. / jul. 2011.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Ed. 14. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- _____. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (Orgs.). Caminhos do pensamento: epistemologia e método. Fiocruz: Rio de Janeiro, 2002. p. 83-108.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2016. Série Manuais acadêmicos.
- MOCELIN, Daniel Gustavo; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. O telemarketing e o perfil sócio-ocupacional dos empregados em *call centers*. In: **Caderno Centro de Recursos Humanos**. V. 21. N. 53. Mai./Ago. Salvador: UFBA, 2008.
- MODESTO, Paulo. *Homeschooling* é um prejuízo aos direitos da criança e do adolescente. Blog **Consultor Jurídico**. São Paulo, 25 jul. 2019. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-jul-25/interesse-publico-homeschooling-prejuizo-aos-direitos-crianca-adolescente> Acesso em: 26 set. 2020.
- MONEDERO, Juan Carlos. **Curso urgente de política para gente decente**. São Paulo: Contracorrente, 2018.

- MUITO ALÉM DO CIDADÃO KANE. Direção de Simon Hartog. Roteiro de Simon Hartog. Reino Unido: Large Door Ltda., 1993. Filme (103 min.). son. Cor e p&b.
- NINGUÉM SABE ONDE FICA O HAITÍ. Direção e produção de Henrique Maffei. Brasil: Inverso filmes. 2010. Cópia digital (62 min). Cor.
- NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da História. **Olho da História**. N.º 3. Salvador, 1996.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org) **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007. 2ª ed. p. 11-30.
- _____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.
- NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2015.
- O CAFEZINHO. Novo relatório da CEPAL mostra o Brasil como país mais desigual da América Latina. Disponível em: <<https://www.ocafezinho.com/2019/11/28/novo-relatorio-da-cepal-mostra-o-brasil-como-pais-mais-desigual-da-america-latina/>> Acesso em: 11 ago. 2020.
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. Os movimentos sociais reinventam a educação. **Educação & Sociedade**. CEDES, Unicamp. Campinas: Cortez editora e Autores associados, v. 3, n.8, p. 33-60, mar. 1981.
- _____. Reengenharia do tempo. Painel apresentado na 38ª reunião da mesa diretiva da Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina e Caribe. Mar del Plata: ONU-CEPAL, 7 e 8 set. 2005. Disponível em: <<https://sindrede.org.br/sindrede/wp-content/uploads/2020/12/Reengenharia-do-tempo.pdf>>. Acesso em 26 abr. 2021.
- ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.
- OXFAM. **Tempo de cuidar**. O trabalho de cuidado não remunerado e mal pago e a crise global da desigualdade. Documento informativo da OXFAM. OXFAM, Brasília, 2020.
- PACIEVITCH, Caroline. Formação de professores de História no Brasil: um panorama de pesquisas. In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; MASSONE, Marisa Raquel (Orgs.) **Múltiplas Vozes na formação de professores de História: experiências Brasil-Argentina**. Porto Alegre: EST Edições, 2018.
- PADRÓS, Enrique Serra. Papel do Professor e função social do magistério: reflexões sobre a prática docente. PADRÓS, Enrique Serra (org.). **Ensino de história: formação de professores e cotidiano escolar**. Porto Alegre: EST, 2002. pp. 37-47.
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. In: **Revista História Hoje**. ANPUH: São Paulo, v. 7, n.º 13, pp. 14-33, 2018.
- PESSOA, Fernando. **Antologia poética**. Porto Alegre/RS: LP&M Editores, 2012.
- PINHEIRO, Reijane. Participação na mesa de conversação “Saberes tradicionais no Tocantins: por uma universidade pluriepistêmica” no **V Colóquio diálogos Sul-Sul**. UFAC, 24 ago. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=627HDB8oOSI>> . Acesso em 1 set 2021.
- POR UMA UNILA LEGAL. **Petição Pública**. Brasil, [2015?]. Disponível em: <<https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR84129>> Acesso em: 16 nov. 2020.
- PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 20 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em 7 ago. 2020.

- QUIJANO, Aníbal; WALLERSTEIN, Immanuel. Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system. **International Social Science Journal**, [S/1] 1992. p. 549-557
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte/MG: Letramento, 2017.
- RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Políticas para Mulheres. **Manual para o uso não sexista da linguagem**, o que bem se diz bem se entende. 2014.
- RISTOFF, Dilvo. **Perfil socioeconômico do estudante de graduação**: uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). Cadernos do GEA, n. 4. Rio de Janeiro: FLACSO, Jul./Dez. 2013
- ROBERTSON, Susan. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED. Mai./Ago., 2012. vol. 17, n. 50. pp. 283-302.
- RODRIGUEZ, Diogo. Não seja produtivo na quarentena. **Vida simples**, São Paulo, abr. 2020, ed. 218. Disponível em: <https://vidasimples.co/columnistas/nao-seja-produtivo-na-quarentena/>. Acesso em: 17 abr. 2020.
- ROSE, Nikolas. Biopolítica molecular, ética somática e o espírito do biocapital. In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; RIBEIRO, Paula Regina Costa (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida. Rio Grande: FURG, 2011
- ROSSATO, Ermelio. **Modelos da Universidade Brasileira (1920-1968)**. Santa Maria: Biblos, 2008.
- SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como moral. In: SAFATLE, Vladimir; SILVA JÚNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 17-46.
- SANDEL, Michael. **A tirania do mérito**. O que aconteceu com o bem comum? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- SANDERS, Bernie. **Discurso após derrota na prévia em South Carolina**. Virginia Beach: 29 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=M6kYJ5htF1s>> . Acesso em 01 Mar. 2020.
- SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo da disciplina história no Colégio Pedro II – Império. In: **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia/MG: UFU. V. 14, n. 1. Jan./abr. 2015
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **Democratizar a Democracia**. Os caminhos da Democracia Participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- _____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2007.
- _____. **O fim do império cognitivo**. A afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- SANTOS, Darcy Francisco Carvalho dos. **Município de Porto Alegre**: finanças públicas, 2008 ao primeiro semestre de 2020. Disponível em: < <https://financasrs.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Evolucao-financas-2008-2020.pdf>> Acesso em 18 mar. 2021.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 29ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- SANTOS, Renan Rosa dos. As políticas de branqueamento (1888-1920): uma reflexão sobre o racismo estrutural brasileiro. In: **Por dentro da África**. S/L, 4 set. 2019. Disponível

- em: <http://www.pordentrodaafrica.com/educacao/as-politicas-de-branqueamento-1888-1920-uma-reflexao-sobre-o-racismo-estrutural-brasileiro> Acesso em 13 ago. 2020.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Uso e Abuso da mestiçagem da Raça no Brasil: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. In: **Afro-Ásia**, n.º 18. UFBA, 1996. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20901/13519>. Acesso em 13 ago. 2020.
- _____. **As barbas do imperador**. D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.
- SEASPIRACY. Estados Unidos da América: Netflix, 24 de março de 2021. Direção de Ali Tabrizi. Filme documentário de streaming (89 min.). Cor.
- SEGATO, Rita. Los crímenes contra las mujeres son vistos en general como un crimen menor. Programa Entrevista, RT en Español, oct. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XIUsnBPZSe8&feature=youtu.be>. Acesso em 21 mar. 2020.
- _____. Manifiesto en cuatro temas. **Critical Times: interventions in global crisis theory**. Durham, EUA: Duke University Press, v. 1, n. 1, p. 212-225, 1 apr. 2018. Disponível em: <https://read.dukeupress.edu/critical-times/article/1/1/212/139311/> Manifiesto-en-cuatro-temas. Acesso em 21 mar. 2020.
- _____. Brechas descoloniales para una universidad nuestroamericana, **Revista Casa de las Américas**. Cuba: Jan-mar/2012 N. 266 pp.43-60.
- SEGATO, Rita Laura; ÁLVAREZ, Paulina. Frente al espejo de la reina mala. Docencia, amistad y autorización como brechas decoloniales en la universidad. In: **Versión**. Estudios de comunicación y Política. N.º 37. Abr.-Out.2016. México: UAM, 2016.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Integrar cultura e humanismo: desafio pedagógico da Filosofia no Ensino Superior. **Educar em revista**. Curitiba: Editora UFPR. n. 46. p. 21-35 out./dez. 2012.
- _____. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (Org.). **Ética e formação de professores**. Política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011. Pp. 130-149
- _____. Enraizamento e interculturalidade: desafios para a Filosofia da Educação no contexto latino-americano. [Aula inaugural da Filosofia da Educação FACED-UFRGS]. Transmitido ao vivo em 19 ago. 2021. Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=gJw_6Ybn8VY> Acesso em 29 ago. 2021.
- _____. Desafios para a Filosofia da Educação na América Latina. SEVERINO, Antônio Joaquim; MARCONDES, Ofélia Maria (Orgs.) Filosofia da Educação na América Latina: aproximações, diálogos e perspectivas. São Paulo: Cartago editora, 2019. p. 15-31.
- SEVERINO, Francisca Eleodora Santos. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca da *humanidade* do humano. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos (Org.). **Ética e formação de professores**. Política, responsabilidade e autoridade em questão. São Paulo: Cortez, 2011. Pp. 58-77
- SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais**. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. **Universidade, cidade, cidadania**. São Paulo/SP: Editora Hedra. 2014.
- _____. Universidade: a ideia e a história. In: **Estudos Avançados**. V. 20 n. 56 São Paulo: Instituto de Estudos Avançados USP. 2006. pp. 191-201.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Brasileira no Século XXI. Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente In: **Espacios en blanco**. Serie indagaciones. V 23. N. 1. Jun. 2013.

Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852013000

100007&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 24 Fev. 2019.

- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 1ª ed. 4ª reimp.
- SILVA, Glaucia Maria; RIVAS, Noeli Prestes Padilha; CORRÊA, Adriana Katia; et al. Grupo de apoio pedagógico do campus de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo: Reflexões a partir de uma experiência. In: LEITE, Denise; FERNANDES, Cleoni Barboza (Orgs.) **Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2012. Pp. 175-182.
- SOLANO-ALPÍZAR, José. Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. In: **Revista Electrónica Educare**. Costa Rica, Universidad Nacional. V 19(1) ene./abr. 2015. P 117-129.
- SOLÓN, Pablo. **Es posible el Vivir Bien?** La Paz: Fundación Solón, 2016.
- SPACE FORCE. Estados Unidos da América: Netflix, 29 de maio de 2020 até o presente. Criação de Steve Carell e Greg Daniels. Programa de streaming (27-36 min.). Cor.
- STAR TREK. Estados Unidos da América: NBC, 8 de setembro de 1966 até 3 de junho de 1969. Criação de Gene Roddenberry. Programa de televisão. Cor.
- STAR WARS. Episódio IV: Uma nova esperança. Direção e roteiro de George Lucas. Produção de Gary Kurtz. EUA: Lucasfilm Ltd. 1977. Filme (121 min.). Cor.
- STAR WARS. Episódio VIII: Os últimos Jedi. Direção de Rian Johnson. Roteiro de Rian Johnson. Produção de Kathleen Kennedy e Ram Bergman. EUA: Lucasfilm Ltd., 2017. Filme (152 min.). Cor.
- STAR WARS. Episódio IX: A ascensão Skywalker. Direção de Jeffrey Jacob Abrams. Roteiro de Jeffrey Jacob Abrams e Chris Terrio. Produção de Kathleen Kennedy, J. J. Abrams e Michele Rejwan. EUA: Lucasfilm Ltd.; Bad Robot Productions, 2019. Filme (142 min.). Cor.
- SVAMPA, Maristella. Coronavírus e o alerta para a crise climática. **Blog Editora Elefante**. São Paulo. 6 abr. 2020. Tradução: Tadeu Breda. Disponível em: <https://editoraelefante.com.br/reflexoes-para-um-mundo-pos-coronavirus> Acesso em 12 abr. 2020.
- _____. **As fronteiras do neoextrativismo na América Latina**. Conflitos socioambientais, giro ecoterritorial e novas dependências. São Paulo: Elefante, 2019.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. Novo FUNDEB aprovado no congresso nacional. **Todos pela educação**. 26 ag. 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Novo-Fundeb-aprovado-no-Congresso-Nacional/?utm_source=banner Acesso em 5 set. 2020.
- TRINDADE, Hélgio. 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.
- _____. Brasil. In: GAUDILLA, Carmen García (Ed.). **Pensadores y forjadores de la Universidad Latinoamericana**. Caracas: IESALC-UNESCO / CENDES / BID. 2008. Pp 561-601.
- TURNER, Victor. **O Processo Ritual**, estrutura e antiestrutura. Petrópolis/RJ: Editora Vozes. 1974.
- UFRGS. [Site institucional]. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>> Acesso em: 18 mai. 2021.
- _____. [Site institucional, Departamento de História]. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/deptohistoria/>> Acesso em: 18 mai. 2021b.

- _____. [Site institucional, Ensino, graduação] Disponível em: <
http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=333>
 Acesso em: 17 jul. 2021c.
- _____. [Site institucional. Painel de dados] Disponível em:
 <<https://www1.ufrgs.br/paineldedados/>> Acesso em 5 out. 2021d.
- _____. **Convite para participar da Summer School.** [mensagem institucional]. Mensagem recebida por <hsmaffei@gmail.com> em jan. 2018
- UNILA. Plano de Desenvolvimento Institucional (2013 – 2017). UNILA: Foz do Iguaçu, 2013.
- _____. Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos. UNILA: Foz do Iguaçu, 2013b.
- _____. Plano de Desenvolvimento Institucional (2019 – 2023). UNILA: Foz do Iguaçu, 2019.
- _____. Boletim de Serviço nº 485, de 04 de Outubro de 2019. UNILA: Foz do Iguaçu, 2019b.
- _____. Portaria UNILA n.º 1175 de 18 de dezembro de 2015. Boletim de serviço UNILA. Ano VI, n.º 183, 18 de dezembro de 2015. Pp 5-7.
- _____. Instituto Latino-Americano de Artes, Cultura e História (ILAACH). Projeto Pedagógico do Curso de História – Grau Licenciatura. 2014.
- _____. Instituto Latino-Americano de Artes, Cultura e História (ILAACH). Projeto Pedagógico do Curso de História – Grau Licenciatura. 2018.
- _____. [Site institucional] Disponível em: < <https://portal.unila.edu.br/institucional/historia-unila>>. Acesso em 19 mai. 2021.
- VALE, Gláucia Maria Vasconcellos. Empreendedor: Origens, Concepções Teóricas, Dispersão e Integração. In: **Revista de Administração Contemporânea**. ANPAD: Rio de Janeiro. v. 18, n. 6, pp. 874-891, Nov./Dez. 2014. Disponível em: <
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6552014000600874&lng=pt&tlng=pt >
 Acesso em: 13 Nov. 2020.
- VASCONCELLOS, Vanessa Alves da S.; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Docência Universitária: alguns achados sobre a formação continuada desse profissional. In: LEITE, Denise; FERNANDES, Cleoni Barboza (Orgs.) **Qualidade da educação superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2012. Pp. 455-465.
- VIERO, Emilia; PAULA, Fernando Telles; SILVA, Paulo Mauro da. **Pesquisa preliminar sobre os 50 anos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre**. Linha do tempo. Porto Alegre, 2006. 17 f. (Texto digitado).
- WALLACE, Rob. **Pandemia e agronegócio**. Doenças infecciosas, capitalismo e ciência. São Paulo: Elefante, 2020.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n..9, Jul./Dic. 2008. p. 131-152.
- WEINTRAUB, Abraham. **Cortes no orçamento das universidades federais**. Depoimento à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, 22 mai. 2019. Disponível em:
 <

- WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**. A renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial. 1. ed. 2003.
- 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.
- ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Sorocaba: UNICAMP, Jun. 2009. vol.14 no.2
- ZOBOLI, Elma Lourdes Campos Pavone. A redescoberta da ética do cuidado: o foco e a ênfase nas relações. In: **Revista da Escola de Enfermagem USP**. São Paulo, n.º 38, v. 1, 2004. Pp 21-27

ANEXOS

ANEXO I – JARDIM DXS SUJEITXS

Durante essa tese, substituí o nome dxs sujeitxs por nomes de flores, com o objetivo de manter o anonimato das pessoas. A escolha de utilizar flores para substituir os nomes originais tem a ver com a beleza e a simbologia do desabrochar, trazendo esperança e alegria para a vida. Foi visualizando a série mexicana *Casa de las Flores* (2018), que descobri que cada flor tem uma simbologia específica. A partir dessa simbologia de cada flor, fiz um exercício de pensar em cada sujeitx e o sentimento bom que elx despertava em mim, aquilo que me emocionava, aquilo que me tocava para renomea-lxs. Mesmo que a simbologia aparentemente seja negativa, ao olhar para o sentido da flor me despertou a lembrança de alguém pelo que falou, pelo momento, pela situação e, nesse sentido, não há aqui nenhum julgamento de valor contra nenhuma das pessoas que me ajudaram com seu depoimento nessa caminhada. Se alguém se sentir desprestigiado, peço perdão, e afirmo que essa nunca foi minha intenção. Para a renomeação, não considere o gênero nominal de cada flor, até porque muitas delas são femininas-masculinas. Todxs foram fundamentais nesse processo e trago com carinho um pedacinho de cada uma, cada um. Uma semente, uma esperança. Passo agora, então, a apresentar uma microbiografia de cada pessoa deste esperançoso jardim.

Docentes



AMÊNDOA - Professora UNILA – símbolo do despertar – Coordenadora do curso de Licenciatura em História da UNILA, mãe, branca, jovem, professora, alegre. Me acolheu com muita presteza e simboliza o despertar de um novo curso.



ERÍSSIMO - Professor UNILA – símbolo da adversidade – Professor do curso de Licenciatura em História da UNILA. Branco, jovem, prestativo, me abriu caminhos para percorrer essa jornada. A adversidade vem dos apontamentos em sua fala.



PEÔNIA - Professor UNILA – símbolo da astúcia – Professor do curso de Licenciatura em História da UNILA. Foi um dos organizadores desse curso. Não conheci pessoalmente, mas suas palavras me despertaram esse sentimento de astúcia.



LÍRIO - Professor UNILA – Símbolo da liberdade – Professor do curso de Licenciatura em História da UNILA. Branco, jovem, simpático, acolhedor. Os momentos que compartilhei me inspiraram uma sensação de liberdade muito positiva.



ROSA - Professora UNILA – símbolo da união – Professora do curso de Licenciatura em História da UNILA. Branca, jovem, mãe, acolhedora. Os momentos que compartilhei foram de liderança, democracia e união entre xs presentes.



CRAVO - Professor UNILA – símbolo da paixão – Professor do curso de Licenciatura em História da UNILA. Branco, jovem, simpático, aberto ao debate. Mostrou em suas falas paixão pela UNILA e por uma universidade em que o povo tenha vez e voz.



ERVA-CAMPEIRA - Professor UNILA – símbolo das lágrimas – Professor do curso de Relações Internacionais da UNILA. Negro, pai, senegalês, profundo conhecedor multicultural. As lágrimas remetem ao momento do encontro por lembranças e uma má notícia recebida por ele.



GIRASSOL - Professora UFRGS – símbolo do poder – Chefe do Departamento de História da UFRGS. Professora, branca, vinda do interior do estado do RS. Seu cargo e o cuidado com a fala me despertaram esse sentimento de poder.



AMOR-PERFEITO - Professora UFRGS – símbolo da reflexão – Professora da Faculdade de Educação da UFRGS. Branca, mãe, acolhedora. Minhas vivências com ela foram de profunda reflexão e cuidado, por quem tenho profunda gratidão.



GÉRBERA - Professora UFRGS – símbolo do primeiro amor – Professora do Departamento de História da UFRGS. Branca, jovem, mãe, defensora da pauta feminina. Seu recente retorno à UFRGS agora enquanto professora retoma o encontro dela com seu primeiro amor acadêmico.



ORQUÍDEA - Professor UFRGS – símbolo da luxúria – Professor da Faculdade de Educação da UFRGS. Branco, jovem de espírito, dedicado à diversidade. Uma pessoa controversa mas extremamente aberta ao cuidado com o outro e super perspicaz na observação.



PETÚNIA - Professora UFRGS – símbolo da transformação – Professora do Departamento de História da UFRGS. Branca, jovem. Não conheci pessoalmente nesse projeto, mas percebi em outra oportunidade sua capacidade de ajudar outrxs em sua jornada.



AZALEIA - Professor UFRGS – símbolo da moderação – Professor do Departamento de História da UFRGS. Negro, pai, acolhedor. Sua escolha das palavras me remetem ao sentimento da moderação.



MAGNÓLIA - Professor UFRGS – Símbolo da dignidade – Professor da Faculdade de Educação da UFRGS. Branco, alegre, com grande desenvoltura. Suas colocações reafirmaram a dignidade da universidade e da profissão professxr.

Discentes



JACINTO - Aluno UNILA – símbolo do ciúme – Estudante da UNILA. Branco, jovem. Encontrei com ele em três oportunidades. Sua namorada foi colocada em uma posição de relevância, mas no terceiro encontro, o namoro estava desfeito.



TUSSILAGO - Aluna UNILA – símbolo da preocupação – Mulher jovem, estudante da UNILA. Muito atenciosa e preocupada em atender as necessidades da pesquisa



ACÁCIA - Aluno UNILA – símbolo do amor secreto – Estudante da UNILA, trabalhador. Trouxe com muita emoção o retorno à escola e sua vivência na universidade, surpreendendo seu amor por essas experiências.



CAMÉLIA - Aluna UNILA – símbolo da fidelidade – Mulher, jovem estudante internacional. Graduou-se uma vez na UNILA e retornou para estudar história.



MARGARIDA - Aluna UNILA – símbolo da juventude – Jovem, negra, apesar de já ter se graduado em uma instituição privada em Foz do Iguaçu, feito mestrado no exterior, regressou para se formar professora na UNILA.



ASTROMÉLIA - Aluna UNILA – símbolo do agradecimento – Jovem mulher estudante da UNILA. Me ajudou com contatos, e acolhimento na instituição



JASMIM - Aluno UNILA – símbolo da modéstia – Jovem homem estudante da UNILA. Muito modesto em suas precisas intervenções.



NARCISO - Aluno UNILA – símbolo da amor próprio – Trabalhador, estudante da UNILA. Trouxe muito presente suas experiências e a da esposa, por isso o amor próprio, que no caso refere-se ao amor com ela.



HELICÔNIA - **Aluno UNILA** – símbolo da fertilidade – Estudante homem jovem da UNILA. Muito animado e militante com o que acredita e com sua universidade.



LÓTUS - **Aluna UNILA** – símbolo do mistério – Mulher jovem da UNILA. Participou pouco da entrevista, realizada em grupo.



CAMOMILA - **Aluna UNILA** – símbolo da tranquilidade – Jovem mulher estudante da UNILA. Suas contribuições foram trazidas com muita tranquilidade.



ACTEIA - **Aluna UNILA** – símbolo do escândalo – Mulher, jovem, da UNILA. Suas falas foram de muita convicção e assertivas.



MALVA - **Aluno UNILA** – símbolo da ambição – Estudante internacional, homem, veio do Direito.



LOURO - **Aluna UNILA** – símbolo da glória – Mãe, estudante internacional que teve sua filha graduada pela UNILA e depois entrou na universidade.



BETÔNICA - **Aluno UFRGS** – símbolo da surpresa – Rapaz estudante da UFRGS. Sua entrevista foi carregada de surpresas.



PAPOULA - Aluna UFRGS – símbolo da ressurreição – Engenheira aposentada, muito simpática e agregadora. Retornou os estudos para ser professora.



DENTE-DE-LEÃO - Aluno UFRGS – símbolo da alegria de viver – Um dos mais jovens que entrevistei. Teve diversas vivências em diversos espaços. Extremamente participativo.



BROMÉLIA - Aluna UFRGS – símbolo da resiliência – Mulher jovem da UFRGS. Enfrentou diversas dificuldades no curso e na sua família.



TULIPA - Aluna UFRGS – símbolo da esperança – Mulher jovem. Suas falas trouxeram um importante alento de esperança.



COROA IMPERIAL - Aluna UFRGS – símbolo do poder – Mulher jovem negra empoderada muito por suas vivências na UFRGS.



CRISÂNTEMO - Aluno UFRGS – símbolo da dor – Jovem aluno da UFRGS. Sua entrevista foi muito esperançosa, mas trouxe a questão do aprendizado pela dor da história.



DÁLIA - Aluna UFRGS – Símbolo da gratidão – Jovem mãe da UFRGS. Agradecida a colegas e pessoas que a acolheram, além da família que lhe deu suporte.

ANEXO II – Roteiro de perguntas para docentes

1. Fale sobre sua experiência e inserção na UFRGS/UNILA. (Quando entrou, cargos que assumiu, função desempenhada hoje, etc)
2. Qual o sentido da UFRGS/UNILA para você?
3. Quais as dificuldades e potencialidades da UFRGS/UNILA que você destacaria? (Ver a existência, por exemplo, de projetos existentes que articulam ensino, pesquisa e extensão)
4. Como se expressam os processos de democratização na UFRGS/UNILA? (ações afirmativas, políticas de assistência estudantil, permanência, convivência intercultural)
5. Quais são os desafios de formar professores no contexto atual e como a formação na UFRGS/UNILA dialoga com eles?
6. Como se dá a relação universidade e escola ao longo do curso e qual é sua compreensão sobre ela?
7. Qual a sua visão sobre a educação básica e como ela dialoga com a concepção trabalhada ao longo do curso?
8. Em que medida os espaços de autoria e protagonismo dos estudantes ao longo do curso contribuem para suas trajetórias formativas?
9. Em sua percepção, existem diferenciais em formar professoras(es) de história pela UFRGS/UNILA?
10. (somente para a UFRGS) Como se dá a relação do Departamento de História e o outros Departamentos que constituem o currículo dos estudantes de licenciatura?
10. (somente para a UNILA) Como se dá a relação do curso de História e o outros setores da Universidade que constituem o currículo dos estudantes de licenciatura?
11. (somente para a chefia do Departamento/UFRGS) Há no Departamento uma filiação – mesmo que informal - a determinada concepção da História e como o debate historiográfico se processa no curso?
12. (somente para a chefia do Departamento/UFRGS) Como se processam os elementos de crítica ao colonialismo, ao patriarcado e ao capitalismo no Departamento?
11. (somente para a coordenação do curso na UNILA) Há no curso uma filiação – mesmo que informal - a determinada concepção da História e como o debate historiográfico se processa no curso?
12. (somente para a coordenação do curso na UNILA) Como se processam os elementos de crítica ao colonialismo, ao patriarcado e ao capitalismo no curso?

ANEXO III – Roteiro de perguntas para discentes

1. Fale sobre sua experiência e inserção na UFRGS/UNILA? (de onde é, como é a convivência na universidade, quais as expectativas)
2. Qual o sentido da UFRGS/UNILA para você?
3. O que significa estar sendo formado/a pela UFRGS/UNILA?
4. Quais as dificuldades e potencialidades da UFRGS/UNILA que você destaca? (Ver a existência, por exemplo, de projetos na universidade que articulam ensino, pesquisa e extensão; apoio institucional aos discentes)
5. Como se expressam os processos de democratização na UFRGS/UNILA? (ações afirmativas, políticas de assistência estudantil, permanência, convivência intercultural)
6. A partir de suas vivências na educação básica e de sua formação na UFRGS/UNILA, que visão tem formado sobre o processo de tornar-se professor(a)? Quais os desafios que acredita estarem colocados no contexto atual?
7. Como se dá a relação universidade e escola ao longo do curso e qual é sua compreensão sobre ela?
8. Em que medida os espaços oportunizados de autoria e protagonismo dos estudantes ao longo do curso contribuíram para sua formação?
9. Em sua percepção, existem diferenciais em ser formado professor de história pela UFRGS/UNILA?

ANEXO IV – Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, em duas pesquisas. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e decida. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo. Se você concordar em participar da pesquisa basta preencher os seus dados e assinar esse Termo de Consentimento. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa.

Eu, _____, residente e domiciliado(a) em _____, nascido (a) em ____/____/_____, e-mail _____, concordo de livre e espontânea vontade em participar, como voluntário(a), da pesquisa “ESCOLA A FRONTEIRA FINAL: A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS NEOLIBERAIS”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1º- O estudo tem o objetivo de analisar e discutir sobre o papel social da Instituição Universitária no atual contexto brasileiro, bem como a formação docente na universidade.

2º- Entendi que se concordar em fazer parte deste estudo terei que participar de uma entrevista semiestruturada, individual, que será gravada. Estou ciente de que haverá a transcrição da fala gravada para um texto em computador e que os pesquisadores envolvidos nesse estudo conhecerão os conteúdos. As pessoas envolvidas estarão sempre submetidas às normas do sigilo profissional. Ficou claro que, se concordar, receberei por correio eletrônico a transcrição da entrevista, para confirmar ou revisar as ideias apresentadas.

3º- Estou ciente de que toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variadas. Neste estudo, o tempo de realização da entrevista e o tema tratado poderão causar algum incômodo. Se me sentir incomodado ou desconfortável durante a entrevista, posso parar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para mim. Também me foi explicado que para proteger minha identificação os dados originais da pesquisa serão utilizados somente pelos pesquisadores envolvidos no estudo, sempre garantindo privacidade e

o anonimato. Ficou claro que o conteúdo da entrevista será utilizado especificamente nesta pesquisa acima descrita.

4º- Foi-me dada a garantia de poder optar por aceitar ou não o convite para participar da pesquisa, recebendo resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a possíveis dúvidas acerca dos procedimentos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Caso eu tenha novas perguntas sobre este estudo, ou pensar que houve algum prejuízo pela minha participação, posso contatar a qualquer hora o pesquisador pelo telefone (51)99265-1107 - , no endereço Est. João de Oliveira Remião, 1770, bloco 4, apto 301, Porto Alegre e-mail: hsmaffei@gmail.com.

Desse modo, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito do que li ou do que leram para mim, descrevendo o estudo. Eu discuti com o pesquisador sobre a minha decisão de participar do estudo. Ficaram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes em qualquer etapa da pesquisa. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas. A minha assinatura neste **Consentimento Livre e Esclarecido** dará autorização ao pesquisador responsável pelos estudos de utilizar os dados obtidos quando se fizer necessário, incluindo a divulgação dos mesmos, sempre preservando minha privacidade.

Porto Alegre, ___/___/20__

Assinatura do voluntário

Assinatura do pesquisador responsável