

ESTAR PREPARADO *

— apontamentos para pensar a Universidade —

Alfredo Veiga-Neto **

Mais philosopher, qu'est-ce'? N'est-ce pas s'être préparé à tous les événements?

Epiteto, *Entretiens*, 111, 10, 1, p. 38.

Preâmbulo

Ainda que eu tenha começado com uma citação de Epiteto, este não é um texto propriamente filosófico. Não é minha preocupação desenvolver aqui uma discussão filosófica sobre a Universidade e nem mesmo me sinto capacitado para tanto. Como logo se verá, meus objetivos são mais modestos e, talvez, mais práticos e até mesmo utilitários. Então, para começar, tenho de explicar o que está fazendo o estóico na epígrafe. Talvez mais do que isso, mas ligado a isso, também tenho de explicar o que tem a ver o título deste texto —*Estar preparado*— com uma publicação comemorativa aos meio centenário da Universidade Federal de Santa Maria. Vamos às explicações; elas servirão de porta de entrada a este capítulo...

Quando tive a honra e a alegria de ser convidado para participar deste livro, coloquei a mim mesmo duas perguntas. A primeira e mais geral: “que poderei escrever sobre a comemoração dos cinquenta anos da UFSM?”. A segunda e mais específica: “que poderei escrever que seja interessante e útil para quem ler este livro e, ao mesmo tempo, traga à baila algumas das questões educacionais com as quais me envolvo a tantos e tantos anos?”. Uma preocupação adicional: reconhecendo que não tenho o Ensino Superior como foco das minhas pesquisas, o melhor que eu poderia fazer seria buscar as conexões entre o que há vários anos venho estudando e o que está em circulação sobre o Ensino Superior.

A par das dificuldades que se descortinavam à minha frente, eu ainda tinha de levar em conta as relações que, há tanto tempo, mantenho com a instituição que ora festeja suas bodas de ouro. Afinal, ainda que minhas relações com ela sejam bastante intensas e antigas —tanto em termos dos muitos colegas e amigos que ali trabalham quanto em termos das muitas atividades acadêmicas de que ali tenho participado—, toda a minha formação profissional se deu em outros lugares. Em outras palavras, nunca tendo estudado nem trabalhado na UFSM, tudo o que eu disser *sobre* ela será dito *de fora* dela. Isso pode ser visto como uma desvantagem. Mas o que parece ser uma desvantagem pode ser visto, também, como uma vantagem: se um tal afastamento não me autoriza a falar “de dentro do objeto”, ele me possibilita assumir o necessário distanciamento mínimo para escrever o que tenho para escrever.

Assim, um tanto isento dos afetos que eu alimentaria se tivesse havido uma ligação mais efetiva e afetiva entre mim e essa Universidade, talvez eu possa dar um

tom mais analítico e problematizador e menos (digamos...) sentimental ao que segue. É também por isso que não me aventurarei a falar particularmente sobre a história ou a situação atual da UFSM —digamos, sobre a UFSM em si mesma—, mas sobre como penso que ela pode e deve se colocar num presente que atravessa uma tão profunda crise, bem como ela pode e deve se projetar para um futuro tão incerto e desafiador. Ou seja, desenvolverei aqui alguns apontamentos —na forma de narrativas, considerações, problematizações e provocações— sobre como vejo as relações entre uma instituição do porte e com o perfil da UFSM e alguns aspectos desses tempos em que vivemos, cada vez mais incertos e perturbadores. E, se não quisermos ser apanhados de surpresa, são tempos para os quais temos de estar preparados para enfrentar.

É justamente aí que se explica o título deste texto. E se Epiteto tinha razão — isso é, se a Filosofia é mesmo capaz de nos “preparar para todos os acontecimentos” —, explica-se também a epígrafe! Se é preciso estarmos sempre preparados frente ao desconhecido, podemos buscar na prática filosófica os elementos necessários para tal preparação.

E se Epiteto tinha razão e a epígrafe está explicada e justificada, pode-se dizer que, no fundo e em certa medida, este passa a ser um texto também que ativa uma prática filosófica. Não se trata de um texto sobre Filosofia e nem mesmo me atrevo a adjetivá-lo de filosófico. Trata-se, sim, de um texto que se constitui numa prática filosófica; um texto que quer funcionar como uma atividade filosófica. É claro que, aqui, a Filosofia está sendo entendida num sentido amplo e pouco canônico: menos como amor ao saber certo e verdadeiro e mais como um trabalho de pensar sobre o próprio pensamento. Quanto a esse conceito alargado da Filosofia, é claro que não estou sozinho. Assim, por exemplo, se posiciona Michel Foucault: “mas o que é filosofar hoje em dia —quero dizer a atividade filosófica— senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consiste em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente, em vez de legitimar o que já se sabe?” (Foucault, 1994, p. 13). Um pouco antes dessa passagem, o filósofo diz que “existem certos momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir” (idem).

Ora, é justamente com tal entendimento sobre a Filosofia que posso dizer: ainda que, a rigor, este não seja um texto filosófico, o que aqui está em jogo é uma certa maneira filosófica de nos aproximarmos da realidade. Ou talvez seja melhor dizer: nos aproximarmos daquilo que tomamos como a realidade. Se eu digo “daquilo que tomamos como realidade” é porque me situo fora da tradicional dualidade eu/sujeito— realidade/objeto. Trata-se, então, de uma aproximação que não entende a realidade como dada, anterior ao que se pensa sobre ela e evidente por si mesma, mas sim como algo construído na inextricável relação entre a materialidade do mundo e aquilo que pensamos e dizemos sobre tal materialidade.¹ E é porque não tomamos a realidade como dada, anterior ao que se pensa sobre ela e evidente por si mesma —e nem, muito menos, como acabada e estável—, que podemos tensioná-la, retorcê-la e problematizá-la como bem entendermos.

¹ Conforme eu e Maura Lopes explicamos em outro lugar, “não há uma coisa ou fato fora e independentes daquele(s) que pensa(m) sobre a coisa ou o fato. O pensamento e o conhecimento não espelham, numa mente, uma suposta realidade que estaria fora e independente dessa mente; ao contrário, toda forma de pensamento e conhecimento é, necessariamente, uma relação entre mente e coisa”. (Veiga-Neto, Lopes, 2007, p. 22)

Tensionar, retorcer e problematizar a realidade não significa negá-la ou ir *contra* ela, mas significa colocar sob suspeita nossas certezas *sobre* ela; não significa entendê-la como natural e necessária, mas como sempre radicalmente contingente. Falar em contingência radical implica dizer que, frente ao mundo, temos de ter claro que não apenas tudo pode estar sempre mudando como, também, sempre temos coisas a fazer, seja a favor, seja contra tais mudanças. Isso coloca duas tarefas permanentes para nós: pensar sobre o mundo e experimentar alternativas para ele.

A Universidade

A atual crise educacional é, antes e acima de tudo, uma crise de instituições e filosofias herdadas. Criadas para um tipo diferente de realidade, elas acham cada vez mais difícil absorver, acomodar e manter as mudanças sem uma revisão meticulosa dos marcos conceituais que empregam. E tal revisão, como sabemos por Thomas Kuhn, é o mais mortal e esmagador de todos os desafios que podem enfrentar.

(Bauman, 2009, p. 164)

A partir do preâmbulo da seção anterior, passemos às questões centrais que abordarei neste texto. Conforme já referi, aqui meu objetivo central é desenvolver uma discussão inicial sobre os desafios futuros que se colocam para a Universidade —em especial, para a UFSM—, no que concerne às suas funções de criadora de novos saberes e conhecimentos² e, especialmente, formadora de novos contingentes humanos para um mundo em rápidas, profundas e amplas transformações sociais. Em decorrência do escopo deste livro, esta terá de ser uma discussão um tanto resumida; com ela, penso provocar os leitores e leitoras e talvez contribuir para outras indagações futuras.

Confesso que, inicialmente, havia pensado em escrever um texto panorâmico, ou seja, um texto em que eu abordaria sistematicamente uma ampla gama das crises e mudanças sociais contemporâneas, no âmbito da economia, da representação, da ética, da estética, do ambiente, da política etc. Isso implicaria discutir questões tais como as mudanças na percepção e usos do espaço e do tempo, as novas configurações do capitalismo, a crescente espetacularização do mundo, as crises do Estado Nação. Todas essas são questões interessantes, importantes e atuais. Cheguei a ensaiar uma arquitetura textual em que seria estabelecido um cotejamento entre cada um desses *topoi* e o que pode ou deve ser dito sobre uma Universidade que agora festeja seus 50 anos de existência. Mas, à medida que eu ia elencando aquelas que eu considero ser as principais transformações sociais da Contemporaneidade, fui me dando conta de que tal arquitetura estaria para além do meu fôlego, além do que deixaria este capítulo extenso demais. Assim, resolvi mudar o rumo das coisas e me ocupei em redirecionar e afinar o foco, de modo a me concentrar nas transformações no mundo do trabalho e, é claro, o que isso tem a ver com uma Universidade como a UFSM. Esse foco me obrigará a trazer, para este texto, vários daqueles *topoi* acima referidos; mas eles entrarão

² Para uma (desejável) distinção entre saberes e conhecimentos, vide Veiga-Neto (2010).

lateralmente, apenas como acessórios ao que finalmente passou a ser central à discussão: as transformações no mundo do trabalho.

Ao longo da escrita, uma preocupação me manteve sempre atento: as implicações entre o texto que eu escrevia e o título deste livro —“Universidade hoje: o que precisa ser dito”. Afinal, insisto que se algo precisa ser dito é justamente para que estejamos o mais preparados possível para “enfrentar” esses novos tempos. Não se trata de tentar ler o futuro; nem, tampouco, de ir quixotesicamente a favor dele ou contra ele, celebrá-lo ou de aceitá-lo resignadamente. O enfrentamento a que me refiro é algo mais difícil e sutil: compreender o que acontece no presente como condição necessária para tentar avaliar por onde e para onde o presente nos leva. Em outras palavras, o enfrentamento significa examinar por onde e para onde caminhamos e o quanto as novas paisagens e realidades que se descortinam à nossa frente podem ser desejáveis ou indesejáveis; significa, também, averiguar o que os outros estão fazendo conosco e até mesmo o que nós estamos fazendo com nós mesmos.³

*

Quando me refiro a transformações sociais, refiro-me às mudanças que hoje se operam por toda a parte e nos mais variados âmbitos da sociedade: seja no âmbito da cultura, da economia, da política, do trabalho, seja no âmbito dos costumes, da ética, dos processos de subjetivação, do lazer. Tudo parece mudar; e mais: tudo parece mudar muito rapidamente. Tendo em vista que o mundo passa por um processo de intensa globalização, tais mudanças são ainda mais significativas na medida em que acontecem em nível planetário; isso não significa que elas se deem da mesma maneira em toda parte e nem, muito menos, que elas estejam levando o mundo a uma maior estabilização, homogeneidade ou igualdade. Ao contrário, como bem sabemos a globalização parece até mesmo estar aprofundando as desigualdades e iniquidades socioeconômicas. A globalização não implica, absolutamente, uma equalização planetária. Em termos culturais, assim explicaram Deleuze e Guattari (2010): com uma mão o capitalismo reterritorializa sem cessar, enquanto que com a outra ao mesmo tempo ele desterritorializa o que está territorializando. Isso significa o constante antagonismo entre dois movimentos contrários; ao mesmo tempo que o mundo parece caminhar para uma homogeneização cultural, crescem os movimentos de revalorização das culturas locais.⁴ Inventou-se até mesmo um neologismo —a palavra *glocal*— para designar os fenômenos e situações que decorrem da tensão entre o global e o local.

Como resultado da globalização —e mesmo guardadas as muitas diferenças nacionais e as peculiaridades regionais e institucionais—, em termos das mudanças no mundo de hoje, o que em linhas gerais vale para a Universidade de Harvard vale para a Universidade Federal de Santa Maria, o que vale para a Universidade de Brasília vale para a Universidade de Paris. Afinal, como bem sabemos, orientações emanadas de organizações internacionais, bem como exigências feitas por bancos e agências de

³ Ligam-se a tudo isso certos interesses e práticas hoje em voga que, ainda que originados de vertentes distintas, partilham dessas mesmas preocupações de caráter nietzschiano. Esse é, por exemplo, o caso da autoajuda, do pensamento mágico, de certas formas de misticismo e orientalismo etc.

⁴ Sobre essa questão, assim se manifestou Maffesoli (2005): “se faço uma imagem, posso dizer que há uma ‘macdonaldização’ como símbolo dessa globalização; mas, ao mesmo tempo, há a reafirmação da feijoada”.

fomento também internacionais têm se ocupado, ao longo das últimas décadas, em promover reformas (muito semelhantes) em sistemas educacionais mundo afora. Tais reformas obedecem a certos interesses transnacionais e visam uma certa homogeneização —ou, pelo menos, uma equalização— estrutural e dos processos de gestão institucional.

No âmbito do mundo do trabalho, o que se apresenta como uma pergunta necessária e urgente é “que tipo de profissionais tais instituições deverão formar para o futuro imediato e a médio prazo?”. Junto a essa, mas de resposta igualmente difícil, tem-se uma segunda interrogação: “como fazer isso?”. Seria risível esperarmos respostas e propostas claras e definitivas que dessem conta dessas duas perturbadoras perguntas. Aliás, mundo afora há um batalhão de pesquisadores e uma imensidão de publicações tratando desse assunto, buscando soluções, propondo novos modelos institucionais.

Por um lado, não temos respostas objetivas para tais questões; por outro lado, podemos examinar os novos cenários do mundo do trabalho, de modo a conhecermos o que está acontecendo com ele. A partir daí poderemos antever como o futuro está se desenhando e o que ele reserva para nós. E, dado que tais cenários são cada vez mais globalizados, então, valerá a pena averiguar o que estão dizendo os especialistas sobre as novas formas do trabalho, por aí afora. Mesmo correndo os riscos de uma lista bastante parcial (ainda que meio extensa...), refiro-me principalmente aos estudiosos da Contemporaneidade, como dentre outros Zygmunt Bauman, Anthony Giddens, Gianni Vattimo, Antonio Negri, David Harvey, Robert Castel, André Gorz, Enzo Rullani, Alain Touraine, Maurizio Lazzarato, Richard Sennett, Gilles Deleuze, Paul Virilio, Guy Debord, Néstor Canclini, Stuart Hall, Jésus Barbero, Michel Maffesoli, Beatriz Sarlo, Eric Hobsbawn, Fredric Jameson, Giorgio Agamben, Terry Eagleton, Nikolas Rose, Michel De Certeau, Georg Simmel, Bruno Latour, Gilles Lipovetsky, Domenico De Mais, Edgar Morin, Jean-François Lyotard, Félix Guattari, Michel Foucault. No Brasil, também merecem destaque as contribuições de Sylvio Gadelha, Giovanni Alves, Francisco Oliveira, Giuseppe Cocco, Octavio Ianni, Márcia Leite, Aduardo Novaes, Gerd Bornheim, Maria Inês Rosa, Alfredo Bosi, Luiz Eduardo Wanderley, Alexander Galvão, Gerardo Silva, Antônio Flávio Pierucci, Antonella Corsani, Cesar Sanson.⁵ Partindo de variadas perspectivas teóricas —algumas delas até mesmo antagônicas—, desenvolvendo teorizações mais ou menos elaboradas e abordando os mais diferentes aspectos e problemas da atualidade, esses autores têm em comum a preocupação em “decifrar” o presente, muitos deles com contribuições diretas para os estudos sobre as mudanças no mundo do trabalho.

*

Chegados até aqui, se pode ver que várias questões que elegi como centrais para este texto já foram sendo direta ou indiretamente abordadas. Como ponto de partida, retomemos uma delas —a globalização.

A globalização pode ser vista como uma “variável” significativa tanto para o mundo do trabalho na atualidade quanto para as instituições envolvidas com a formação

⁵ Insisto no caráter sempre parcial e precário dessas listas. Mesmo assim, elas podem ser úteis para quem estiver interessado em se aprofundar sobre as questões aqui apresentadas de modo tão sintético.

de profissionais. Um dos efeitos da globalização, a *glocalização* —um fenômeno intimamente associado tanto à diluição das tradicionais fronteiras materiais e simbólicas, econômicas e culturais, quanto à criação de novas fronteiras que até agora não existiam— é uma novidade que tem de ser levada em conta quando se pensa na pesquisa e no ensino universitários. Isso pode ser resumido na seguinte pergunta: “como articular o local e o regional com o universal, de modo a formar profissionais sensíveis e competentes frente à diversidade e à crescente expansão dos saberes e conhecimentos?”. Quanto a isso, talvez os melhores exemplos que se tem sejam os relacionados ao ensino e à pesquisa na área das Ciências Ambientais. Mais do que *slogans*, frases tais como “pensar globalmente, agir localmente” e “o ambiente sempre cobra a conta” se colocam como um desafio imediato para a Universidade. E isso vai além de preparar pessoas especializadas que conheçam e dominem os conteúdos para trabalhar com as Ciências Ambientais; é preciso pensar, além dos conteúdos propriamente ditos, no tipo de trabalho e de emprego que os profissionais encontrarão depois de concluídos seus cursos universitários.

Aliás, em qualquer área do conhecimento, é sempre importante ir além do que os currículos estritamente contêm e prescrevem. Nesse cenário em permanente mutação e crise, não são apenas os conteúdos curriculares que precisam ser constantemente revistos —lembramos que a flexibilização curricular é uma realidade cada vez mais comum. Além das questões propriamente curriculares, analisar e avaliar as mudanças nas políticas de trabalho, emprego e salário bem como as exigências que cada atividade colocará no futuro imediato para nossos alunos é de importância capital. Para cada curso de formação, faz-se cada vez mais importante desenvolver uma combinação entre a flexibilização curricular e certas abordagens sobre o trabalho, com vistas a promover (criticamente) o que hoje se tornou uma moda: o empreendedorismo. Se me refiro a promover criticamente é porque, mesmo sem negar o valor que tem o fato de cada um saber empreender —e, até mesmo, empreender “a si mesmo”—, é preciso manter-se atento ao fato de que o empreendedorismo, por si só e praticado de modo exacerbado, pode trazer consequências sociais indesejáveis, angústias, lutas encarniçadas, concorrência desenfreada e comportamentos profissionais nada éticos.

A cultura do empreendedorismo pode ser considerada como uma derivada da Teoria do Capital Humano, da Escola de Chicago. Ela se ajusta perfeitamente à racionalidade da governamentalidade neoliberal e aos processos de empobrecimento das relações de sociabilidade e cooperação interpessoal. (Gadelha, 2009). Trata-se de uma cultura que aciona novos dispositivos de subjetivação e que, ao mesmo tempo, sustenta-se sobre as novas subjetividades que ela mesma cria. Nessa circularidade processual, reforça-se o entendimento de que cada um pode ser, além de um empreendedor, um empresário de si mesmo.

E, já que me referi ao trabalho dos nossos alunos após a conclusão dos seus cursos universitários, vale a pena pensarmos sobre o crescente acento nas práticas de formação continuada, da educação permanente, da aprendizagem por toda vida. Os diferentes modelos de “aprender por toda vida” estão em perfeita sintonia com uma concepção atual de sociedade que os especialistas chamam de Sociedade da Aprendizagem (Popkewitz et al., 2009; Noguera, 2009)⁶. Trata-se de uma sociedade que subjetiva cada um no sentido de “uma vida moral organizada a partir da contínua

⁶ Note-se que se trata de “aprendizagem *por* toda vida”, uma situação bem diferente de “aprendizagem *para* toda vida”. Cada vez parece fazer menos sentido aprender algo para sempre; cada vez parece fazer mais sentido ter de sempre aprender algo novo.

inovação, sem um ponto de chegada” (Popkewitz et al., 2009, p. 75). É nesse estado de coisas que nasceu e cresceu a máxima “é preciso aprender a aprender”. Num tal cenário social, cada sujeito é instado a “recriar continuamente seu eu, ao se tornar um agente de resolução de problemas” (id., p. 76). Desse modo, ser aprendente por toda a vida significa ser um “cosmopolita inacabado”, isso é, um cidadão do mundo nunca definitivamente formado. A própria expressão “cosmopolita inacabado” aponta para uma dupla dimensão: ser globalizado e estar sempre submetido a processos de formação. No caso específico da formação universitária, os alunos são estimulados a aderir à mudança e à inovação contínuas; em decorrência, são instados a jamais pararem de estudar. Lembremos que a “fidelização do cliente” —hoje, um axioma empresarial— tornou-se uma pedra de toque, ou seja, um critério de aferição, para aquelas instituições de ensino que se regem pela mesma lógica das empresas.

Um tal entendimento coloca em suspenso a surrada e reducionista expressão *Sociedade da Informação*, em favor da expressão *Sociedade da Aprendizagem*. Como argumenta Hargreaves (2003), a ênfase não deve ser colocada naquilo que circula —no caso, a informação—, mas naquilo que se pode chamar de processo mais amplo que faz circular a informação, ou seja, a aprendizagem. Para ele e muitos outros, é o imperativo da aprendizagem permanente que merece destaque. Acentua-se aqui um novo papel para a Universidade. Ela não só continua a formar determinados “tipos” de sujeitos —uma tarefa da qual ela sempre se encarregou, desde que foi inventada—, como também —e aí está a novidade— ela faz isso de modo que esses “tipos” de sujeitos estejam cada vez mais aptos, abertos e receptivos para enfrentar a mudança e a inovação, frente a mercados de trabalho que também estão em constante transformação. Assim, bem mais do que ser uma instituição envolvida com a simples informação —uma dimensão simplista e tacanha dos saberes e dos conhecimentos—, a Universidade tem de se envolver é com o ensinar e aprender, capaz de abranger desde as formas mais simples da informação até as formas mais elaboradas e complexas dos conhecimentos e dos saberes.

A capacidade de aprender está diretamente relacionada à capacidade de mudar, se transformar e se adaptar ao novo. A adaptabilidade frente às transformações revela uma característica muito própria dos tempos atuais: a liquidez. Conforme vem insistentemente argumentando Zygmunt Bauman, vivemos em tempos em que, cada vez mais, vale a célebre frase com que Marx parecia preannunciar uma nova Modernidade —“tudo que é sólido se desmancha no ar”. O ponto central para Bauman é o seguinte: enquanto a Modernidade (principalmente) iluminista acreditava na solidez e na pureza da racionalidade —e, por consequência, na possibilidade de criarmos um mundo efetivamente sólido, isso é, estável e, além disso, o mais livre de impurezas—, chegamos a um tempo em que se perdeu toda a certeza de solidez e pureza. Para ele, a Modernidade Sólida deu lugar a uma nova Modernidade que ele adjetivou de líquida (Bauman, 2001). A metáfora da liquidez é bastante útil, na medida em que ela dá conta não apenas de descrever o caráter sempre fluido, mutante e instável da experiência como, também, serve para que se compreenda claramente o caráter incontornavelmente avassalador da ambivalência (Bauman, 1999).

Por que trago aqui a metáfora baumaniana? Ora, é porque ela é fundamental para compreendermos claramente o substrato epistemológico —e talvez mais do isso, o substrato epistêmico⁷— sobre o qual hoje se desenvolvem nossas práticas discursivas e

⁷ Tomo essa palavra no sentido que Michel Foucault deu a *episteme*: a saber (e de modo um tanto simplificado), o conjunto das condições de possibilidade para os conhecimentos e “as

não discursivas, bem como nossas representações. Flexibilidade, adaptabilidade, inovação, resiliência, formação continuada, educação permanente, aprendizagem por toda vida, cosmopolitismo inacabado são expressões indissociáveis da liquidez dessa nova Modernidade ou, como preferem alguns, da Pós-Modernidade que hoje vivemos.

Num mundo em que tudo pode mudar a qualquer momento, dependendo muito mais das circunstâncias e contingências —e, muitas vezes, até do acaso— do que dos supostamente sólidos e transcendentais princípios fundacionais. Esses princípios fundacionais se expressaram nos vários *topoi* e várias metanarrativas que foram instituídas nos últimos três ou quatro séculos e que estão passando por profundas ressignificações e questionamentos. Emancipação, racionalidade, conscientização, sujeito, comunidade, contrato social, liberdade, totalidade, diferença, direitos naturais e trabalho são conceitos cada vez mais problematizados e em constante revisão. Isso não significa que eles não tenham deixado de ser importantes, mas sim que eles deixaram de ser tomados como naturais e justificáveis por si mesmos (autojustificáveis).

Além de tudo isso, a metáfora baumaniana aponta para as novas maneiras de percebermos, representarmos e utilizarmos o espaço e o tempo na Contemporaneidade, isso é, ela ajuda a entendermos as novas espacialidade e temporalidade contemporâneas. Vejamos isso um pouco mais de perto, principalmente tendo em conta o que é central para a nossa discussão.

Começemos pelo espaço. Assim como os líquidos tomam a forma do recipiente que os contém, o espaço cada vez mais se constitui —seja em termos materiais, seja em termos simbólicos— em função dos constrangimentos impostos pelo acontecimento, e cada vez menos por alguma formatação fixa, pensada, idealizada e desenhada previamente. A desfronterização, a glocalização, a condominização das moradias, a inclusão, a busca pela ubiquidade e o crescente papel dos não-lugares na vida cotidiana estão entre as manifestações mais visíveis das novas formas de o espaço se constituir, ser representado e se transmutar incessantemente.

Dentre todas essas “novidades” do espaço, há duas que têm muito a ver com a Universidade: a inclusão social e a ubiquidade. Em síntese, a inclusão pode ser entendida como o conjunto de ações que visam colocar todos no mesmo espaço (concreto ou simbólico): em termos de direitos, trocas econômicas, acesso a bens e serviços etc. Nesses tempos em que se celebra a diferença e a diversidade, a inclusão abarca desde as políticas de ação afirmativa até as ações microfísicas de normalização que acontecem nos espaços concretos onde se desenrolam as relações humanas (como a sala de aula, por exemplo). Mas, ainda que da maior importância para a Universidade —principalmente em função das políticas de cotas—, aqui não passarei desses brevíssimos comentários sobre a inclusão.⁸

Talvez a ubiquidade seja a “novidade” espacial que mais está ao alcance de ser desenvolvida pela Universidade. Ter a capacidade de se fazer presente em qualquer lugar —ainda que seja uma presença “apenas” virtual, internética—, bem como saber mover-se e circular numa imensa variedade de cenários exige conhecimentos e competências para as quais temos todos de estar preparados. E, em tal imensidão, será cada vez mais importante saber fazer as escolhas mais vantajosas. Mas a aprendizagem desses conhecimentos e competências vai bem além do simples ensinar ou exercitar tais

relações que existem, em uma determinada época, entre os diferentes domínios do saber e a homogeneidade no modo de formação dos discursos” (Castro, 2009, p. 139).

⁸ Para discussões detalhadas e inivadoras sobre inclusão social (e, especialmente, educacional), vide Lopes; Hattge (2009) e Lopes et alii (2010).

ou quais conteúdos. Os próprios processos de ensinar e aprender também desempenham papel relevante para o desenvolvimento da ubiquidade; dá-se, nesses casos, a própria conteudização da forma. Nesse particular, merecem destaque os diferentes modelos de EAD⁹. E se, como argumentou Kerckhove (1995), o código já é mensagem, não há dúvida de que agora o suporte (pedagógico) já é também mensagem.

Passemos ao tempo. Ele praticamente não importa quando descrevemos os sólidos; mas ele importa muito quando descrevemos os líquidos —“descrições de líquidos são fotos instantâneas, que precisam ser datadas” (Bauman, 2001, p. 8).¹⁰ Assim, a temporalidade assume uma condição de destaque na Modernidade Líquida, o que se manifesta, por exemplo, na importância que tem a atual aceleração da vida social para os processos econômicos e culturais. Nesse caso, convém não cairmos nos esquemas simplificados de causa e efeito, isso é, nem a temporalidade moderna levou ao capitalismo, nem esse deve ser visto como causa das novas temporalidades (moderna e contemporânea). Nem só causas nem só consequências do capitalismo, as novas maneiras de perceber, representar e utilizar o tempo, bem como a aceleração da vida cotidiana, devem ser compreendidas como imanentes ao próprio capitalismo e às suas transformações.

O tempo linear, contínuo e de longo prazo, característico do capitalismo clássico, estava afinado com uma Modernidade que era (pensada e vivida como) sólida, estável e segura. Agora, a situação está mudando rápida e drasticamente. Mas isso não significa que diminua o papel do tempo para a economia capitalista. Parece que, mais do que nunca, Marx estava certo quando via no tempo um elemento central para o capitalismo e, num sentido mais amplo, até para a economia, no seu sentido mais amplo. Nesse novo capitalismo no qual entramos há poucas décadas, o tempo assume preponderância ainda mais significativa. Entre outras várias coisas, porque a separação entre tempo de trabalho e tempo de descanso é cada vez menos nítida; evidentemente em prejuízo do tempo de descanso... As promessas do “ócio criativo” —promessas tais como “cada um faz seu próprio tempo”, “você só deve fazer aquilo que quer”, “o trabalho não é tudo na vida”, “quem trabalha não tem tempo para ganhar dinheiro” e “descanse enquanto trabalha”¹¹— soam como toscos princípios de autoajuda e até parecem atraentes; mas muito frequentemente elas mascaram uma intensificação brutal das atividades produtivas em detrimento do prometido ócio.¹²

De novo aqui, a Universidade tem muito a dizer e muito a fazer. E, sem dúvida, muito a pensar sobre si mesma. É evidente o fato de que as tarefas acadêmicas às quais nos submetemos e submetemos nossos alunos caminham a passos largos na direção da plena ocupação do nosso tempo e do tempo deles. Muitos de nós frequentemente se insurgem contra tal estado de coisas; mas o fato é que quase todos nós, além de seguirmos as novas regras, também exigimos que nossos alunos as sigam. A ironia é que as impomos também aos nossos colegas, num processo de fascistização da vida

⁹ EAD — educação a distância. Para uma atualizada e inovadora discussão sobre essas questões, vide Saraiva (2010).

¹⁰ É interessante lembrar que Marx tinha dado total destaque para o tempo

¹¹ Chamo a atenção para a ironia do fato de que nunca li esse imperativo na forma inversa: “trabalhe enquanto descansa”...

¹² Merece destaque o lema que norteia o livro *O ócio criativo*, de autoria de Domenico De Masi, o grande arauto do ócio criativo: “O homem que trabalha perde tempo precioso” (De Masi, 2000)

universitária.¹³ Pode-se argumentar que, ao exigir que todos invadam seus próprios tempos ociosos pelo trabalho produtivo, estaremos nos preparando e preparando nossos alunos para a sociedade tecnológica do futuro. Mas talvez seja melhor vermos tudo isso como uma forma de degradação da qualidade de vida e como um preparo para um novo tipo de capitalismo, perfeitamente afinado com a racionalidade neoliberal.

Ao estudar as novas formas de produção e acumulação, Corsani (2003) explicou que atualmente se está passando do capitalismo centrado no modelo *fábrica* para um capitalismo centrado no modelo *empresa*, isso é, está-se passando de um capitalismo industrial —fordista, material, repetitivo, e reprodutor da mercadoria— para um capitalismo cognitivo —“microsoftista”, imaterial, acontecimental¹⁴ e inovador da mercadoria¹⁵. Essas características de um e outro capitalismo permitem que se compreenda bem o que está hoje em jogo. Como argutamente apontaram Hardt e Negri (2005, p. 156), o que principalmente mudou —e que mais interessa para o que estou aqui discutindo— foi que “as formas centrais de cooperação produtiva já não são criadas pelo capitalista como parte do projeto para organizar o trabalho, mas emergem das forças produtivas do próprio trabalho”. Isso significa, então, que a nova “forma” do trabalho adquire uma dinâmica própria e quase-independente —mas muitas vezes completamente independente— daqueles que detêm o controle sobre o trabalho. É por isso que se usa o adjetivo *imaterial*. Mas, como advertem aqueles autores, de certa maneira essa é uma palavra enganosa, pois leva a se pensar que o novo capitalismo seja abstrato, isso é, que ele não esteja envolvido com a materialidade. Nesse ponto, Hardt e Negri (2005, p. 150) recorrem ao conceito foucaultiano de *biopolítica* para dizerem que “talvez fosse melhor entender a nova forma hegemônica como trabalho biopolítico, ou seja, trabalho que cria não apenas bens materiais, mas também relações e, em última análise, a própria vida social”.

É fácil ver o quanto, nas atividades atualmente desenvolvidas nas nossas universidades, o trabalho imaterial produz efeitos brutalmente materiais nas nossas subjetividades e na nossa sociabilidade. Basta lembrarmos apenas do conceito deleuziano de “serpentes endividadas” (Deleuze, 1992) para nos darmos conta de que são as próprias forças produtivas do trabalho imaterial que, colocando em movimento o novo capitalismo, nos transformam em sujeitos assombrados pela permanente e crescente dívida para com o sistema e para com nós mesmos. Resulta daí o fato de que, como numa tarefa sisifística, por mais que corramos para atender as demandas que se despejam sobre nossas cabeças, nunca conseguiremos dar conta delas; e quando parece que finalmente “chegamos lá”, voltamos para o começo e já estamos de novo ainda mais endividados. Em termos dos novos processos de subjetivação a que nos submetemos no trabalho, é bem clara a conexão entre o esse sisifismo acadêmico e o conceito de cosmopolitismo inacabado, proposto por Thomas Popkewitz.

¹³ Para uma discussão detalhada sobre a fascistização na vida universitária, vide Veiga-Neto (2009).

¹⁴ Na falta de uma palavra que melhor aponte para o caráter descontínuo, não repetitivo e continuamente inovador do tempo nos processos de produção do capitalismo imaterial, uso “acontecimental” para colocar a ênfase na presentificação, isso é no eterno presente para o qual parece ter colapsado o passado e o futuro. (Saraiva; Veiga-Neto, 2009).

¹⁵ Falar em “inovador da mercadoria” não significa dizer que no capitalismo fordista não houvesse inovação; significa dizer que o acento da lógica do capitalismo cognitivo se dá na busca pela novidade e pela substituição desenfreada da mercadoria, sempre associadas à necessária e contínua produção de novos públicos consumidores.

Se combinarmos o espaço e o tempo, veremos que, de certo modo, a aceleração do tempo roubou do espaço a sua tradicional posição de estabilidade e fixidez. No caso do mundo do trabalho, isso fica evidente, por exemplo, no fato de que a ocupação de determinados postos é hoje inteiramente volátil.¹⁶ Manifestada na forma de uma crescente precarização do trabalho, a volatilidade contribui para a brutal intensificação da competição nos ambientes laborais. Nesse caso, parece ser muito vantajoso desenvolver a capacidade de se deslocar no espaço —seja no espaço material, seja no espaço simbólico— no menor tempo possível. Num mundo em que as relações no trabalho tornaram-se fortemente competitivas, vencer significa, mais do que nunca, chegar (em boas condições) antes dos outros...

Abre-se, aqui, a possibilidade de compreendermos mais agudamente a emergência do imperativo da competição no mundo atual do trabalho. Como demonstrou Foucault (2008), se o núcleo aglutinador da racionalidade liberal era o consumo, o núcleo da racionalidade neoliberal passou a ser a competição. Cada vez mais ela se estende sobre tudo: das atividades laborais pessoais às pequenas, médias e grandes empresas, da vida individual e privada à vida coletiva e pública.

Não devemos pensar que o consumo foi simplesmente substituído pela competição. Assim como não houve a substituição de uma racionalidade pela outra — isso é, a racionalidade liberal não foi propriamente substituída pela racionalidade neoliberal— a lógica do consumo não foi substituída pela lógica da competição. O que está acontecendo é a superposição de uma —a lógica do consumo— sobre a outra —a lógica da competição. Mantém-se a anterior, mas desloca-se a ênfase para a segunda. Assim, não está errado afirmarmos que vivemos numa sociedade de consumo; convém, no entanto, refinarmos o discurso, dizendo que hoje é a competição que mais vale. Mas até mesmo a prática do consumo —uma prática que parece se ampliar a cada dia— altera-se e se ressignifica rapidamente. Como explicou Lazzarato (2006), não se trata tanto de consumir mercadorias por sua utilidade, ou por aquilo que elas são, ou nem mesmo por aquilo que sua posse representa, mas, principalmente, por aquilo que a ação de consumi-las representa, ou seja, pelo *status* que o próprio ato de consumir confere àqueles que consomem. Assim, não é apenas a *posse* da mercadoria consumida que confere *status*, senão também a *ação* de consumir essa ou aquela mercadoria.

A um dado perfil de consumo corresponde um perfil social, um tipo e um nível de pertencimento a um determinado mundo. Mas essa é uma operação de mão dupla: esse “determinado mundo”, ao mesmo tempo que define o perfil do consumo, é definido por esse. Também no que tange ao consumo, o cidadão será sempre um cidadão inacabado, pois uma eventual satisfação final dos consumidores seria “uma ameaça apavorante” (Bauman, 2008, p.126) para o *status quo*. Não esqueçamos que Sísifo foi condenado a um trabalho repetitivo e sem fim...

É absolutamente notável a invasão das lógicas do consumismo inacabado e da competição no ambiente das Universidades. Notável e lamentável... Seja em termos das rotinas do trabalho acadêmico e da meritocracia, seja em termos de como se ensina e se avalia, o fato é que as Universidades são instituições fortemente envolvidas com o consumo exacerbado e permanente e com a competição desenfreada. Ambos, consumo exacerbado e competição desenfreada, estão na base sobre a qual se assenta o imperativo da performatividade. Como tem mostrado Ball (1998, 2010), a

¹⁶ Assim Cohen (1997, p. 84) explicou essa situação: “Aquele que começa sua carreira na Microsoft não tem a mínima ideia sobre onde ela terminará. Aquele que começava na Ford ou na Renault podia estar quase certo que terminaria onde começou”.

performatividade transformou-se, principalmente nas instituições educacionais —com destaque para as Universidades— numa tecnologia de controle e regulação social, envolvida forte e intimamente com a produção de subjetividades individualistas e relações de trabalho não-cooperativas (ainda que tenham a aparência de estimular a cooperação laboral). No trabalho acadêmico, por exemplo, a ênfase vem se deslocando muito rapidamente *da* relevância social da pesquisa e da formação de profissionais *para* aspectos meramente burocráticos, quantitativos e mercadológicos da produção de *papers*, atingimento de elevados índices de produtividade, obtenção de financiamentos e prêmios ou sucesso performático frente aos alunos.¹⁷ Não é por outros motivos que cresce constantemente a quantidade e a minuciosidade das fichas que se preenchem, dos relatórios que se escrevem, dos formulários que muitos despejam sobre nossas cabeças e que nós mesmos despejamos sobre a cabeça de muitos...

Talvez mais do que nunca, as Universidades fazem parte dos amplos e difusos dispositivos pelos quais somos subjetivados e subjetivamos os outros. Conforme argumentei em outro lugar (Veiga-Neto, 2000), a passagem do liberalismo para o neoliberalismo consiste, em termos das subjetividades, na passagem de um “governo da sociedade” para um “governo dos sujeitos”, ou seja, uma sociedade em que cada um não é mais um sujeito idealizado pelo Iluminismo mas, sim, um novo “tipo” de sujeito, um sujeito que, paradoxalmente, é tanto mais flexível quanto mais moldável, tanto mais autônomo quanto mais controlável, tanto mais aberto quanto mais socialmente desengajado. Trata-se, agora, de um sujeito “ao qual (se diz que) se oferecem infinitas possibilidades de escolha, aquisição, participação e consumo. Esse sujeito-cliente é entendido como portador de uma faculdade humana fundamental, que seria anterior a qualquer determinação social: a *capacidade de escolher*.” (Veiga-Neto, 2000, p. 199). Quando Becker (1964) formulou a sua Teoria do Capital Humano, ele quis dizer justamente isso: vivemos em sociedades nas quais se espera que, cada vez mais, cada novo sujeito seja capaz de fazer suas próprias escolhas, dado que essa é uma função vital inata. O caráter apriorístico desse entendimento revela o quão grosseiro ele é; mas infelizmente isso não impede que ele seja levado a sério e celebrado por muitos defensores do empreendedorismo, os quais defendem ser necessário que a Universidade desenvolva em cada um a “sua capacidade de ser o empresário de si mesmo”. (Veiga-Neto, 2000, p. 199).

*

Espero que tenha ficado mais do que evidente a importância de todas essas transformações, seja para o funcionamento da Universidade contemporânea, seja para a vida daqueles que ali trabalham e daqueles que ela forma. No que concerne ao seu próprio funcionamento como instituição —pública ou privada, nesse caso pouco importa—, e no que concerne às suas funções de criação e circulação de conhecimentos e de formação profissional, é imperioso que a Universidade se pense nesses, e frente a esses, novos e perturbadores cenários.

Para uma Universidade que luta por uma forte inserção regional —como certamente é o caso da UFSM—, as transformações e crises contemporâneas a que me referi neste texto parecem colocar desafios ainda mais significativos. Articular as

¹⁷ Afinal, na medida em que os alunos são cada vez mais pensados como clientes, eles devem ser satisfeitos em suas aspirações

questões locais com as questões globais exige não propriamente uma conciliação entre ambos, o particular e o universal; mas exige, sim, uma relação agonística, de tensão e luta permanente. A *glocalização* não se constitui na busca de uma pretensa homogeneidade ou equalização cultural, mas no jogo interminável entre as diferentes facções culturais que compõem uma sociedade. Por outro lado, a *glocalização* não deve perder de vista várias das conquistas ou, pelo menos, várias das promessas da Modernidade; entre elas, destaco a equidade, o republicanismo, a democracia e a cidadania.

Ainda que nem tudo aquilo que está se engendrando em tais transformações possa nos parecer desejável —ou seja, por menos que nos agrade a racionalidade neoliberal, a competição e o consumismo desenfreados, a mercantilização de todas as dimensões da vida, a corrosão da ética e a dissolução dos limites— não há como “fazer de conta” que tudo isso não está aí. Não adianta “fazer de conta” que não estamos todos mergulhados numa mesma realidade; também não adianta “fazer de conta” que, frente a tudo isso, a Universidade pode continuar sendo a mesma que ela foi nos últimos duzentos anos. De nada adiantará a simples negação abstrata do *status quo*. Mas também de nada adiantará lutar com as armas erradas ou contra os alvos errados. É preciso estar bem preparado, seja para sobreviver nesses cenários, seja para lutar contra eles.

Voltando à metáfora baumaniana: uma realidade líquida é sempre ambivalente; suas águas, ao mesmo tempo em que trazem coisas novas e interessantes, parecem afogar os velhos sonhos e promessas de certeza, equidade, justiça social, democracia e cidadania que herdamos da Modernidade iluminista. Estarmos preparados pode não ser suficiente para mudar o curso da história; mas certamente é condição absolutamente necessária para não deixarmos que nos afoguem nessas mesmas águas.

Referências bibliográficas

- BALL, Stephen. Performativity and Fragmentation in “Postmodern Schooling”. In: CARTER, John (Org.). *Postmodernity and the Fragmentation of Welfare*. Londres: Routledge, 1998. p. 187-203.
- BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, mai/ago 2010. p.37-55.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zigmunt. *Vida para o consumo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zigmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BECKER, Gary. *Human capital*. New York: National Bureau of Economic Research, 1964.
- COHEN, Daniel. *Richesse du monde, pauvreté des nations*. Paris: Flammarion, 1997.
- CORSANI, Antonella. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: GALVÃO, Alexander; SILVA, Gerardo; COCCO, Giuseppe (org.). *Capitalismo cognitivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-32.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Trinta e Quatro, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo*. São Paulo: Trinta e Quatro, 2010.

- DE MASI, Domenico. *O ócio criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- EPITETO, *Entretiens*. Paris: Gallimard, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai/ago 2009. p.171-186.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Multidão: guerra e democracia na era do Império*. São Paulo: Record, 2005.
- HARGREAVES, Andy. *Teaching in the Technology Society, Education in the Age of Insecurity*. Maidenhead: Open University, 2003.
- KERCKHOVE, Derrick. *A pele da cultura*. Lisboa: Mediações, 1995.
- LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LOPES, Maura C.; HATTGE, Morgana D. (org.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LOPES, Maura C. et alii. Inclusão e biopolítica. *Cadernos IHU Ideias*. São Leopoldo, a. 8, n. 144, 2010.
http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_publicacoes&Itemid=20&task=ultima_edicao&id=542 (acessado em 6 de dezembro de 2010).
- MAFFESOLI, Michel. Entrevista. *IHU on line*. São Leopoldo, n. 162, 2005.
http://www.unisinos.br/ihu_online/index.php?option=com_content&task=view&id=51&Itemid=141&menu_ativo=active_menu_sub&marcador=141 (acessado em 7 de novembro de 2005).
- NOGUERA, Carlos Ernesto. *O governo pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade de aprendizagem*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS, 2009. Tese de Doutorado em Educação.
- POPKEWITZ, Thomas; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v. 34, n. 2, mai/ago 2009. p. 73-96.
- SANSON, Cesar. Trabalho e subjetividade: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. *Cadernos IHU*, São Leopoldo: Instituto Humanitas UNISINOS, a. 8, n. 32, 2010.
- SARAIVA, Karla. *Educação a Distância: outros tempos, outros espaços*. Ponta Grossa: UEPG, 2010.
- SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai/ago 2009. p.187-201.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera & CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.179-217.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada lingüística. In: BIZARRO, Rosa (org.). *Eu e o outro*:

Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais. Porto (Portugal): Areal, 2007. p.19-35.

VEIGA-NETO, Alfredo. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.13-25.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA, Carlos E. Conhecimento e saber: apontamentos para os Estudos de Currículo. In: SANTOS, Lucíola L. C. P. et alii. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.67-87.

* Este texto foi elaborado por solicitação de colegas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), para integrar o livro em comemoração aos 50 anos de criação daquela Universidade, intitulado “Universidade Hoje: o que precisa ser dito?”.

** Alfredo Veiga-Neto é Doutor em Educação. Professor Titular do Departamento de Ensino e Currículo e do PPG-Educação, da Faculdade de Educação da UFRGS.

alfredoveiganeto@uol.com.br