

Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva

Luís Armando Gandin
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

João M. Paraskeva
Universidade do Minho
Braga, Portugal

Álvaro Moreira Hypolito
Universidade Federal de Pelotas
Pelotas, Brasil

Resumo

Esta entrevista aborda temas relacionados à teoria crítica, ao pós-estruturalismo e à teoria pós-crítica, considerando aspectos teóricos da educação e do campo do currículo. Tomaz Tadeu da Silva faz uma avaliação da produção teórica educacional, a partir de sua própria trajetória teórica, partindo da idéia de que há limites e um certo esgotamento na teoria educacional crítica, indicando a necessidade de se buscar novos paradigmas para uma interpretação da complexidade dos processos educativos. Nesse sentido, formula os princípios do que vem sendo chamado de teoria pós-crítica e, na seqüência, desenvolve algumas idéias a respeito da filosofia da diferença e seus estudos recentes sobre Deleuze. Por fim, desenvolve algumas considerações acerca de experiências contra-hegemônicas em educação no contexto atual de globalização e neoliberalismo.

Abstract

This interview deals with themes related to critical theory, post-structuralism, and post-critical theory, taking into consideration educational and curricular theoretical aspects. Tomaz Tadeu da Silva offers, from his own theoretical trajectory, an evaluation of the educational theoretical production. He claims that there are limitations in the educational critical theory and that this position has lost its strength and also points to the need of searching for new paradigms in the interpretation of the complexity of the educational phenomena. He formulates the principles of what he has called post-critical theory and develops some ideas about the philosophy of difference and his examination of Deleuze's contribution. Finally, he offers some considerations on counter-hegemonic experiences in education in the current context of globalization and neo-liberalism.

Entrevistadores - Como você avalia o desenvolvimento mais recente da produção teórica sobre currículo e quais são as temáticas que você considera emergentes e necessárias para o debate educacional?

Tomaz Tadeu: É possível que eu tenha me alienado da produção atual na área da teoria curricular e, como consequência, o que vou dizer a seguir talvez possa ser creditado apenas à minha falta de informação. Como é do conhecimento de algumas pessoas, por um longo período eu tive uma intensa interação com a produção intelectual nessa área em países como os Estados Unidos, a Inglaterra, a Austrália, a França, além do Brasil e de outros países da América Latina.

Este período coincide com o lançamento da revista *Teoria & Educação*; com as modificações editoriais que, como editor, introduzi na revista *Educação & Realidade*; com a direção de coleções de livros voltados para o campo da teoria curricular em editoras como a Artes Médicas e a Vozes; com a tradução de artigos e livros que tinham, de uma maneira ou outra, alguma relação com a questão do currículo; com a assessoria que prestei à organização dos Seminários Internacionais de Currículo promovidos pela Secretaria de Educação de Porto Alegre durante a gestão do Professor José Clóvis de Azevedo.

Nos últimos tempos, tenho-me afastado bastante desse tipo de atividade, digamos, “pública”, retirando-me para o interior de minhas próprias elucubrações e preocupações intelectuais. Não por qualquer veleidade de auto-suficiência, mas simplesmente como resultado de um processo pessoal de mudança intelectual. É dessa perspectiva relativamente isolada (ou solitária?) que digo que o campo da teoria curricular passa por uma fase de relativa estagnação. É claro que falo aqui apenas daquelas tendências situadas à esquerda do espectro político no campo da teorização educacional e curricular.

Nós tivemos um período bastante longo de uma produção intelectual criativa, inovadora e vigorosa nesse campo teórico e político. Ela começou no final dos anos sessenta, momento que pode ser caracterizado como de ruptura paradigmática, se quisermos evocar o velho Kuhn. Ali, primeiramente, com os franceses, Bourdieu, Baudelot e Establet, Althusser, e com a *Escola capitalista*, de Bowles e Gintis; depois, com os anglo-saxões, aí já diretamente na área mais restrita da teorização curricular: a “Nova Sociologia da Educação”, Michael Young, Michael Apple, William Pinar e, um pouco depois, Henry Giroux, para citar apenas os mais visíveis, inaugurava-se um novo período não apenas na área da teorização curricular, mas na área mais abrangente da teorização educacional. Apesar da variedade de influências teóricas existentes já nessa época, a tendência dominante era claramente marxista e a disciplina mestra era a Sociologia. Fazer teoria do currículo nessa época era sinônimo de fazer *sociologia* do currículo ou, mais precisamente, era sinônimo de fazer *sociologia marxista* do currículo. Tivemos, depois, já no final dos anos oitenta, começo dos anos noventa, a “revolução” combinada da influência dos Estudos Culturais, do pós-estruturalismo e do pós-modernismo. Dois períodos principais, pois, de renovação, que combinados, deram ao pensamento educacional em geral e ao pensamento curricular, em particular, uma criatividade teórica extraordinária.

É em contraste com esses dois períodos que caracterizo o atual momento como de relativa estagnação. É possível que, seguindo um pouco o raciocínio kuhniano, essa estagnação seja a consequência inevitável da consolidação de um novo paradigma.

Passado o período de agitação, o novo paradigma se estabelece e ao virar uma nova ortodoxia, se acomoda. Seja lá como for, o que eu vejo é uma certa auto-complacência, uma certa auto-satisfação, que freia o “novo que vem” e que transforma teorias outrora “revolucionárias” em verdadeiras ladainhas. É o que aconteceu com o tema do multiculturalismo e, de forma mais geral, com a questão da alteridade na teorização curricular.

Em determinado momento, tal como acontecera com a influência do marxismo, essas temáticas, ao entrar no campo, mudaram efetivamente o nosso pensamento (assim como a prática, espero) sobre currículo e sobre educação. Mas hoje, ao serem mecanicamente repetidas sem o vigor, a energia e a criatividade daquele primeiro momento de “invenção”, apenas contribuem para reafirmar o *status quo*, um outro *status quo*, certamente, mas este é justamente o problema das revoluções, o de um *status quo* que está, ele próprio, constantemente se renovando. Nenhuma revolução se institucionaliza impunemente (na verdade, nesse momento ela não é mais “revolução”). O que podemos aprender disso tudo é que a inovação e a renovação partem sempre de novos pretendentes. Não se pode esperar que os agora estabelecidos revolucionários de antanho continuem fazendo revolução. As revoluções vêm sempre de baixo e de fora.

Lembro-me de ter visto, não me lembro mais precisamente onde, a reprodução de um panfleto de propaganda eleitoral de Oswald de Andrade (se não me engano, ele era candidato, quase ao final de sua vida, a deputado estadual), em que o outrora *enfant terrible* exaltava nada menos que os valores da família!

Volto ao nosso tema e à vossa pergunta. Se olharmos para alguns dos mais conhecidos de nossos teóricos de currículo e para as temáticas que atualmente desenvolvem, veremos que há uma repetição pouco criativa de questões e perspectivas que foram um dia renovadoras e até mesmo revolucionárias mas que, por falta de desafio e de crítica, acabaram por virar uma nova ortodoxia, sem energia e sem inventividade. Sobre a segunda parte da pergunta, não creio que eu possa apresentar temáticas, mas me arriscaria mais a apontar direções que poderíamos seguir, pensando sempre no objetivo de uma constante invenção no campo da teorização curricular.

O pensamento inventivo – e aqui sigo Gilles Deleuze – não nasce de uma reprodução, de uma representação, do lado de fora do pensamento, mas de um encontro com o lado de fora como um “outro” do pensamento, como aquilo que é estranho ao pensamento. Foi, aliás, precisamente, isso que sempre caracterizou, desde aquele decisivo final dos anos sessenta, o desenvolvimento teórico neste nosso campo. Em cada um dos grandes momentos criativos deste nosso movimento, nós fomos criativos quando enfrentamos o lado de fora como um outro que desafia aquilo que, em nosso pensamento, está já estabelecido. Naquele primeiro momento, por exemplo, o “outro” foi o marxismo, foi a sociologia crítica, foi a fenomenologia.

Num segundo momento, mais recente, foram os Estudos Culturais, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo. Num e noutro momento, quando o “outro” virou o “dentro”, quando o estranho virou familiar, quando a heterodoxia virou ortodoxia, quando a teoria virou catecismo, o movimento, paralelamente, congelou.

Não tenho, evidentemente, nenhuma receita específica e precisa para evitar isso. Mas um primeiro princípio que me parece importante é justamente o de evitar a acomodação, o de evitar a recitação de catecismos, o de evitar o culto de gurus. Um segundo princípio é o de não importar ou aplicar teorias de maneira superficial e mecânica. Isso ocorreu, naquela primeira fase, com Marx e Althusser, ocorreu depois, numa segunda fase, com Foucault e ocorrerá, temo, com Derrida e Deleuze.

Da leitura superficial de certos autores ou de certas autoras retiram-se certas palavras de ordem que passam a ser consideradas, no campo educacional, como “teoria”. Não serei justamente eu que irei argumentar aqui, de forma um tanto anti-pós-estruturalista, em favor da existência de uma “verdadeira” palavra desses autores e dessas autoras, que precisaria, então, ser bem interpretada, mas tampouco creio que se possa ligeiramente transformar teorias extremamente complexas em um catecismo de perguntas e respostas. Não sei tampouco quais temas poderiam ser relevantes e sobretudo criativos e inventivos neste momento de nossa história de teoria curricular. Só posso falar brevemente daquilo que estou fazendo neste momento.

Depois de uma incursão pelo campo teórico dos Estudos Culturais, no qual trabalhei sobretudo com a questão da diferença *cultural*, concentro-me agora em traçar as implicações, para a teoria curricular, de uma concepção da diferença, mas agora no sentido mais filosófico. É aí que entra o papel, nesta fase de minha vida intelectual, do pensamento de Derrida e de Deleuze. Da minha perspectiva, esta é uma temática extremamente importante e de grandes conseqüências para a teorização curricular. Mas vou reservar o desenvolvimento mais amplo dessa questão para mais adiante.

Entrevistadores - *Considerando o posicionamento que você tem assumido nas últimas publicações, há ainda algum espaço para as teorias críticas ou elas já esgotaram qualquer potencial explicativo?*

Tomaz Tadeu: Sim, creio que há um certo esgotamento das assim chamadas “teorias críticas”, se por isto entendermos aquele movimento que, sob influências variadas (marxismo, sociologia crítica, freirianismo), foi responsável por uma importantíssima virada na nossa forma de conceber e analisar a educação. Elas ainda podem ser consideradas como uma das perspectivas indispensáveis para a concepção e a análise da educação.

Assim, por exemplo, não se pode simplesmente desconsiderar, sem prejuízos analíticos consideráveis, a compreensão, desenvolvida sobretudo pela sociologia da educação de inspiração marxista, de que a educação tem um papel central na dinâmica de reprodução

social. Da mesma forma, para citar um outro exemplo, não se pode ignorar os penetrantes *insights* de Bourdieu e Passeron em sua análise do papel da educação no processo de reprodução cultural. Não se trata de teorias que tenham sido superadas ou sucedidas por outras mais “verdadeiras”.

Essas perspectivas ampliaram nossa compreensão do que acontece na educação e com a educação e não se tornaram agora “desacreditadas” simplesmente porque, nesse meio tempo, desenvolvemos e aprendemos novas teorias. Mas isto não significa, tampouco, que certos aspectos dessas perspectivas não possam ser questionados, revistos e reconsiderados. O centro do trabalho intelectual está precisamente no movimento. E é aqui que vejo uma certa acomodação daqueles intelectuais da educação que ainda se consideram herdeiros da perspectiva “crítica”.

Enquanto os vinte anos compreendidos no período 1970-1990 foram anos de uma surpreendente efervescência teórica e de um espantoso desenvolvimento de engenhosas formas de análise da escola “capitalista”, os últimos doze anos têm se caracterizado como um período de repetição dos mesmos temas, dos mesmos conceitos, das mesmas “críticas”.

Questionada, de um lado, no campo propriamente intelectual e teórico por novos pretendentes (pós-críticos, pós-estruturalistas, pós-modernos) e, de outro, no campo da prática e da política, pelas radicais transformações no próprio centro do capitalismo, as perspectivas críticas têm se limitado, relativamente aos novos pretendentes, a uma estratégia puramente defensiva e, relativamente às novas configurações sociais, econômicas, políticas, a uma simples reiteração das mesmas e velhas críticas.

Penso aqui, particularmente, nas perspectivas de orientação marxista e também nas perspectivas críticas de orientação sociológica mais geral (inspiradas em Bourdieu, por exemplo) que, depois de terem dominado o campo por mais de vinte anos, simplesmente desapareceram ou perderam todo o seu vigor e produtividade iniciais (sem contar que importantes pensadores desse período e dessa orientação simplesmente passaram para o campo contrário, como é o caso, nos Estados Unidos, de Bowles e Gintis e, na Inglaterra, de Michael Young).

É possível, entretanto, que, sim, que os questionamentos colocados pelas perspectivas pós-estruturalistas, sobretudo aquelas centradas na crítica da filosofia da consciência ou da filosofia do sujeito, tenham atingido mortalmente a “teoria crítica” da educação. Afinal, no centro da “teoria crítica” está a figura (o personagem filosófico, diria Deleuze) do sujeito crítico, ele próprio inspirado na figura do sociólogo crítico da educação, um sujeito não apenas capaz de ver e analisar a sociedade de uma forma transparente, desde que apropriadamente equipado com as armas da “crítica”, mas também de transformá-la radicalmente. É possível que com o descrédito de sua figura crítica, a teoria crítica da educação tenha perdido sua razão de ser e de existir.

Entrevistadores - *O que há de crítico nas teorias pós-críticas? Quais os espaços de atuação das teorias pós-críticas?*

Tomaz Tadeu: Em primeiro lugar, todos esses rótulos – pós-estruturalista, pós-moderno, pós-crítico – são bastante problemáticos, sobretudo na medida em que pretendem abranger, sob seu inclusivo guarda-chuva, as mais diferentes teorias e perspectivas. Como toda classificação, eles têm a sua utilidade, sobretudo uma utilidade didática e cognitiva, mas também as suas desvantagens e limitações. Não pretendo, nem tenho os meios, para fazer aqui uma análise minimamente abrangente do conceito e da idéia de “crítica”.

Entretanto, é possível dizer, ao menos, que a idéia de crítica supõe algum critério, alguma norma, alguma baliza, algum fundamento, relativamente aos quais justamente a crítica se faz. Não estou falando aqui, evidentemente, de “crítica” no sentido filosófico, talvez kantiano, mas simplesmente no sentido mais geral e comum de questionamento do *status quo*. Esse sentido de crítica exige, parece-me, algum apoio em um chão – uma fundação – a partir do qual, e relativamente ao qual, se questiona aquele *status quo*. Em suma, a noção de crítica, nesse sentido, exige um centro, um ponto estável, uma referência certa. Ora, é justamente a possibilidade de existência de um tal centro, de um tal ponto, de uma tal referência, que é colocada em questão pelas perspectivas, vá lá, “pós-críticas”.

Nesse sentido, elas claramente não têm nada de “críticas”, pois o que elas colocam em questão é precisamente a própria noção de “crítica”. Agora, supor que dizer isso significa afastar qualquer possibilidade de pensamento ou de ação política significa aceitar simplesmente as definições de pensamento e de política explícita ou implicitamente formuladas pelas chamadas teorias críticas, as quais, supõem, precisamente, aquele ponto de apoio, aquele centro – firme, estável e certo. Mas tirar o ponto de apoio não implica deixar de pensar ou de agir.

Talvez seja justamente aí que começam o pensamento e a política. Se não houvesse instabilidade, incerteza e desordem, não haveria pensamento nem política. Nesse sentido, respondendo diretamente à pergunta de vocês, eu diria que a ação, o “espaço de atuação”, começa justamente naquele ponto em que cessam os pressupostos de estabilidade e de certeza das teorias críticas. O fim dos fundamentos não é o fim da política, mas o seu começo.

Entrevistadores - *Você insiste na necessidade de descentrar ou mesmo eliminar a noção de sujeito, encaminhando suas formulações para o que se denomina pós-humano. Para você, em que plano este descentramento deve ocorrer? Apenas no plano da teorização? Como construir alternativas políticas desde esta perspectiva?*

Tomaz Tadeu: Não vou repetir aqui os principais pontos de minhas próprias interpretações dos questionamentos que, desde as teorias filosóficas contemporâneas, têm sido feitos ao sujeito e ao humanismo. A título de sumário, direi apenas que o que se coloca em questão

são as concepções substancialistas de sujeito e de ser humano que têm constituído a base de boa parte de nosso pensamento e de nossa cultura.

Em suma, o sujeito (o ser humano) não é um dado e sim o resultado de uma construção (teórica, social, cultural). De novo, descentrar o sujeito não significa afastar qualquer possibilidade de fazer política, mas apenas daquele tipo de política que tem como pressuposto justamente tal noção de sujeito. A política não se faz no terreno do dado, do fixo, do absoluto, do transcendental, mas justamente no terreno do questionável, do variável, do ordinário, do imanente.

Questionar o sujeito ou o ser humano como essência ou substância e concebê-lo, ao invés, disso, como construção histórica, cultural, social, significa precisamente ampliar o âmbito daquilo que significa fazer política e não estreitá-lo. Aliás, é justamente isso que nos mostrará qualquer observação da cena política, cultural e social contemporânea. É graças aos questionamentos das noções de identidade, por exemplo, ligados justamente às teorias que desconfiam de qualquer noção essencialista e substancialista de ser humano ou de sujeito, que a idéia de “fazer política de esquerda” tem se ampliado consideravelmente para abranger não apenas e exclusivamente o campo econômico, mas uma gama muito mais variada de atividades humanas. A própria noção de “ser de esquerda” tornou-se muito mais problemática e complexa.

Para voltar à pergunta de vocês: creio que existe, hoje, no campo das lutas sociais, uma interação muito maior entre teoria e política do que a que existia nos tempos de hegemonia do marxismo na política de esquerda. Assim, o questionamento à filosofia da consciência não é apenas uma questão teórica. Ela implica necessariamente uma política.

Entrevistadores - *Você tem se dedicado a estudar, ultimamente, a teorização de Derrida e Deleuze. Quais são, para você, as grandes contribuições destes teóricos para as ciências sociais e para a educação, em particular?*

Tomaz Tadeu: Sim, de fato, dedico-me atualmente a estudar o que se poderia chamar de “pensamento da diferença” (mas, outra vez, sem deixar de desconfiar desses rótulos) que, para mim, significa basicamente o pensamento de Jacques Derrida e o pensamento de Gilles Deleuze. Não creio que o importante sejam suas possíveis contribuições diretas para a teoria educacional, embora Derrida tenha escrito sobre o ensino da filosofia e sobre a universidade e Deleuze tenha escrito aqui e ali coisas bem interessantes sobre a questão da aprendizagem, por exemplo. O que me parece mais importante é tentar desenvolver as implicações de seu pensamento mais geral para a teoria educacional.

Em termos de teoria do currículo, parece-me que há três elementos centrais a serem considerados: a questão do conhecimento e do pensamento, a questão da subjetividade e da subjetivação e a questão do poder ou da força. É relativamente a esses três elementos que teorizações filosóficas como as desses autores podem nos servir de inspiração.

Ambos se dedicaram a questionar um pensamento concentrado na identidade, um pensamento orientado pela questão “o que é”, pela questão “o que é isso?”, e a desenvolver um pensamento dirigido, em vez disso, pela questão da diferença, um pensamento preocupado com a questão “o que difere?”, com a questão “o que faz com isso seja isso?”.

É claro que eles partem de problemas diferentes e desenvolveram “soluções” diferentes relativamente à questão da diferença. Enquanto Derrida parte do questionamento do que ele chamou de “metafísica da presença”, Deleuze centra-se na crítica da “imagem dogmática” do pensamento e da noção de representação. Enquanto Derrida está preocupado com a questão do significado (ainda que para problematizá-lo), Deleuze está preocupado com a questão do sentido. Enquanto Derrida ainda tem algum compromisso com alguma noção de negação (“o que é depende do que não é”), Deleuze tenta desenvolver uma concepção afirmativa da diferença. Poderíamos multiplicar as diferenças entre eles.

De qualquer maneira, um pensamento centrado na noção de diferença, seja ela derridiana, seja ela deleuziana, tem importantes implicações para a teoria de um campo que tradicionalmente tem sido orientado precisamente pela identidade.

E, voltando aos nossos três elementos, isto transforma completamente nossas noções de conhecimento/pensamento, de subjetividade/subjetivação, de poder/força. É aí, na intersecção desses três elementos centrais do currículo, na problematização daquilo que tem constituído o pensamento dominante na teoria educacional, que se encontram, na minha opinião, as maiores possibilidades teóricas de um pensamento da diferença. É precisamente nesse trabalho, isto é, no traçado de algumas dessas implicações do pensamento da diferença para uma teoria do currículo, que me encontro atualmente envolvido.

Na verdade, há um esforço que ultrapassa meus interesses individuais nessa questão, na medida em que faço parte de uma Linha de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, juntamente com a Professora Sandra Mara Corazza, intitulada precisamente “Filosofia da diferença e currículo”. Nessa mesma direção, acabamos de fundar um grupo de estudos centrado na questão das conexões entre o pensamento da diferença e a educação e o currículo, que se chama “DIF – Grupo de Currículo de Porto Alegre” (<http://www.ufrgs.br/faced/dif/>).

Entrevistadores - *O tema da globalização, cultura e educação tem despertado um interesse de intelectuais comprometidos com lutas políticas e sociais ao redor do mundo. Este interesse tem residido, particularmente, nas experiências contra-hegemônicas e emancipatórias. Algumas destas experiências consideradas inovadoras no campo da educação, da participação política e dos movimentos sociais têm sido destacadas por intelectuais da envergadura de Chomsky, Boaventura Santos e por muitos outros. Como você analisa as possibilidades de experiências de reestruturação curricular nesse contexto?*

Tomaz Tadeu: Obviamente, podemos, todos, aprender com as lutas e as experiências dos diversos grupos que têm se organizado, ao redor do mundo, em reação a políticas que têm sido inspiradas, mais do que nunca, pelos interesses das grandes corporações financeiras, industriais e comerciais. Por outro lado, temo que pelo menos uma parte dessas descrições que vocês mencionam seja demasiadamente glorificadora e muito pouco analítica.

Penso que devemos estar atentos, sobretudo, para as complexas metamorfoses que se operam quando grupos políticos considerados contra-hegemônicos chegam, por sua vez, ao poder. É aqui que perspectivas como as inspiradas em Michel Foucault ou em Gilles Deleuze, por exemplo, podem ser bastante úteis. Nada, nem ninguém, é contra-hegemônico, ou revolucionário, ou emancipatório, para sempre e de uma vez por todas. O contra-hegemônico, o emancipatório, o revolucionário, não são essências. É precisamente nesse sentido que Gilles Deleuze diz que uma revolução nunca fracassa, porque ela cessa justamente no ponto em que ela se torna “poder” (pela mesma razão ela jamais, tampouco, “vence”). Temo que, herdeiros de uma poderosa tradição populista, tenhamos sido demasiadamente essencialistas a esse respeito, ao acreditar que existe algo como a essência do popular e que tudo que encarna essa essência é automaticamente “bom”. Por outro lado, creio que devemos estar atentos aos riscos daquilo que Foucault chamou de suprema indignidade: a de falar em nome do outro.

Em particular, relativamente às “experiências de reestruturação curricular” que vocês mencionam, minha perspectiva é muito pouco otimista. Entendo que vocês se referem, sobretudo, às experiências conduzidas sob a égide de governos estaduais ou municipais de responsabilidade do PT (Partido dos Trabalhadores). Essas experiências têm sido muito heterogêneas – em todos os sentidos. Minha colega Sandra Corazza fez uma análise muito interessante e perspicaz de algumas dessas experiências (publicada no número 17, 2001, da *Revista Brasileira de Educação*). Evidentemente não posso resumir aqui sua análise, mas a idéia geral é a de que elas não diferem, essencialmente, ao menos no papel, das reformas curriculares conduzidas sob a égide de administrações mais tradicionais (como as da administração federal de Fernando Henrique Cardoso, por exemplo).

De minha parte, eu diria que, de novo, deve-se evitar glorificá-las apenas pelo fato de serem experiências conduzidas sob governos tidos como de esquerda. Elas não são *automaticamente* “boas”. É isso que analistas, sobretudo aqueles que examinam essas coisas de longe ou apenas superficialmente, precisam, antes de mais nada, compreender. A esquerda também faz publicidade e propaganda. Um/a intelectual da educação – de esquerda! – não precisa, *não deve*, “comprar” o que diz a publicidade e a propaganda dos governos – de esquerda! É preciso saber separar gerência (ou governo) e pensamento.

A gerência tem uma lógica e uma necessidade que, em geral, não concordam com a lógica e a necessidade do pensamento. O pensamento não deve se envergonhar de sua separação e independência relativamente à gerência. É a gerência que deveria se envergonhar de não prestar atenção ao pensamento. É quando a gerência despreza o pensamento que ela se torna ditadura. É aí que ela não é mais esquerda, mas apenas governo ou gerência.

Entrevista

Entrevista concedida a Luís Armando Gandin, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil, João M. Paraskeva, Universidade do Minho – Portugal, e Álvaro Moreira Hypolito, Universidade Federal de Pelotas – Brasil.

Entrevista concedida pelo autor à Revista *Currículo sem Fronteiras*.
Publicada com autorização do autor.
