

IHU ON-LINE

Revista do Instituto Humanitas Unisinos
Nº 516 | Ano XVII | 4/12/2017

Base Nacional Comum Curricular

O futuro da educação brasileira

Renato Janine Ribeiro
Roberto Rafael Dias da Silva
Sílvio Gallo
Monica Ribeiro da Silva
Paulo Fochi
Daniel Cara
Elí Fabris e Maria Cláudia Dal'Igna
Maurice Tardif

Leia também

Flavio Koutzii ■
Benito Schmidt ■
Lucas Luz e Gilberto Faggion ■
Perfil: Sandro José Rigo ■
Bruno Lima Rocha ■

Base Nacional Comum Curricular

O futuro da educação brasileira

Quando o governo brasileiro acelera a votação de uma nova versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC sem novo debate, a revista **IHU On-Line** discute o tema com um pesquisador e pesquisadoras de diversas áreas do conhecimento que pensam e analisam os desafios da escola brasileira do século XXI.

Renato Janine Ribeiro, que iniciou os movimentos para a construção do projeto na sua passagem pelo Ministério da Educação, avalia todo o processo e observa como as discussões da Base Comum Curricular revelam o verdadeiro racha pelo qual o país passa hoje.

Para o professor do PPG em Educação da Unisinos **Roberto Rafael Dias da Silva**, a última versão da BNCC está levando a cabo um projeto maior de cunho neoliberal, que na educação privilegia apenas os saberes utilitaristas.

Sílvio Gallo, professor da Faculdade de Educação da Unicamp, vê na proposta apresentada pelo Ministério da Educação a atualização de um desejo de controle biopolítico da população.

Monica Ribeiro da Silva, professora na Universidade Federal do Paraná, alerta para um risco: o projeto da BNCC transforma a escola numa empresa, mensurando educação como índice de produtividade.

Paulo Fochi, doutorando em Educação na Universidade de São Paulo - USP, especialista em Educação Infantil, a BNCC adultera a lógica que deve nortear a primeira fase de educação escolar.

Para **Daniel Cara**, coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, afirma que “sozinha, a BNCC não resolve nada, pois com um professor desmotivado, sem condições adequadas de trabalho, terá resultado nulo. Não vamos melhorar nossa relação de ensino-aprendizagem”.

As professoras e pesquisadoras do PPG em Educação da Unisinos **Elí Fabris** e **Maria Cláudia Dal’Igna** alertam para as ameaças que a escola de hoje sofre, seja por violência, discriminações ou ações como do movimento Escola Sem Partido.

O canadense **Maurice Tardif**, professor da Faculdade de Ciências da Educação da Uni-

versidade de Montreal, aponta que o problema do Brasil não é a formação de professores, mas as condições de trabalho dos educadores e das educadoras.

O tema em discussão nesta edição será abordado no **II Encontro das Licenciaturas da Região Sul - II EncliSul, II Encontro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Região Sul - II Pibid Sul e II Seminário Institucional Pibid/Unisinos**, a ser realizado na Unisinos, nos dias 13 a 15 de dezembro.

Completem a presente edição as entrevistas com o historiador **Benito Bisso Schmidt**, autor da biografia de **Flávio Koutzii**, político gaúcho, recentemente publicada sob o título *Flávio Koutzii: Biografia de um militante revolucionário – De 1943 a 1984* (Porto Alegre: Editora Libretos), e com o biografado; com **Lucas Henrique da Luz** e **Gilberto Antonio Faggion**, professores da Unisinos, sobre o livro *Homo Deus. Uma breve história do amanhã*, de Yuval Noah Harari (São Paulo: Cia. das Letras, 2016), recentemente apresentado e debatido pelo Instituto Humanitas Unisinos – IHU; o artigo *Evasão de divisas e os Paradise Papers como evidência sistêmica* de **Bruno Lima Rocha**, professor do Curso de Relações Internacionais da Unisinos; e a entrevista perfil com **Sandro Rigo**, decano da Escola Politécnica da Unisinos.

A todas e a todos uma boa leitura e uma excelente semana.



Foto da Capa: Marcos Santos / USP Imagens

Sumário

- 4 ■ **Temas em destaque**
- 6 ■ **Flavio Koutzii:** “A locomotiva da memória está sempre andando, e haja combustível”
- 14 ■ **Benito Schmidt:** “Tratei de avaliar o significado histórico e social da tortura, mais do que descrevê-la de forma minuciosa”
- 18 ■ **Lara Ely:** A virada de uma “igreja em saída”
- 20 ■ **Tema de capa | João Vitor Santos:** Base Nacional Comum Curricular – BNCC
- 23 ■ **Tema de capa | Renato Janine Ribeiro:** Em um Brasil sem diálogo, escola vira arena para disputas
- 30 ■ **Tema de capa | Roberto Rafael Dias da Silva:** A Base Curricular que reverencia a lógica da financeirização
- 37 ■ **Tema de capa | Sílvio Gallo:** Base Comum Curricular, um instrumento da biopolítica
- 42 ■ **Tema de capa | Monica Ribeiro da Silva:** Os limites de uma reforma com “empresariamento” e que ignora as desigualdades
- 46 ■ **Tema de capa | Paulo Fochi:** Educação Infantil não deve se submeter à ideia de compartimentação
- 53 ■ **Tema de capa | Daniel Cara:** A mediocrização da educação pública
- 56 ■ **Tema de capa | Elí Fabris; Maria Cláudia Dal’Igna:** Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo
- 62 ■ **Tema de capa | Maurice Tardif:** O eterno desafio brasileiro da valorização docente
- 66 ■ **Lucas Luz; Gilberto Faggion:** Homo Deus e a grande revolução algorítmica no século XXI
- 74 ■ **Perfil:** Sandro Rigo
- 76 ■ **Crítica internacional | Bruno Lima Rocha:** Evasão de divisas e os Paradise Papers como evidência sistêmica
- 79 ■ **Outras edições**

IHU ON-LINE
Revista do Instituto Humanitas Unisinos

ISSN 1981-8769 (impresso)

ISSN 1981-8793 (on-line)

A IHU On-Line é a revista do **Instituto Humanitas Unisinos - IHU**. Esta publicação pode ser acessada às segundas-feiras no site www.ihu.unisinos.br e no endereço www.ihuonline.unisinos.br.

A versão impressa circula às terças-feiras, a partir das 8 horas, na Unisinos. O conteúdo da IHU On-Line é copyleft.

Diretor de Redação

Inácio Neutzling
(inacio@unisinos.br)

Coordenador de Comunicação - IHU

Ricardo Machado – MTB 15.598/RS
(ricardom@unisinos.br)

Jornalistas

João Vitor Santos – MTB 13.051/RS
(joaovs@unisinos.br)

Lara Ely – MTB 13.378/RS
(laraely@unisinos.br)

Patricia Fachin – MTB 13.062/RS
(prfachin@unisinos.br)

Vitor Necchi – MTB 7.466/RS
(vnecchi@unisinos.br)

Revisão

Carla Bigliardi

Projeto Gráfico

Ricardo Machado

Editoração

Gustavo Guedes Weber

Atualização diária do site

Inácio Neutzling, César Sanson, Patrícia Fachin, Cristina Guerini, Evelyn Zilch, Anielle Silva, Victor Thiesen e William Gonçalves.



INSTITUTO
HUMANITAS
UNISINOS



UNISINOS

Instituto Humanitas Unisinos - IHU

Av. Unisinos, 950 | São Leopoldo / RS
CEP: 93022-000

Telefone: 51 3591 1122 | Ramal 4128
e-mail: humanitas@unisinos.br

Diretor: Inácio Neutzling
Gerente Administrativo: Jacinto Schneider
(jacintos@unisinos.br)

Entrevistas completas em www.ihu.unisinos.br/maisnoticias/noticias

Confira algumas entrevistas publicadas no sítio do Instituto Humanitas Unisinos – IHU na última semana.

Frei Henri des Roziers, um dominicano movido pela paixão e a exigência radical de justiça



“Acabar com a impunidade, matriz da reprodução da injustiça, era como que a obsessão de Frei Henri e pode-se dizer que ele conseguiu fazer recuar – por quanto tempo? – a impunidade no Pará.”

Jean Marie Xavier Plassat é frade dominicano e coordenador da Campanha contra o Trabalho Escravo da Comissão Pastoral da Terra - CPT.

As Conferências do Clima têm sido frustrantes desde Copenhague, em 2009



“A COP funciona como uma espécie de quebra-cabeças: a cada nova discussão que acontece na COP, se abre um novo espaço de debate, e aquilo vai virando um monstro com ‘trezentos’ espaços de debates paralelos.”

Iara Pietricovsky de Oliveira é antropóloga e mestra em Ciência Política pela Universidade de Brasília - UnB.

4

Vicente Cañas, jesuíta, trinta anos depois do assassinato, acontece um novo julgamento



“O legado do Irmão Vicente é o resgate da luta dos povos originários quando a legislação brasileira está flexibilizando o artigo 231 da Constituição Federal de 1988 e colocando em grande fragilidade os indígenas pelos quais o Irmão Vicente Cañas deu a vida.”

Aloir Pacini é graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia - Faje.

Em 15 anos, Cerrado perde 11% de cobertura vegetal nativa por causa do desmatamento



“Um prejuízo gigantesco, quase que inestimável para a sociedade brasileira e global, porque estamos perdendo uma quantidade inestimável de patrimônio genético, de capacidade de recarga de aquíferos e de formação de chuvas, que alimenta, abastece e permite a agricultura no bioma.”

Tiago Reis é graduado em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RJ e mestre em Política Ambiental pela University College Dublin, na Irlanda.

A política do comum e do protótipo. Duas alternativas ao mal-estar contemporâneo



“Corporatização e financeirização do Estado”, que é um “vetor de subordinação da política e erosão da dimensão pública e comum das instituições democráticas aos imperativos das finanças internacionais e ao controle das grandes corporações.”

Henrique Z. Parra é graduado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo - USP e doutor em Educação pela Universidade de Campinas - Unicamp.

**Textos na íntegra em www.ihu.unisinos.br/maisnoticias/noticias**

Confira algumas notícias públicas recentemente no sítio do Instituto Humanitas Unisinos – IHU

Morre Frei Henri, diante de uma árvore

“Recebi hoje, no aeroporto de Joanesburgo, na África do Sul, a triste notícia da morte de Frei Henri des Roziers, frade dominicano que trabalhou mais de 40 anos no combate ao trabalho escravo, na luta pela reforma agrária e pelos direitos humanos no Brasil”, afirma José Graziano da Silva.

O depoimento é de **Jelson Oliveira**, professor de Filosofia na Pontifícia Universidade do Paraná – PUCPR, publicado em Notícias do Dia do IHU, em 27-11-2017, disponível em <http://bit.ly/2zEUKbA>.

“Precisamos de um Silicon Valley da Igreja. Deveríamos ser os Steve Jobs da fé”

“Há um fronte que gostaria de me ver à frente de um movimento contra o papa, mas eu nunca farei isso.” São as palavras do cardeal e teólogo alemão Gerhard Ludwig Müller, prefeito emérito da Congregação para a Doutrina da Fé. Porém, as autoridades da Igreja – acrescenta – devem ouvir, caso contrário, podem aumentar o risco de um cisma.

A reportagem é de **Massimo Franco**, jornalista do Corriere della Sera, publicada em Notícias do Dia do IHU, em 27-11-2017, disponível em <http://bit.ly/2ixYCb5>;

Vicente Cañas. Manter um processo vivo por trinta anos é uma vitória no país da impunidade

“O fato de que mantemos o processo vivo por trinta anos, e o réu respondendo, já é uma vitória num país onde a impunidade em relação aos crimes envolvendo indígenas e indigenistas é a regra”. O depoimento é da advogada criminalista e religiosa da Congregação das Irmãs da Santa Cruz, Michael Nolan, que há 30 anos acompanha a investigação do assassinato do Irmão Vicente Cañas.

A entrevista especial com Ricardo Pael Ardenghi, procurador da República em Mato Grosso e integra a Força-Tarefa Ava Guarani, foi publicada em Notícias do Dia do IHU, em 29-11-2017, disponível em <http://bit.ly/2AoNtOq>.

STF proíbe amianto em todo o Brasil

Por 7 votos a 2, o STF, Supremo Tribunal Federal, proibiu a produção, uso e comercialização do amianto branco em todo o país. Os ministros Alexandre de Moraes e Marco Aurélio Mello foram os únicos que se posicionaram a favor da permissão do produto. A decisão desta quarta-feira (29) derruba o artigo da Lei Federal 9.055, que permitia o uso da substância, conhecida também por crisotila, na construção civil.

A reportagem publicada por Brasil de Fato, 29-11-2017, publicada em Notícias do IHU, em 30-11-2017, disponível em <http://bit.ly/2BBhOJK>.

Metade dos trabalhadores brasileiros tem renda menor que o salário mínimo

Uma pesquisa divulgada nesta quarta-feira (29) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela que 50% dos trabalhadores brasileiros recebem por mês, em média, 15% menos que o salário mínimo. Além disso, o rendimento daqueles que ganham mais é 360 vezes maior do que o dos trabalhadores que têm renda mais baixa.

A reportagem é de **Daniel Silveira**, publicada em Notícias do Dia do IHU, em 30-11-2017, disponível em <http://bit.ly/2ANonf9>;

Em 4 anos, secas e inundações afetam 55,7 milhões de brasileiros

Estiagens, secas, enxurradas, inundações. Os fenômenos naturais que sempre marcaram diferentes regiões do País, que vive situação de estresse hídrico, nunca expuseram cenários tão extremos como os ocorridos nos últimos anos. Entre 2013 e o ano passado, os desastres naturais afetaram 55,7 milhões de pessoas - mais de 25% da população nacional. No total, as perdas são R\$ 9 bilhões por ano.

A reportagem é de **André Borges**, publicada em Notícias do Dia do IHU, em 1-12-2017, disponível em <http://bit.ly/2nkYMEC>.

“A locomotiva da memória está sempre andando, e haja combustível”

Flavio Koutzii, cuja biografia acaba de ser lançada, garante que cada palavra que puder dizer é para falar do absoluto mal e barbárie que advêm das escolhas que a direita fez no país

Vitor Necchi

Flavio Koutzii está em paz. Não porque a vida foi banal e tranquila, mas porque ela valeu pela tentativa. Um dos principais líderes políticos do Rio Grande do Sul, que combateu as ditaduras militares no Brasil e na Argentina, aos 74 anos tem, nas suas palavras, o privilégio e a dor de ler o registro da própria trajetória. Trata-se de *Flavio Koutzii: Biografia de um militante revolucionário – De 1943 a 1984* (Porto Alegre: Editora Libretos).

A obra, escrita pelo historiador Benito Bisso Schmidt, foi lançada recentemente, durante a Feira do Livro de Porto Alegre, em uma concorrida sessão de autógrafos. “A biografia é um catalisador de memórias. É duro ter memória, bancar sua memória. É preciso ter coragem”, resume Koutzii.

As 544 páginas transcendem ao personagem, que funciona como um fio articulador para se compor um panorama de um tempo importante e grave dos ciclos ditatoriais do Cone Sul. Elas registram fatos compreendidos desde o nascimento de Koutzii até 1984, quando ele retornou ao Brasil, depois do exílio na França.

O político afirma que, hoje em dia, uma das coisas mais importantes é pensar. “Muitos de nós estamos tendo tanta indignação com o que está acontecendo exatamente porque preservamos determinados valores que sobreviveram em várias gerações”, explica, na entrevista concedida presencialmente à **IHU On-Line**. “Não tenho a energia e a dinâmica de quando eu era jovem, mas o interessante é não perder a noção das coisas, afogado pelo presente das coisas terríveis que estão acontecendo”.

No meio da entrevista, realizada na sala do apartamento onde vive há mais de 50 anos, no bairro Bom Fim, em Porto Alegre, tradicional reduto judaico, reconheceu que estava indo longe nas respostas. “Não me arrependo, ela tem uma dimensão que com certeza nenhuma outra teve”, considera. “Há intimidades e sutilezas minhas que eu só poderia escrever sobre elas se tivesse bala na agulha para fazê-lo. O que penso e sinto eu sei, mas transferir isso para uma página não sei.” Ele acredita que “é difícil escrever sobre o próprio sofrimento sem ser literariamente capaz de dar a densidade infinita e íntima que os fatos tiveram”. Ao falar do mergulho nos escombros da memória, admite: “Este processo foi infernal. Sofri muito”.

Quando instigado a se dirigir para a esquerda, campo político que está em crise, Koutzii é contundente: “A única coisa que quero falar, no sentido de ser o mais importante, é sobre a ditadura”. Reconhece a importância de se fazer um balanço, mas isso empreenderá junto com a esquerda. “Cada palavra que eu puder dizer, se tiver energia, é para falar, neste momento, do absoluto mal e barbárie que advêm das escolhas que a direita fez neste país”, resume.

Flavio Koutzii é graduado em Sociologia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, da Universidade Sorbonne. Ao longo de sua militância política, foi filiado ao PCB, fez oposição à ditadura militar brasileira de 1964 e integrou a Dissidência Leninista do Rio Grande do Sul. Na Argentina, no início da década de 1970, atuou no Partido Revolucionário de los Trabajadores – Exercito Revolu-

cionário del Pueblo (PRT-ERP). Quando regressou ao Brasil, nos anos 1980, após o exílio na França, se filiou ao PT,

partido pelo qual foi eleito vereador em Porto Alegre e deputado estadual.

Confira a entrevista.

IHU On-Line – O lançamento da sua biografia foi um grande acontecimento na Feira do Livro de Porto Alegre, no dia 14 de novembro. Auditório lotado de pessoas que foram ouvi-lo, depois longa fila de autógrafos. Passados alguns dias, o que mais o marcou?

Flavio Koutzii – O que me marcou bastante a partir do lançamento foi outra circunstância intensa, a partir de uma iniciativa da editora do livro [Libretos], o conhecido Sarau Elétrico¹ [Koutzii foi o convidado do evento realizado no dia 21 de novembro]. Tinha a ver com o lançamento do livro, mas com a estrutura deles, com a participação do Luís Augusto Fischer², a Katia Suman³ e o

Diego Grandó⁴. Foi uma surpresa. Fiz um deboche com eles: finalmente fui para a noite. Me surpreendeu. A Clô Barcellos⁵, que é uma das editoras,

produtora cultural nascida em Salvador. Graduada em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, mestrada em Comunicação Social pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos e doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Com poucos meses de idade, mudou-se com a família para Porto Alegre. Estudou no Colégio Júlio de Castilhos, onde fez um curso técnico de redatora publicitária. Com 18 anos, começou a trabalhar com publicidade em São Paulo, onde viveu sete anos, iniciando também estudos superiores de Letras, que abandonou antes de concluir. No mesmo período fez algumas experiências com teatro. Nesta altura, veio a conhecer a Rádio Bandeirantes (depois Rádio Ipanema FM) de Porto Alegre, que mantinha uma programação diferenciada. Apresentando uma proposta de trabalho privilegiando a música brasileira, foi contratada em 1983. Na Ipanema, permaneceu por muitos anos, assumindo diversas funções e ganhando renome como locutora, comentarista e programadora musical, apoiando músicos e bandas emergentes e prestigiando na programação uma variedade de gêneros. Contribuiu de forma importante para consolidar o prestígio da Rádio Ipanema e, nas palavras de Luiz Artur Ferraretto, a locutora era extremamente popular “graças à sua performance ao microfone nas noites dos 94,9 MHz, quando abre espaço para os, na sua expressão frequente, ‘radiouvintes’, em conversas que variam do hilário a uma profundidade ‘papo-cabeça’, não usual na programação jovem de consumo rápido de outras estações”. Depois lançou uma emissora própria na internet, a Rádio Elétrica, centrada em temas ligados a sustentabilidade, consumo, comportamento, leis, política, ativismo e urbanismo; trabalhou na TV COM, na FM Cultura, na Pop Rock FM e na Unisinos FM. Foi a idealizadora e até hoje é apresentadora do Sarau Elétrico, projeto de música e literatura realizado desde 1999 no Bar Ocidente, no bairro Bom Fim, em Porto Alegre. É membro fundador dos coletivos Ocupa Cais Mauá e Cais Mauá de Todos, que lutam para preservar o sítio histórico e paisagístico do Cais Mauá contra um projeto oficial de revitalização que tem causado uma grande polêmica. Recebeu o Prêmio Joaquim Felizardo de 2007 na categoria Mídias Culturais/Rádio. Em 2010, recebeu da Câmara de Vereadores de Porto Alegre o título de Cidadã de Porto Alegre. (Nota da **IHU On-Line**)

4 Diego Grandó (1981): poeta e professor de literatura. Licenciado em Letras – Português/Francês e doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e mestre em Teoria da Literatura – Escrita Criativa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Publicou *Desencantado carrossel* (Porto Alegre: Não Editora, 2008) e *Sétima do singular* (Porto Alegre: Não Editora, 2012), além de poemas em jornais, revistas e antologias. Faz parte do elenco do Sarau Elétrico, evento de literatura que acontece todas as terças-feiras no Bar Ocidente, no bairro Bom Fim, em Porto Alegre. (Nota da **IHU On-Line**)

5 Clô Barcellos: formada em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, em designer pela Universidade Luterana do Brasil – Ulbra e artes plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Atua desde 1982 na área de design editorial (jornais, revistas e livros). Dirige a Libretos Design Editorial desde 1998. Entre os trabalhos que executou como designer, estão *Os Farrapos* (premiado com Troféu Açorianos de Literatura 2002, categoria Projeto Gráfico), *Astrologia, o cosmos e você* (premiado com Troféu Açorianos

disse que estava lotado, em comparação com outras edições. E aqui na minha rua, onde moro há 50 anos [Koutzii mora na Rua João Telles, em Porto Alegre, onde se localiza o bar Ocidente, que abriga o Sarau Elétrico]. Foi muito significativo. Quando terminou, houve aplausos perceptivelmente muito cálidos, nas duas ocasiões (Feira do Livro e Sarau Elétrico).

Tinha muita gente que eu conheço na Feira e no Ocidente. Percebi que era algo entre o reencontro, a despedida e a inquietação. Inquietação porque todo mundo sabe que andei tendo sucessivos problemas de saúde. Passei bastante tempo sem ver as pessoas, então a minha intuição e sensibilidade me dizem que tinha este conteúdo generoso e intenso. Pessoas que me acompanharam tiveram a mesma percepção. Ainda haverá outro lançamento, no Clube de Cultura [no dia 16 de dezembro, às 19h, na rua Ramiro Barcelos, 1.853, com a presença do autor da biografia, Benito Bisso Schmidt].

IHU On-Line – Quais são as suas referências políticas? O que foi determinante em sua formação?

Flavio Koutzii – Isto ocupa uma boa parte do primeiro capítulo do livro, *Meu DNA político e ideológico*, que tem um jogo de palavras em um dos subtítulos, *Começando pelo (Bom) Fim*. Fala da minha criação, da minha frequentação ao Clube de

1 **Sarau Elétrico**: atividade cultural tradicional da cidade de Porto Alegre, que ocorre sempre no Bar Ocidente, no bairro Bom Fim, às terças-feiras, reunindo nomes do círculo cultural da capital gaúcha para discutir diversos temas. (Nota da **IHU On-Line**)

2 **Luís Augusto Fischer** (1958): escritor, ensaísta e professor brasileiro. Nascido em Novo Hamburgo, Fischer vive em Porto Alegre desde o seu primeiro ano de vida. É formado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Curso também História, mas não concluiu. Tem mestrado e doutorado (com tese sobre Nelson Rodrigues) também pela UFRGS, onde leciona Literatura Brasileira desde 1985. Escreve regularmente para vários jornais, como Zero Hora, Folha de S. Paulo e ABC Domingo (de Novo Hamburgo). Também colabora com as revistas Bravo! e Superinteressante. Entre 1993 e 1996, foi coordenador do Livro e Literatura da Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre. De 1998 a 1999, foi presidente da Associação Gaúcha de Escritores. Desde 1999, juntamente com o professor Cláudio Moreno e a radialista Kátia Suman, Fischer organiza o Sarau Elétrico, evento que acontece todas as noites de terça-feira no Bar Ocidente, no bairro Bom Fim, sempre com leituras de textos em torno de um tema ou de um autor, e que se tornou uma referência para a cultura de Porto Alegre. Em 2007 recebeu da Secretaria Municipal de Cultura o Prêmio Joaquim Felizardo, como Intelectual do Ano de Porto Alegre. Em 2007, recebeu da Secretaria Municipal de Cultura o Prêmio Joaquim Felizardo, como Intelectual do Ano de Porto Alegre. Em 2013, foi eleito Patrono da 59ª Feira do Livro de Porto Alegre. Tem publicados vários livros de contos, crônicas, ensaios e teoria literária. Seus maiores sucessos de vendas são *Dicionário de Porto-Alegres* (Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999) e *Dicionário de Palavras e Expressões Estrangeiras* (Porto Alegre: L&PM, 2004). Em 2005, publicou seu primeiro texto de ficção mais longo, a novela *Quatro Negros* (Porto Alegre: L&PM). É autor também de *Inteligência com dor – Nelson Rodrigues ensaísta* (Porto Alegre: Arquipelago Editorial, 2009), *Machado e Borges – e outros ensaios sobre Machado de Assis* (Porto Alegre: Arquipelago Editorial, 2008) e *Dois Águas* (Porto Alegre: L&PM, 2008). (Nota da **IHU On-Line**)

3 **Katia Suman** (1957): jornalista, comunicadora e

de Literatura 2004, categoria Projeto Gráfico), ambos para a RBS Publicações, e *50 anos do Margs (Museu de Artes do Rio Grande do Sul)*, que recebeu o Prêmio Açorianos de Literatura, categoria Projeto Gráfico, e o Prêmio Bornancini/I Salão Apdesign, categoria design editorial, ambos em 2006. Além disso, é responsável pelo design dos livros *História Ilustrada de Porto Alegre* e *História Ilustrada do Rio Grande do Sul, Lendas Gaúchas, Protosia Alves e o seu tempo, Carlos Reverbel, textos escolhidos*, entre outros. (Nota da **IHU On-Line**)

Cultura, da esquerda judaica que existiu em uma certa época. Isso era muito vivo na minha juventude e tinha muito a ver no ambiente em que eu cresci, nesta mesma sala. Uma casa cheia de livros, com muita música clássica. Meu pai era um cara de esquerda, com viés comunista, e a minha formação tem muito a ver com isso. Minhas histórias para ninar eram duas que meu pai contava e jamais esqueci. Ele era um bom narrador, com boas inflexões, e me contava sobre a batalha de Stalingrado⁶ e a luta do Gueto de Varsóvia⁷. Isso nutriu em mim uma espécie de sentimento romântico, um sentimento épico sobre as lutas e, sobretudo, aprendi a noção de opressão, de oprimido, em relação aos nazistas, tanto na União Soviética quanto na Polônia. Havia este ambiente cultural. Era uma seiva mais cultural que ideológica.

Depois, aos 18 anos, militei na universidade, na formação do Partido Comunista dentro da UFRGS. Logo fui eleito presidente do centro acadêmico da Filosofia, em uma época em que os centros acadêmicos em geral, e o da Filosofia acentuadamente, eram muito progressistas. Aí se iniciou minha atividade política como uma das lideranças universitárias. Foi algo relativamente rápido, já no primeiro ano, o que era incomum. Fui eleito em 1963, e em 1964 teve o golpe de Estado e fui destituído do centro acadêmico.

Depois de eu ser cassado, começaram as lutas que foram emblemáticas daquele tempo, o pós-golpe de 64 e o início da reflexão até 66, que perpassa toda a esquerda que tinha sido derrotada e destruída nos primeiros momentos do golpe e se fazia uma pergunta crucial para os anos subsequentes: como é que nos passaram por cima tão facilmente? Esta

interrogação seguiu em todo o Brasil, nos dissidentes que começaram a se constituir no Partido Comunista, uma espécie de nova vanguarda, e esta pergunta perpassa todo um debate no Brasil e no mundo, quando se discutiam os caminhos a seguir.

Depois disso, fizemos uma opção. Formamos um grupo que se chamava POC [Partido Operário Comunista], com a chamada Dissidência Leninista do Rio Grande do Sul, que eram os caras do partidão na Filosofia. Na biografia, fomos indo e entramos na circunstância que dá um certo panorama que transcende à minha pessoa. Ainda bem! Isso dá à biografia uma determinada estatura que não começa e nem termina no personagem que é o motivo da biografia.

A biografia

Pessoas que a leram percebem que foi muito bem-feita, exaustiva, com muito critério por parte do Benito [Bisso Schmidt], sobretudo. Biografia é como atirar um puzzle com mil peças. Se o historiador não souber juntá-las em um período tão longo de anos, as chances de ela sair consistente são menores. Um dos méritos imensos do trabalho do Benito é este: teve tenacidade, método e montou de uma forma muito importante e, ao mesmo tempo, com uma certa qualidade literária, na minha opinião e na de pessoas para as quais eu perguntei expressamente isso.

Como é um livro que está cercado de certas características acadêmicas e se relaciona com a enunciação de alguns conceitos feitos pelo próprio historiador, era meio difícil para mim, genericamente, conseguir fazer uma coisa fluir. E ele conseguiu. É um mérito substantivo: a obra flui e, embora seja extensa, ela transcende ao personagem porque acaba sendo um grande panorama em que o personagem é uma espécie de fio articulador. Acho que este livro não será como o que eu escrevi sobre a prisão argentina, que se chama *Pedaços de morte no coração* [Porto Alegre: L&PM, 1984], que tinha a ver com o pós-ditadura e acabou ficando

datado. Eu dei um testemunho quase imediato do sistema das prisões que havia na Argentina, do qual eu saí, e que elaborei quando estava no exílio na França, uma espécie de memória acolhida na instituição universitária. Era sobre o período pós-abertura e permitiu que as pessoas olhassem aquele universo carcerário. Não tinha papo subjetivo. Foi uma escolha minha. Se eu fosse fazer uma descrição detalhada do sofrimento, não terminaria nunca, e não tinha talento para tanto.

Noto isso em muitas coisas que foram escritas depois, de pessoas formidáveis que sobreviveram à ditadura militar brasileira e que, ao narrarem o que viveram e sofreram, às vezes não conseguiram ter a estatura da sua própria dor, porque não tinham capacidade literária. Narrar o que viveram, sim, mas descrever o que sentiram, não. Dostoiévski⁸ daria um jeito com alguma facilidade, Graciliano Ramos⁹ também o fez. Como eu li toda a literatura dos anos 1960 sobre este assunto, até para me preparar, tenho a pretensão de saber bem o que estou falando.

Esta biografia, diferencialmente, acabo achando agora que ela está conformada, que ela tem esta estatura. Não é descartável rapidamente, porque ela é um quadro

⁸ **Fiódor Mikhailovich Dostoiévski** (1821-1881): um dos maiores escritores russos e tido como um dos fundadores do existencialismo. De sua vasta obra, destaca-se *Crime e castigo*, *O Idiota*, *Os Demônios* e *Os Irmãos Karamázov*. Ao autor, a revista **IHU On-Line** edição 195, de 11-9-2006, dedicou a matéria de capa intitulada *Dostoiévski. Pelos subterrâneos do ser humano*, disponível em <http://bit.ly/ihuon195>. Confirma, também, as seguintes entrevistas sobre o autor russo: *Dostoiévski e Tolstói: excitação e estranhamento*, com Aurora Bernardini, na edição 384, de 12-12-2011, disponível em <https://goo.gl/xzfWFD>; *Polifonia atual: 130 anos de Os Irmãos Karamázov, de Dostoiévski*, na edição 288, de 6-4-2009, disponível em <https://goo.gl/VvqQSt>; *Dostoiévski chorou o Hegel*, entrevista com Lázló Földényi, edição nº 226, de 2-7-2007, disponível em <https://goo.gl/Uap1Sb>. (Nota da **IHU On-Line**)

⁹ **Graciliano Ramos** (1892-1953): escritor alagoano, nascido em Quebrângulo. Autor de numerosas obras, várias delas adaptadas para o cinema, como *Vidas secas* e *Memórias do cárcere*, em 1963 e 1983, respectivamente, por Nelson Pereira dos Santos. *Vidas secas* foi o objeto de estudo do Ciclo de Estudos sobre o Brasil, de 17-6-2004, no IHU. Quem conduziu o debate foi a professora Célia Dóris Becker. Confirma uma entrevista que a professora concedeu sobre o tema na 105ª edição da **IHU On-Line**, de 14-6-2005, disponível em <https://goo.gl/bHDxB0>. Confirma, também, a edição 274, de 22-9-2008, intitulada *Josué de Castro e Graciliano Ramos. A desnaturalização da fome*, disponível em <http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/274>. (Nota da **IHU On-Line**)

⁶ **Batalha de Stalingrado**: operação militar conduzida pelos alemães e aliados contra as forças russas em 1942 pela posse da cidade de Stalingrado, durante a Segunda Guerra Mundial. (Nota da **IHU On-Line**)

⁷ **Gueto de Varsóvia** – foi o maior gueto judaico estabelecido pela Alemanha Nazista na Polónia durante o Holocausto, ao tempo da Segunda Guerra Mundial. Nos três anos da sua existência, fome, doenças e deportações para campos de extermínio reduziram a população estimada de 380 mil para 70 mil habitantes. (Nota da **IHU On-Line**)

histórico significativo e porque há a circunstância singular e perturbadora de que o trabalho termina quando acontece a destruição da democracia e o avanço terrível da barbárie neste país. Começamos a prepará-la na ascensão do período lulista e terminamos na ascensão do período neonazista que estamos vivendo – usando a palavra com alguma mesura, porque não sei como insultar esta gente que não seja com uma palavra mais forte. Algumas pessoas que já leram fazem esta associação diretamente. Isso pode ser interessante para esta nova geração que está sofrendo neste momento. Não é uma insensatez estabelecer esta relação.

“Durmo pouco, então o processo de reconstrução da memória é como um triturador, pela impossibilidade de contê-lo”

**IHU On-Line – Para compor a biografia, o senhor precisou re-
visitar sua trajetória. Como foi
este processo?**

Flavio Koutzii – Este processo foi infernal. Sofri muito. As poucas coisas que tenho falado em função do lançamento do livro são do ponto de vista do biografado. Destaco a obviedade necessária de que o biógrafo é um e o biografado, outro. Não é o biografado que faz a biografia. No meu caso, se instalaram dois processos da mesma natureza. Um é estar no centro de um processo que implica que o historiador consulte arquivos, ouça muitas pessoas – várias indicadas por mim –, o que é uma certa garantia de que a biografia não é apenas a versão do bio-

grafado. Isso é uma questão crucial, conforme o Benito me explicou.

O biógrafo não fica com a versão do biografado, ele examina essa versão. Como é feito com muito critério, há um crescente amalgamento dos depoimentos que ele vai colhendo, dos documentos que ele vai pesquisando, do fato de que ele foi à Argentina, onde conheceu companheiros meus de prisão e até um universo, como ele mesmo diz, de um país que não conhecia, no sentido mais profundo. Benito evoca, quase no início do livro, o primeiro encontro dele com um grande amigo meu, que esteve preso comigo, e explica de maneira muito tocante e comovente como foi esta primeira conversa. Uma revelação, porque meu amigo tem uma memória infernal.

Uma certa policromia é elemento decisivo em um trabalho desta ambição. Os matizes de uma vida, que nunca são apenas a versão que o biografado tem de si mesmo, vão ganhando nuances, pinceladas, tons e semitons do conjunto dos documentos, do período histórico no qual ele também vai se alimentando.

Durmo pouco, então o processo de reconstrução da memória é como um triturador, pela impossibilidade de contê-lo. Não fico vendo filmes da Disney todo tempo, se não me distrairia. Leio muito, vejo muita coisa, gosto muito de cinema, mas o troço vem. A dinâmica da reconstrução que a biografia suscita, e que o biógrafo suscita para o biografado, tem ao mesmo tempo o envelhecimento, e isso é fortíssimo. Os dois temas, biografia e envelhecimento, são da mesma natureza, por isso uso a palavra triturante. Não tem como conter as duas, elas vêm e emergem para a superfície. Por exemplo: a relação com minha mãe. Durante os anos em que estive preso, ela foi à Patagônia, na Argentina, para me visitar. Apenas parente consanguíneo podia ir, e tinha contato durante dez minutos através de um vidro blindado. Ela fazia uma coisa que não era de sua cultura, nem de sua natureza, porque quem se meteu nesta história fui eu. São mulheres que notavelmente

nunca aceitaram as coisas, como as mães e as avós da Praça de Maio¹⁰, na Argentina. É um tema clássico das ditaduras: quando um cara desaparece e o Estado não diz que ele está morto, fica uma potencial transferência para o pai e a mãe, que precisam dizer que ele está morto. Por isso as mães da Praça de Maio nunca afrouxaram, porque elas têm uma compreensão profunda disso. São temas que quem viveu na Argentina entende muito bem.

A mãe

Minha mãe fez a sua parte e, quando eu volto em liberdade, não fui o filho que deveria ser. Depois do meu amadurecimento, não dei um retorno suficiente à minha mãe, em seus anos mais difíceis. Este é um exemplo nítido, é um tema central da minha vida, e ele vem, emerge, não tem vez que não venha. Cria-se, na velhice, um mecanismo incontido de associações. Tenho até hoje, de qualquer natureza. Desde ver um filme ou ler um parágrafo, que engatam e desencadeiam um processo emotivo. É como se fosse uma tesoura, que aperta pelos dois lados. Ou eu fracassei em determinado assunto, não fui o filho que deveria ter sido, e isso vai virando uma máquina de moer carne.

Algo essencial, que comento brevemente no posfácio do livro, e é próprio do envelhecimento, é a noção do irremediável. Não tem volta. A pessoa pode fazer de conta que não está entendendo, para poder lidar com o próprio envelhecimento, com a proximidade do tema da finitude, mas não há como este tema não vir. A locomotiva da memória está sempre andando, e haja combustível, haja carvão.

IHU On-Line – Após fazer um balanço de parte expressiva da

¹⁰ **Mães da Praça de Maio:** mulheres que se reúnem na Praça de Maio, em Buenos Aires, para exigirem notícias de seus filhos desaparecidos durante a ditadura militar na Argentina (1976-1983). Alguns pais e mães, considerados subversivos, tiveram seus filhos retirados de sua guarda e colocados para a adoção durante a ditadura. Quando acabou o regime de exceção, muitos filhos estavam sob guarda de famílias de militares. Ainda hoje, todas as quintas-feiras, as mães realizam manifestações na Praça de Maio, em frente à Casa Rosada, buscando manter o desaparecimento de seus filhos vivo na memória de todos os argentinos. (Nota da **IHU On-Line**)

sua vida e de sua trajetória política, há arrependimentos?

Flavio Koutzii – Não. Esta resposta parece categórica demais, mas falo em geral. Fiz muitos erros, mas a questão que está posta para mim, que sou o biografado, tem a ver com esta pergunta. É muito difícil para pessoas que fizeram certas trajetórias – e que eventualmente foram lideranças ou intelectuais que produziram coisas importantes – se relacionar com o passado. É um desafio específico da condição humana. Não apenas quando o cara fica velhinho, mas quando tem que encarar no espelho da história o que ele decidiu e, às vezes, há arrependimentos. Vejo muitas lideranças políticas com dificuldade de lidar com o próprio passado, porque é lidar com o próprio sentido da sua vida, e somente se dá conta disso quando se tem mais rodagem.

Tenho muitas culpas e digo isso em várias partes do livro. Os companheiros que perdi, os companheiros que morreram lutando em políticas que em determinado momento tomei influência. No que me concerne, onde há perdas importantes e dolorosas, se acho que fui um dos responsáveis, não tenho como me desresponsabilizar disso. Mas o fato de não me desresponsabilizar – algo eticamente correto e pertinente – não quer dizer que não tenha uma percepção crítica. Não falei isso para ninguém ainda, mas acho que o que está acontecendo agora no Brasil dá mais razão para as escolhas feitas em um longínquo passado, do que se fosse lido há 30 anos, como um pedaço da história.

Identifico pessoas que lidam com dificuldade com este tema, a partir de uma certa época da vida, pois questionar isso é questionar a própria vida. Tenho a pretensão de ter uma certa sabedoria nisso, por conta de tudo o que vivi e li. Eu me sinto individualmente muito responsável, o que transpira dentro do livro. Não tenho respostas muito simplificadas, pois seriam redutoras demais.

Che Guevara

No final do livro, faço uma homenagem comovida ao Che¹¹, que para mim é uma referência. Não porque eu ache, como fiz em algum momento, que a estratégia da luta armada deva ser retomada. Mas, para mim, Che é um personagem gigantesco por elementos centrais, comportamentos, valores humanistas extraordinários. Não acho que isso seja uma espécie de fascinação mística, culto à personalidade. Che é uma cara crucial e emblemático do final do século 20, quando há uma atualização dele.

Um grande parceiro meu, em depoimento, fez uma fala onde praticamente considera o Che um homicida, o que me deixa puto, então resolvi fazer esta homenagem ao final, no posfácio, porque não podia ficar assim. Mas, sobretudo, porque não poderia ficar assim agora, no presente, do ponto de vista do simbolismo, quando se vê nas propagandas da televisão um elogio sacralizador do empreendedor. Não há nada que deixe de falar de empreendedor. Isso é da cultura americana, o *loser* e o que venceu, e toda merda que vem junto. Todas as notícias que lemos começa

¹¹ **Che Guevara** (Ernesto Guevara de la Serna, 1928-1967): um dos mais famosos revolucionários comunistas da história. Nasceu em Rosário, na Argentina, e morreu em La Higuera, Bolívia. Foi guerrilheiro, político, jornalista, escritor e médico. Guevara foi um dos ideólogos e comandantes da Revolução Cubana (1953-1959). Ele participou desde então, até 1965, da reorganização do Estado cubano, desempenhando vários altos cargos da sua administração e de seu governo, principalmente na área econômica, como presidente do Banco Nacional e como ministro da Indústria, e também na área diplomática, encarregado de várias missões internacionais. Convencido da necessidade de estender a luta armada revolucionária a todo o Terceiro Mundo, Che Guevara impulsionou a instalação de grupos guerrilheiros em vários países da América Latina. Entre 1965 e 1967, lutou no Congo e na Bolívia, onde foi capturado e assassinado de maneira clandestina e sumária pelo exército boliviano, em colaboração com a CIA, em 9 de outubro de 1967. Foi considerado pela revista norte-americana *Time* uma das cem personalidades mais importantes do século 20. Para muitos dos seus partidários, representa a rebeldia, a luta contra a injustiça social e o espírito incorruptível. Em contrapartida, muitos dos seus opositores o consideram um criminoso, responsável por assassinatos em massa, e acusam-no de má gestão como ministro da Indústria. Sua fotografia feita por Alberto Korda é uma das imagens mais reproduzidas do mundo e um dos ícones do movimento contracultural. Tanto a fotografia original como suas variantes, algumas apenas com o contorno do seu rosto, têm sido intensamente reproduzidas, para uso simbólico, artístico ou publicitário. Che Guevara foi tema da edição 239 da **IHU On-Line**, de 8-10-2007, disponível em <http://migre.me/2pebg>. (Nota da **IHU On-Line**)

dizendo que o mercado gostou ou não gostou.

Como sou a favor de uma sociedade humana, e não a favor de uma sociedade dominada pela mercadoria e pela lógica capitalista, acho que a condição humana está sofrendo um ataque absolutamente bárbaro em todos os terrenos, por isso temos a brutalidade, a regressão total através de preconceitos, da selvageria nas relações. Deste ponto de vista meu, pelo qual vejo o que está acontecendo e me incomodo, sustento esta noção de atualidade. Não do ponto de vista literal, mas de um símbolo. É um recado final. Eu incluo isso como um elemento não de uma nova plataforma, mas como uma despedida.

IHU On-Line – E do que se orgulha?

Flavio Koutzii – Tenho todas as características de um cara de formação judaico-cristã, com a absoluta onipresença da noção da culpa, e tenho uma visão muito crítica de mim, crítica de mim com a minha consciência. Tenho cicatrizes, isso me faz mal, e não me orgulho de cada uma delas. Gosto muito da vida que tive, mas não porque ela me fez necessariamente feliz. Chego a dizer isso inspirado em uma letra de um tango¹² notável – a diferença entre viver e honrar a vida. Isto é a melhor resposta que posso dar.

As duas coisas andam juntas. A noção de ter lutado por causas que defendo até hoje, por valores, e isso é uma maneira de honrar a vida. Por isso acho a frase do título do livro, “biografia de um militante revolucionário”, excessiva. O Benito definiu o título com a palavra revolucionário. É uma palavra muito grande para mim, continuo achando, mas na hora H não discuti porque considerei suficiente. De fato, foi o que tentei, eu e minha geração. Do ponto de vista da tentativa – não do ponto de vista da qualificação do que fiz como ser humano, o que fiz bem, o que fiz mal, o que não tive as cora-

¹² *Honrar la vida*, música e letra de Eladia Blázquez. (Nota da **IHU On-Line**)

gens necessárias – se sustenta. Na linguagem da esquerda, de seus símbolos e de seus códigos, dizer que alguém é revolucionário é a maior coisa que talvez se possa dizer de um lutador social, de um cara que construiu ideias e teorias.

Eu estou em paz, não no sentido de que tudo é banal e tranquilo, mas de que valeu pela tentativa.

IHU On-Line – Passar por episódios brutais no ciclo de ditaduras do Cone Sul teve que impacto na sua maneira de encarar a vida?

Flavio Koutzii – Estas coisas me reforçaram. De um lado, as minhas opiniões sobre a necessidade de tentar fazer um mundo melhor – agora estamos na época de fazer um mundo pior. Aquelas noções que se observaram muito quando a hegemonia do neoliberalismo começou a se consolidar, fim da ideia de solidariedade, fim da ideia de compartilhar, uma dinâmica total de o homem é o lobo do homem¹³, prepare-se para a competição do mercado senão está fora. Este tipo de coisas que foram se hegemonizando cada vez mais no pensamento ocidental. Desse ponto de vista, da minha experiência, a noção de justiça e de direito das pessoas, noção de respeito – que não é de compaixão –, de humanismo, isso se reforçou.

De outro lado, se reforçou a percepção, na própria carne, dos movimentos repressivos, da dimensão brutal da injustiça que pode ser feita inclusive pelo fato de se pensar diferente. Por isso eu mantive em parte meu ideário, mesmo quando fui deputado durante 16 anos, em um espaço que não é para a palavra revolucionário – se chama esfera institucional, o parlamento.

Disso que se trata, pessoas que vinham da minha cultura política, e tantos antes, pessoas que admiro,

de que gosto muito até hoje, Olívio¹⁴, Tarso¹⁵, Raul¹⁶, Rossetto¹⁷, são uns

14 **Olívio Dutra** (1941): sindicalista e político nascido em Bossoroca (RS). Foi prefeito de Porto Alegre, governador do Rio Grande do Sul e ministro das Cidades. Formado em Letras, Olívio foi funcionário concursado do Banrisul, a partir de 1961. Nesta condição, começou a militar no Sindicato dos Bancários de Porto Alegre e chegou à presidência da entidade em 1975. Comandou a greve geral do funcionalismo público de setembro de 1979, motivo pelo qual foi preso durante a ditadura militar e perdeu seu mandato sindical. Foi presidente do PT gaúcho de 1980 a 1986. (Nota da **IHU On-Line**)

15 **Tarso Genro** (1947): advogado e político nascido em São Borja (RS). Filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Foi duas vezes prefeito de Porto Alegre, ministro da Educação, das Relações Institucionais e da Justiça durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Em 3 de outubro de 2010, elegeu-se governador do Rio Grande do Sul no primeiro turno, com mais de 54% dos votos válidos. (Nota da **IHU On-Line**)

16 **Raul Pont** (1944): historiador e político nascido em Uruguaiana (RS). Fundador do Partido dos Trabalhadores. Foi líder estudantil, militante sindical, professor universitário, deputado estadual e federal, além de 39º prefeito de Porto Alegre, entre 1997 e 2001. Como estudante de História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos anos 1960, iniciou-se na política como militante estudantil. Elegeu-se presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE) em 1968. Foi perseguido durante a ditadura militar devido ao seu envolvimento com grupos de esquerda e mudou-se para São Paulo. Retornou a Porto Alegre em 1973 e participou do Instituto de Estudos Políticos, Econômicos e Sociais (Iepes), organização ligada ao MDB. Foi professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos de 1977 a 1991. No final da década de 1970, participou da fundação do jornal *Em Tempo*. No início dos anos 1980, envolveu-se com as mobilizações sindicais que culminariam com o surgimento do PT. Foi secretário geral e presidente do PT do Rio Grande do Sul, membro da executiva nacional e tesoureiro. Em 1982, foi candidato do partido ao Senado, e em 1985, candidato à prefeitura de Porto Alegre. Não se elegeu nestas ocasiões, quando o PT ainda era pequeno e tentava se firmar como força política. Em 1986, entretanto, foi o candidato mais votado do partido no Rio Grande do Sul e elegeu-se deputado estadual constituente, sendo o líder da bancada nos dois anos seguintes. Em 1990 elegeu-se deputado federal. Em 1992, Tarso Genro elegeu-se prefeito da capital gaúcha, tendo Raul Pont como vice. Em 1996, Pont conquistou a prefeitura. Na sua gestão, o PT deu início ao seu mais grandioso projeto na capital gaúcha, a construção da 3ª Perimetral, via expressa que liga a zona sul à zona norte sem passar pelo centro da cidade. Nas eleições de 2002, Pont foi eleito deputado estadual e retornou para a Assembleia Legislativa. Reelegeu-se em 2006 e 2010 para deputado. Não concorreu à reeleição em 2014. Foi candidato novamente à prefeitura de Porto Alegre em 2016. (Nota da **IHU On-Line**)

17 **Miguel Rossetto** (1960): político e sindicalista brasileiro nascido em São Leopoldo. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Iniciou-se na política no final dos anos 1970, no Sindicato dos Metalúrgicos de São Leopoldo, concorrendo como primeiro candidato a presidente numa chapa de oposição. Participou do movimento de fundação do Partido dos Trabalhadores e fez parte da primeira executiva estadual do partido. Em 1982, foi candidato a deputado estadual, mas somente em 1996 conquistou um cargo eletivo, o de deputado federal. Foi ainda presidente do Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias do Polo Petroquímico de Triunfo, de 1986 a 1992. Integrou ainda a executiva estadual da Central Única dos Trabalhadores do Rio Grande do Sul e da CUT Nacional. Em 1998, foi eleito vice-governador, na chapa encabeçada por Olívio Dutra. Em 1º de janeiro de 2003, após ser derrotado na busca pela reeleição no pleito de 2002, desta vez com Tarso Genro encabeçando a chapa, foi nomeado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva para o cargo de ministro do Desenvolvimento Agrário. Em 2006, tentou uma vaga no Senado, mas apesar de ter superado todas as expectativas,

caras que sempre honraram os seus valores. Não tem notas muito dissonantes aqui no Rio Grande do Sul. Não pode ser por causa do vento Miunano. Deve ter uma educação determinada, que foi um pouco o DNA do PT gaúcho. Não somos nenhum CTG [centro de tradições gaúchas], mas, do ponto de vista de uma certa educação de valores, isso está absolutamente perceptível em suas figuras mais conhecidas. Pessoas como Fontana¹⁸, e vários outros. Se fizessem o que não devia, já se saberia, pois estamos sempre na pontaria.

Esses impactos difíceis confirmaram a minha visão de mundo. E o que seguramente fizeram comigo e com muita gente – são muitos e milhares aqui e na América Latina – é uma humanização mais densa e contraditória. Hoje dia, uma das coisas mais importantes é pensar, pensar. O pensamento e os matizes do pensamento e das escolhas de cada ser humano estão totalmente ameaçados. Muitos de nós estamos tendo tanta indignação com o que

acabou perdendo o cargo para Pedro Simon. Em 17 de março de 2014, assumiu novamente como ministro do Desenvolvimento Agrário, agora no governo de Dilma Rousseff. Deixou o cargo em 8 de setembro do mesmo ano, para fazer parte da coordenação da campanha para a reeleição da presidente. Em 29 de dezembro de 2014, foi confirmado como o novo ministro da Secretaria-Geral da Presidência do segundo mandato de Dilma Rousseff. Em 2 de outubro foi transferido para o Ministério do Trabalho e Previdência Social. (Nota da **IHU On-Line**)

18 **Henrique Fontana** (1960): médico, administrador e político nascido em Porto Alegre, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Formado em Administração de Empresas e Medicina pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, foi eleito vereador da capital gaúcha em 1992. Em 1996, foi reeleito vereador e se tornou secretário municipal da Saúde, na gestão de Raul Pont. Candidato a deputado federal pela primeira vez em 1998, teve votação expressiva e ingressou na bancada do PT na Câmara Federal. A partir daí, destacou-se no Congresso Nacional pela sua oposição ao governo de Fernando Henrique Cardoso. Com Olívio Dutra à frente do governo gaúcho, Fontana tornou-se defensor de projetos de interesse do Rio Grande em Brasília. Em 2002, foi reeleito deputado federal. Com a vitória de Lula, passou a mostrar habilidade já na vice-liderança da bancada do PT e, posteriormente, na liderança do partido, durante a crise de 2005, função que ocupou até o início de 2007. O Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (Diap) colocou Fontana entre os parlamentares mais destacados do Congresso. Em 2008 e 2009, foi eleito pelos parlamentares como o segundo deputado mais destacado do Congresso Nacional. Pela sua atuação, recebeu também prêmios do site Congresso em Foco. Na reeleição de Lula em 2006, Fontana ampliou sua votação. Foi eleito para o terceiro mandato federal consecutivo. Em 2007, foi vice-líder do Governo Lula e líder de 2008 a 2010. Em 2010, foi eleito pela quarta vez consecutiva para o cargo na Câmara, com mais de 131 mil votos. Em 2014, voltou a ser líder do Governo na Câmara, desta vez pelo Governo Dilma Rousseff. (Nota da **IHU On-Line**)

13 Trata-se de uma ideia de Thomas Hobbes. Sobre o assunto, ver a entrevista com Maria Isabel Limongi intitulada *O conflito é o motor da vida política*, publicada na edição 276 da **IHU On-Line**, disponível em <https://goo.gl/ZP96aT>. (Nota da **IHU On-Line**)

está acontecendo exatamente porque preservamos determinados valores que sobreviveram em várias gerações. Isso dá uma certa atualidade à biografia, neste sentido. São valores que defendemos. Não tenho a energia e a dinâmica de quando eu era jovem, mas o interessante é não perder a noção das coisas, afogado pelo presente das coisas terríveis que estão acontecendo. Isso é uma prova de que, a longo prazo, soube-mos manter determinados valores e de que eles não nos soterraram.

“Che [Guevara] é um cara crucial e emblemático do final do século 20, quando há uma atualização dele”

IHU On-Line – Mario Quintana, em um poema, fala “da vez primeira em que me assassinaram”. A lembrança desse verso decorre da leitura do posfácio da sua biografia, onde o senhor escreveu que tem “o acalanto confortante de ter vivido muito mais do que minhas mortes renunciavam”. Quais foram as suas mortes? E qual sua estratégia para se manter vivo?

Flavio Koutzii – Há perguntas que prefiro não responder. São totalmente pertinentes, mas são muito densas para responder. É difícil escrever sobre o próprio sofrimento sem ser literariamente capaz de dar a densidade infinita e íntima que os fatos tiveram. Isso tem a ver com este momento, em que há uma biografia, e sobre este tema não quero falar. Não sou uma espécie de ane-

xo da biografia efetivamente escrita. Existe o livro, logo existe a dimensão múltipla, seus valores e não valores.

Estou indo muito longe nesta entrevista. Não me arrependo, ela tem uma dimensão que com certeza nenhuma outra teve. Agora, é diferente. Há intimidades e sutilezas minhas que eu só poderia escrever sobre elas se tivesse bala na agulha para fazê-lo. O que penso e sinto eu sei, mas transferir isso para uma página não sei. E tem uma parte disso que é explícita e é um dos aprendizados da biografia: eu faço uma certa escolha dos meus labirintos. Eu não deermo as coisas para ajeitar a biografia como gostaria.

Se isso é um baita de um *self*, devo me proteger de algumas coisas porque o mundo é cruel. Se eu fosse deputado agora, pegariam esta biografia e espremeriam cada frase para me enfiar na cara, tentar me destruir, tentar me diminuir. Neste tempo de hoje, há uma convivência tensa e complexa entre a obra e o presente. O que fizeram com a Judith Butler¹⁹... Não tem limite nenhum. É uma intelectual interessante. Temos que estar atentos. Há um matador em cada esquina – para dizer de uma forma dramática. Não estou fora deste universo. Tanto o Benito quanto eu, lá pelas tantas, percebemos esta demencialização do período que vivemos, política e socialmente.

Frente à intimidade que tua pergunta toma, ou eu dou uma enrolada – o que não farei – ou digo o que estou dizendo. Isto está na biografia. O livro – não como fetiche, mas como produto espiritual, de lenta construção, como se fosse uma argila, pois não deixa de ser uma escultura – tem este tema que faz parte de escolhas irreversivelmente subjetivas e pessoais e, ao mesmo tempo, políticas e sociais. Tem coisas que ficaram mais reservadas e ficarão, a menos que eu

resolva escrever uma carta de adeus.

O pudor do historiador, que não violenta seus critérios profissionais e éticos, é muito importante na avaliação desta biografia. Há uma delicadeza com que o biógrafo transita por um universo complicado e cheio de nuances, com que trata a vida do biografado. Há coisas que eu tomei a iniciativa de falar, como sobre a luta política, em alguns momentos a luta armada, coisas que fiz e não fiz. Vivemos um momento histórico em que se deve evitar uma coisa exibicionista ou heroizante, o que eu sempre queria que não acontecesse, e não aconteceu.

IHU On-Line – Qual a sensação de ler a própria biografia?

Flavio Koutzii – Enquanto a biografia está sendo construída, as dores vêm, não dá para segurar a memória. Há uma enorme singularidade, pois não é todo mundo que nesta etapa está vivo ainda e pode ver e ler uma biografia sobre si mesmo. Existo ainda, e minha história me provoca diversas reações. A percepção de si que se tem é privilegiada. A biografia é um catalisador de memórias. É duro ter memória, bancar sua memória. É preciso ter coragem. Uma biografia não é um flashback que se vê em um filme, quando o cara cai no chão ferido e lembra da esposa, das crianças, de forma fulminante, em breves segundos. A biografia é uma filmagem em câmera lenta com direito a replay. Posso voltar nela a qualquer momento. Não é uma sensação aguda. É um tema de longo prazo. Ler a própria biografia é uma sensação especialíssima, privilegiada e dolorosa. Ao mesmo tempo, acontecem agora reações tão confortadoras e cálidas, de reconhecimento, muitas pessoas têm expressado. Há um clichê: posso perceber o conjunto da obra.

A finitude está na ordem do dia – e isso não é pouca coisa dizer. Ao mesmo tempo, o conjunto da percepção de mim mesmo está com uma nitidez ofuscante na biografia. Isso é sofrido. Leio passagens sobre as coisas mais íntimas, pois não são segredos,

¹⁹ **Judith Butler** (1956): filósofa pós-estruturalista estadunidense, uma das principais teóricas da questão contemporânea do feminismo, teoria queer, filosofia política e ética. Ela é professora do departamento de Retórica e Literatura Comparada da Universidade da Califórnia, em Berkeley. (Nota da **IHU On-Line**)

mas formas como olho a mim mesmo. Tem o exemplo da minha mãe: não honrei este afeto, com ela, que foi lá na Patagônia... É ultradilacerante, mas, ao mesmo tempo, é um pedaço de mim, não tem volta. Se agora eu me sinto muito mal por ter dado apenas esta resposta, este retorno a ela, sou eu. Há algo interessante no livro: o Benito dedica o livro à minha mãe. E não é por acaso, ele sabe todos os trânsitos que comentei e seguramente tem a opinião dele sobre isto: "Para Clara, por Flavio". Eu sei por que ele fez, e acho de uma delicadeza, uma sensibilidade muito grande. É que, ao longo de tudo, ficou claro para ele, e para mim, que há uma dívida.

IHU On-Line – O senhor é uma referência para as esquerdas porto-alegrense e gaúcha.

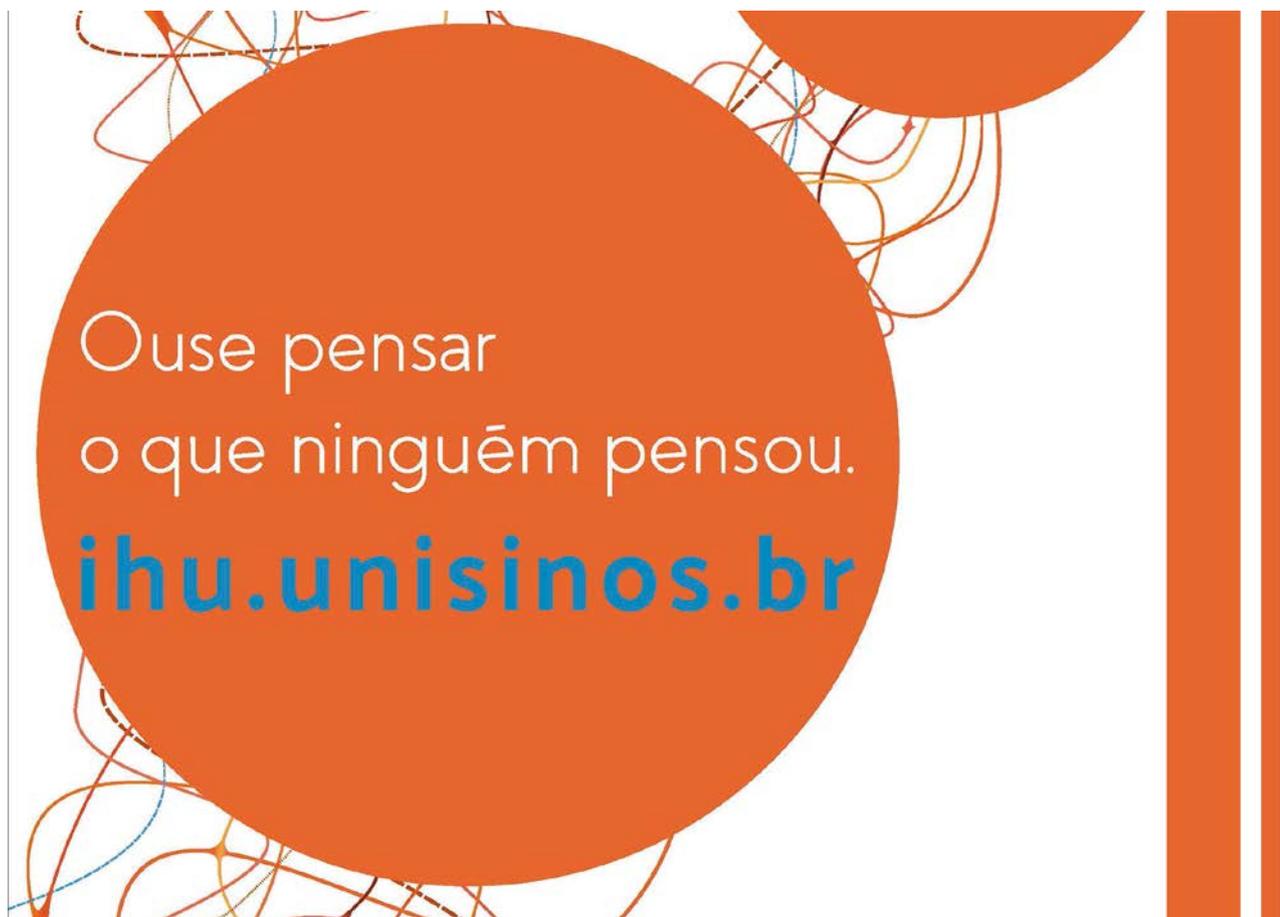
Sua voz é ouvida e respeitada. Aos 74 anos, o que diria a este campo político que está em crise?

Flavio Koutzii – A única coisa que quero falar, no sentido de ser o mais importante, é sobre a ditadura. Claro, tem um balanço da esquerda a ser feito, mas isso farei junto com a esquerda, mas não para tapar o sol com a peneira. Cada palavra que eu puder dizer, se tiver energia, é para falar, neste momento, do absoluto mal e barbárie que advêm das escolhas que a direita fez neste país. É isso que quero dizer.

É um privilégio poder me explicar. Tenho um certo papel, mas acho que este crédito que se presuppõe na tua pergunta, hoje em dia, é tratado por mim com extrema reserva e pudor, no sentido do que nós estamos vivendo e do que

eu ainda seria capaz de fazer. Desta minha formação, que ainda vem dos anos mais difíceis, acredito que o cara tem de falar o que ele é capaz de fazer.

Quem tem que fazer o *aggiornamento* disso, e colocar as coisas na sua devida proporção, sou eu. Eu que escolho. Não com arrogância. O passado foi tão duro que há um respeito. Isso põe em mim um certo peso, uma transcendência, que considero demasiada. Então eu devo estabelecer o limite. Tenho feito isso e tenho recusado alguns convites. Só estou disposto a dizer o que ajude a compreender o momento que vivemos. Espera-se de uma liderança, a qualquer época, que ela lidere, incentive, dê a linha e, de preferência, vá na frente. Eu não tenho mais essa pegada de mobilizar, então fico mais reservado. ■



“Tratei de avaliar o significado histórico e social da tortura, mais do que descrevê-la de forma minuciosa”

O historiador Benito Schmidt é autor da biografia de Flavio Koutzii, importante líder político que combateu as ditaduras do Brasil e da Argentina

Vitor Necchi

Um livro recém-lançado, que ultrapassa as 500 páginas, conta parte da trajetória de um dos mais importantes líderes políticos do Rio Grande do Sul: Flavio Koutzii. A obra é fruto do trabalho do historiador Benito Schmidt, que consumiu sete anos neste trabalho. Nas pesquisas que desenvolve em sua trajetória acadêmica, Schmidt busca “avaliar o papel da atuação individual na história, a tensão entre projetos individuais e determinações sociais, a margem de liberdade que todas as pessoas têm mesmo diante das normas sociais mais opressivas”. O mesmo intento se manteve quando decidiu pesquisar a trajetória de Koutzii. Neste caso específico, o objetivo era “investigar o peso das ações deste indivíduo no contexto das ditaduras de segurança nacional que assolaram a América Latina nas décadas de 1960 e 1970”.

Em entrevista concedida por e-mail à **IHU On-Line**, o autor reconhece a dificuldade e a envergadura da empreitada. “Foi longo, complexo, desafiador e fascinante”, resume. Houve fatores delicados, pois, para o biografado, “expor as vísceras e reviver experiências tão dolorosas como as derrotas políticas, a tortura e a prisão” revelou-se ser um processo muito difícil.

O historiador optou por um recorte temporal que começa no nascimento de Koutzii e se encerra em 1984, quando ele retornou ao Brasil depois do exílio na França.

O biografado reclamou muito desta opção e protestava: “A minha vida continuou depois de 1984”. A decisão deveu-se à viabilização da pesquisa. “Eu me interessava sobretudo por sua militância na clandestinidade, por sua luta contra as ditaduras, em especial no Brasil e na Argentina. E também por seu processo de reconstrução vivido na França. Então interrompi a narrativa em 1984, quando ele voltou ao Brasil, ingressou no PT e desenvolveu uma brilhante carreira como parlamentar e secretário de Estado”, justifica.

Ao afirmar que “a tortura é uma experiência limite, que toca as fronteiras do dizível”, Schmidt considera impossível “representar com palavras toda a complexidade de tal experiência”. Preferiu se ater ao próprio ofício, ao que acredita saber fazer. “Como historiador, quis entender o sentido da tortura, tanto como parte integrante e sistêmica das ditaduras no Brasil e na Argentina [...], quanto para aqueles que a vivenciaram. Ou seja, tratei de avaliar o significado histórico e social da tortura, mais do que descrevê-la de forma minuciosa.”

Benito Bisso Schmidt é licenciado, bacharel e mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e doutor em História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Leciona e pesquisa na UFRGS.

Confira a entrevista.

IHU On-Line – A biografia de Flavio Koutzii teve origem em uma pesquisa acadêmica que o senhor desenvolveu. Qual era o objetivo da investigação?

Benito Schmidt – Há muitos anos me interessei por biografias. No mestrado e no doutorado, realizei biografias de militantes socialistas que atuaram no Rio Grande do Sul

nas últimas décadas do século 19 e primeiras do 20. Depois fiz um estudo sobre a jornalista Gilda Marinho, conhecida por sua irreverência e por desafiar publicamente algumas nor-

“Tive que lidar com muitas narrativas sobre o passado, produzidas em momentos diversos, a fim de produzir uma versão possível da vida de Flavio”

mas sociais impostas às mulheres. Ainda estou devendo um livro sobre ela, mas, da pesquisa, resultaram alguns artigos e um curta-metragem, *Gildíssima*, dirigido por Alexandre Derlam¹. Em todas essas pesquisas, meu objetivo, como historiador, foi sempre avaliar o papel da atuação individual na história, a tensão entre projetos individuais e determinações sociais, a margem de liberdade que todas as pessoas têm mesmo diante das normas sociais mais opressivas.

Quando me voltei para a trajetória de Koutzii, a busca era a mesma: investigar o peso das ações deste indivíduo no contexto das ditaduras de segurança nacional que assolaram a América Latina nas décadas de 1960 e 1970. Não para transformá-lo em herói, mas para pensar como as ações individuais podem interferir nos movimentos mais amplos da história.

IHU On-Line – Por que a escolha de Koutzii como personagem deste trabalho?

Benito Schmidt – Não sei precisar exatamente. Eu tinha (e agora tenho mais ainda) uma grande admiração pelo Flavio. Conhecia seu livro *Pedaços de morte no coração*, de 1984, que faz uma autópsia muito sofisticada do sistema prisional argentino e das ações que os prisioneiros políticos realizaram para não sucumbir à aniquilação física e subjetiva, que era o principal objeti-

vo desses cárceres. Também gostava do seu jeito de fazer política: sem demagogia, com base em reflexões complexas sobre a realidade. Naquele momento, me interessava, sobretudo, realizar, pela primeira vez, a biografia de alguém vivo e enfrentar os desafios epistemológicos, metodológicos e éticos colocados por essa situação.

Ajudou o fato de que o meu irmão, Carlos Schmidt, que conhece o Flavio há muitos anos, se propôs a fazer a intermediação entre nós, biógrafo e biografado. Afinal, não é fácil para ninguém concordar em expor a sua vida para um estranho.

Na conjunção destes fatores, e possivelmente de muitos outros inconscientes para mim, nasceu a ideia de biografar Flavio.

IHU On-Line – Como foi o processo de construção da biografia?

Benito Schmidt – Foi longo, complexo, desafiador e fascinante. Por vezes, tive a sensação de que nunca iria terminar o trabalho. Depois de cada conversa com o Flavio, surgiam novas ideias, pistas e informações. Para ele foi muito difícil também: expor as vísceras e reviver experiências tão dolorosas como as derrotas políticas, a tortura e a prisão não é nem um pouco tranquilo. Ainda mais em um contexto, como o atual, em que os projetos que animaram a sua geração estão sob forte ataque das forças reacionárias.

Pesquisei, com o auxílio de inteligentes e operosos bolsistas, em

jornais, arquivos policiais, arquivos institucionais, acervos privados, entre outros materiais. Mas a substância do livro vem das entrevistas, com Flavio, especialmente, mas também com seus amigos, colegas de colégio e universidade, companheiros de militância, familiares e até com o psicanalista que o atendeu na França, quando ele foi para lá, depois de quatro anos de prisão, para tentar se reconstruir psíquica e politicamente. Tive que lidar com muitas narrativas sobre o passado, produzidas em momentos diversos, a fim de produzir uma versão possível da vida de Flavio. Não “a” versão definitiva, pois não acredito em histórias definitivas, mas aquela que pude construir a partir das fontes consultadas, de meus referenciais teóricos e metodológicos, e da minha visão de mundo.

Posso dizer que ao longo deste processo contei sempre com a parceria de Flavio. Ele nunca censurou nada do que eu escrevi. Certamente não concordou com algumas de minhas escolhas. Mas deu opiniões e fez avaliações, além de intermediar contatos e indicar possíveis fontes de pesquisa. Algumas sugestões eu aceitei, outras não. Nesse sentido, assumo completamente a autoria do livro.

IHU On-Line – Por que a decisão pelo recorte temporal desde o nascimento de Koutzii até 1984?

Benito Schmidt – Flavio reclamou muito deste recorte. “A minha vida continuou depois de 1984”, ele me dizia. Mas tive que fazer esta op-

¹ **Alexandre Derlam**: diretor de cena e roteirista. Graduado em Publicidade e Propaganda, com especialização em Cinema, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Dirigiu e roteirizou *Papão de 54*, *Mais uma Canção*, *Gildíssima* e *Rito Sumário*. (Nota da **IHU On-Line**)

ção até para viabilizar a pesquisa. Eu me interessava sobretudo por sua militância na clandestinidade, por sua luta contra as ditaduras, em especial no Brasil e na Argentina. E também por seu processo de reconstrução vivido na França. Então interrompi a narrativa em 1984, quando ele voltou ao Brasil, ingressou no PT e desenvolveu uma brilhante carreira como parlamentar e secretário de Estado. Até seus opositores políticos reconhecem esse seu brilhantismo. Mas, para analisar este período posterior, eu teria que pesquisar em outras fontes, ouvir outras pessoas, estudar sobre outro contexto. O livro já está enorme (543 páginas!!!!). Se eu não parasse, o projeto se tornaria inviável.

Fica então o convite para que outros pesquisadores se debrucem sobre esta “parte 2” da vida do Flavio. Certamente será um trabalho muito útil para entendermos a nossa contemporaneidade.

IHU On-Line – O que motivou a escolha da epígrafe “Mesmo no tempo mais sombrio temos o direito de esperar alguma iluminação”, de Hannah Arendt?

Benito Schmidt – A história, como conhecimento, tem sempre um sentido ético. Nossas pesquisas, mesmo sobre tempos distantes, falam do presente, de política, de relações humanas. Não acredito na ideia de “história mestra da vida”, de que, necessariamente, aprendemos com os erros e acertos do passado. Mas creio, espero mesmo, que ela possa nos fornecer certas iluminações, nos alertar para a complexidade da vida, nos ensinar sobre a profunda historicidade de todas as coisas e, portanto, nos ajudar a pensar em projetos de mudança. Hannah Arendt², nesta

² **Hannah Arendt** (1906-1975): filósofa e socióloga alemã, de origem judaica. Foi influenciada por Husserl, Heidegger e Karl Jaspers. Em consequência das perseguições nazistas, em 1941, partiu para os Estados Unidos, onde escreveu grande parte das suas obras. Lecionou nas principais universidades deste país. Sua filosofia assenta em uma crítica à sociedade de massas e à sua tendência para atomizar os indivíduos. Preconiza um regresso a uma concepção política separada da esfera econômica, tendo como modelo de inspiração a antiga cidade grega. A edição 438 da **IHU On-Line**, *A Banalidade do Mal*, de 24-3-2014, disponível em <https://goo.gl/QqtQjz>, abordou o tra-

obra maravilhosa da qual eu retirei a epígrafe, *Homens em tempos sombrios*, nos mostra como a vida de certos homens e mulheres que viveram os horrores do século 20, em especial o totalitarismo nazifascista, podem ser inspiradoras nesse sentido. Espero que eu tenha conseguido fazer o mesmo com a vida de Flavio.

IHU On-Line – Em que a biografia de Koutzii dialoga com o tempo presente do Brasil?

Benito Schmidt – Todos os historiadores, consciente ou inconscientemente, estão profundamente inseridos em seus presentes. Eu fiz a pesquisa ao longo de sete anos. Quando comecei, o projeto petista estava em seu apogeu. As últimas linhas foram escritas sob a sombra deste governo golpista que tomou o poder no Brasil, de todos os retrocessos que ele vem implementando e de uma onda reacionária que não se via desde a ditadura. Então, é claro que esta situação impactou a minha escrita.

Creio que o diálogo do livro com o tempo presente se dá sobretudo no sentido de mostrar, por um lado, os horrores de que são capazes as ditaduras e as soluções autoritárias, e, por outro, as possibilidades de resistência a tal situação. Podemos e devemos criticar, sem dúvida, os métodos e, por vezes, as visões equivocadas daqueles que pegaram em armas para lutar contra as ditaduras, mas não devemos, creio eu, abrir mão do legado ético deixado por eles e elas, em termos de coragem e de disposição para lutar por uma sociedade mais justa.

IHU On-Line – Passada a empreitada da pesquisa e da escrita, que fatos apurados foram os mais marcantes e por quê?

balho da filósofa. Sobre Arendt, confira ainda as edições 168 da **IHU On-Line**, de 12-12-2005, sob o título *Hannah Arendt, Simone Weil e Edith Stein. Três mulheres que marcaram o século XX*, disponível em <http://bit.ly/iuon168>, e 206, de 27-11-2006, intitulada *O mundo moderno é o mundo sem política. Hannah Arendt 1906-1975*, disponível em <https://goo.gl/uNWy8u>. (Nota da **IHU On-Line**)

Benito Schmidt – Não falaria em fatos apurados, mas em narrativas ouvidas. Nós conhecemos, ou deveríamos conhecer, os horrores perpetrados pelas ditaduras na América Latina. Assusta-me, me indigna e me entristece profundamente esta reconstrução positiva que alguns grupos sociais tentam fazer da ditadura brasileira. Isso se deve ou à ignorância ou à má-fé.

Voltando ao ponto: ouvir as narrativas daqueles que foram vítimas da violência do regime ditatorial é uma experiência marcante e desestabilizadora. A pergunta que sempre fica é: “como foi possível?”. Mas também é estimulante perceber como muitas destas pessoas conseguiram se reconstruir e se engajar em novos projetos políticos, pessoais e profissionais. Sendo um pouco piegas, são verdadeiras lições de vida. Neste sentido, sou muito grato aos meus entrevistados, a Flavio em especial, por sua disponibilidade em dividir comigo histórias tão tocantes.

IHU On-Line – O senhor disse uma vez que, ao escrever a biografia, não pretendia detalhar as torturas descritas por Koutzii durante as entrevistas, a fim de não alimentar a curiosidade de “voyeur de tortura”. Como lidou com este tema? Qual a solução adotada?

Benito Schmidt – A tortura é uma experiência limite, que toca as fronteiras do dizível. Não creio que seja possível representar com palavras toda a complexidade de tal experiência. Alguns autores foram longe nesta empreitada, como Primo Levi³, no caso do Holocausto, e

³ **Primo Levi** (1919-1987): judeu italiano, um dos poucos sobreviventes de Auschwitz, o campo de concentração onde milhões de prisioneiros, judeus como ele, foram assassinados pelos nazistas. Sobreviveu para regressar a Turim, sua cidade natal, e escrever um dos mais extraordinários e comoventes testemunhos dos campos de extermínio nazista. Em seu primeiro e mais impressionante livro, *É isto um homem*, escrito em 1947, Levi relata o ano que passou em Auschwitz. Em 1963, Primo Levi publica seu segundo livro, *A Trégua*, em que narra os últimos dias em Auschwitz, após os nazistas terem abandonado o campo, e sua viagem de volta para casa, na Itália. Seu último livro, *Os afogados e os sobreviventes*, foi publicado em 1986. (Nota da **IHU On-Line**)

Bernardo Kucinski⁴, no que se refere

⁴ **Bernardo Kucinski** (1937): graduado em Física pela Universidade de São Paulo (1968). Militante estudantil durante o regime militar, foi preso e exilado na Inglaterra, após participar do mapeamento da tortura no Brasil, em duas reportagens publicadas na revista *Veja*. Em Londres, entre 1971 e 1974, foi produtor e locutor da BBC, correspondente de Opinião e depois da *Gazeta Mercantil*, dedicando-se ao aprofundamento de sua formação em Economia. De volta ao Brasil em 1974, participou da fundação dos jornais alternativos *Movimento* e *Em Tempo* (do qual foi o primeiro editor, em 1977). A partir de então, trabalhou no jornal *Gazeta Mercantil* e foi correspondente do jornal *The Guardian*, da revista *Euromoney* e do boletim *Latin America Political Report*, todos periódicos londrinos, e de *Lagniappe Letter*, newsletter novaiorquina, além de produzir cadernos especiais para a revista *Exame*. Também participou da revista *Ciência Hoje*, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC. Entrou para os quadros da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – USP em 1986. Em 1991, obteve grau de doutor em Ciências da Comunicação pela USP. Ganhou o Prêmio Jabuti de Literatura em 1997. No período de fevereiro de 2003 a junho de 2006, foi assessor especial da Secretaria de Comunicação Social – Secom da presidência da República. Aposentou-se como professor titular da USP. Estreou na ficção com o livro *K* – *Relato de uma busca*, lançado originalmente em 2011, pela editora Expressão Popular. Em 2013, ganhou nova edição pela CosacNaify. Em 2016, a obra foi editada pela Companhia das Letras. O livro baseia-se na história da irmã do autor, que era professora de Química na USP e em 1974 foi presa pelos militares, ao lado do marido. Desapareceu sem deixar rastros – foram anos até

à ditadura brasileira, que escreveu aquele que para mim é um dos relatos mais impactantes da experiência da perda e da violência ditatorial: *K*. Mas eu não tenho este talento, então preferi me ater ao meu ofício, ao que acredito saber fazer.

Como historiador, quis entender o sentido da tortura, tanto como parte integrante e sistêmica das ditaduras no Brasil e na Argentina (e, no caso desse último país, mesmo antes do golpe de 1976, pois Flávio e seus companheiros foram presos e torturados ainda sob o governo de

que a família pudesse aceitar que tinha sido executada. *K* é a história do pai do autor em busca do paradeiro da filha. Dono de uma loja no Bom Retiro, judeu imigrante que na juventude fora preso por suas atividades políticas, ele depara com a muralha de silêncio em torno do desaparecimento dos presos políticos. Seu lançamento seguinte foi a novela *Os visitantes* (2016, Companhia das Letras), continuação de *K*. Cada capítulo narra a visita de uma pessoa diferente que vai até o autor cobrar satisfações sobre o livro anterior. Ao fim, descobre-se também o destino trágico da irmã. Em 2017, lançou o romance *Pretérito imperfeito* (Companhia das Letras). (Nota da **IHU On-Line**)

Isabelita), quanto para aqueles que a vivenciaram. Ou seja, tratei de avariar o significado histórico e social da tortura, mais do que descrevê-la de forma minuciosa.

IHU On-Line – Este livro foi escrito pelo historiador Benito. E para o cidadão, como foi a experiência de acompanhar a reconstrução da biografia de Koutzii?

Benito Schmidt – Uma experiência transformadora. Como disse antes, o historiador e o cidadão são indissociáveis. Para mim, só faz sentido escrever história se essa tem algum sentido ético e político, capaz de nos fazer refletir com mais complexidade a respeito do presente. E o nosso presente, marcado por retrocessos tão impactantes, exige algum tipo de ação. ■

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS

O use

pensar

o que ninguém

PENSOU

ihu.unisinos.br

A virada de uma “igreja em saída”

Lara Ely

Um papa com cheiro de povo. Assim se pode definir, de modo genérico, o estilo do pontificado de Francisco, que em 2018 completa cinco anos à frente da Igreja Católica. Com o objetivo de refletir e tentar compreender um pouco mais os movimentos desse papa, o **Instituto Humanitas Unisinos - IHU** promove o **XVIII Simpósio Internacional IHU – A Virada Profética de Francisco – Possibilidades e Limites para o futuro da Igreja no Mundo Contemporâneo**. (saiba mais em <http://bit.ly/2iMrE6Z>). O evento ocorrerá entre os dias 21 e 24 de maio no Teatro Unisinos – Campus Porto Alegre e terá a participação de teólogos e historiadores do Brasil e do mundo que têm se dedicado a observar as ações de Francisco.

Entre os principais nomes já confirmados, estão os teólogos italianos Andrea Grillo (Pontifício Ateneu Sant’Anselmo) e Vito Mancuso (Università di Padua), os argentinos Emilce Cuda (Pontificia Universidad Católica Argentina) e Juan Carlos Scannone, além dos americanos Mary Hunt (Women’s Alliance for Theology, Ethics and Ritual – WATER), Massimo Faggioli (Villanova University), Todd Salzmann (Creighton University) e Michael G. Lawler.

Os professores e pesquisadores que já confirmaram a participação são: Luis Corrêa Lima (PUC – Rio), Leonardo Ulrich Steiner (Conferência Nacional de Bispos do Brasil - CNBB), Rubens Nunes da Mota (Organização Religiosa Capuchinha - OR-Cap), Carmen Oliveira (Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz), Márcio Pimentel e Geraldo Luiz De Mori (Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia - Faje), Carmem Lussi (Centro Scalabriniano para Estudos Migratórios - CSEM), Fernando Altemeyer Junior (PUC-SP), Leomar Antônio Brustolin, Maurício Perondi e Patrícia Machado Vieira (PUC-RS), Alex Villas

Boas (PUC-PR), Dom Francisco de Assis da Silva (Igreja Episcopal Anglicana do Brasil - IEAB), Romi Márcia Bencke (Igreja Evangélica da Confissão Luterana no Brasil - IECLB e Conselho Nacional de Igrejas Cristãs - Conic), Paulo Suess (Conselho Indigenista Missionário - Cimi), Luís Corrêa Lima, Cesar Kuzma, Jesus Hortal e Bárbara Pataro Bucker (PUC-Rio), Moisés Sbardelotto, Hilário Henrique Dick e José Roque Junges (Unisinos), Ivanir Rampon (Itepa Faculdades) e Júlio Lancellotti (Arquidiocese de São Paulo), Ivo Poletto (Fórum Mudanças Climáticas e Justiça Social) e Jonas Jorge da Silva (Cepat).

Em recente artigo intitulado *A virada profética de Francisco: um Deus que surpreende*, publicado no sítio do IHU¹, o jornalista e ex-senador italiano pelo Partido Comunista Italiano Raniero La Valle ressalta a surpresa trazida pelo papa à Igreja. “O Deus que irrompe na Igreja de Francisco é diferente. Em um mundo curvado e exposto às piores surpresas, ninguém pensava que pudesse haver uma surpresa por parte de Deus”. Essa surpresa a que La Valle se refere baseia-se, em termos, nas perspectivas teológicas, muito mais voltadas à pastoralidade que tem mexido com as estruturas eclesiais do Vaticano.

Ao lançar outros olhares sobre a tradição, Francisco causou certo desconforto e despertou reações nas alas mais conservadoras da Cúria. Ações como a sua aproximação com os jornalistas por meio de entrevistas coletivas concedidas no avião, após cada viagem, intensificaram a imagem de pontífice amigo da imprensa. E com essas ações, reforçou sua imagem midiática com posições quase sempre surpreendentes. São inúmeras as ações que revelam esse seu perfil mais aberto, pastoralmente mais próximo das pessoas, nesses cinco anos. Entre elas, a forma como

¹ O texto completo está disponível em <http://bit.ly/2jLJ-Zxs>. (Nota da **IHU On-Line**)

discute o papel da mulher na sociedade, o diálogo que estabelece com os gays, o respeito aos fiéis divorciados e a mediação de conflitos, como no caso dos narcotraficantes na Colômbia.

Em 2014, defendeu a importância da participação feminina. “Um mundo no qual as mulheres são marginalizadas é um mundo estéril, porque as mulheres não só dão a vida”. Em 2015, falou sobre paternidade responsável ao dizer que os “Católicos não precisam procriar ‘como coelhos’”. Em 2016 a publicação da exortação apostólica *Amoris Laetitia* propôs um repensar sobre a vida em família, ao propor que a Igreja aceite transformações na realidade da sociedade contemporânea como novos arranjos familiares. O documento convida os sacerdotes a tratarem com compaixão, por exemplo, católicos

divorciados que voltam a casar. Em 2017, na Colômbia, o Papa ajudou a mediar os acordos de paz entre o governo colombiano e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia - Farc. O pedido de que os colombianos renunciassem à vingança em nome da paz veio após receber da organização criminosa, então convertida em partido político, um pedido de desculpas formal via redes sociais.

Estão abertas no site do evento as inscrições para participação e para a apresentação de trabalhos. O envio de trabalhos pode ser feito até 31-3-2018 para o e-mail ihu-trabalhos@unisinis.br. A divulgação dos trabalhos aceitos ocorre a partir de 16-4-2018. Os horários e locais das apresentações serão informados a partir de 14-5-2018. Mais informações podem ser obtidas no site ihu.unisinos.br. ■

ihu.unisinos.br

**Acompanhe o IHU pelo instagram
@_ihu**

ihu.unisinos.br

Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Documento determina currículo comum em todo o país para Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio

João Vitor Santos

O projeto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC tem a função de regular a elaboração dos currículos em todas as escolas públicas e privadas dos níveis Fundamental e Médio, além da Educação Infantil. A ideia é que elenque conteúdos que devem ser trabalhados em todas as instituições de ensino. O Ministério da Educação define esse documento como de caráter normativo e, no texto de apresentação da proposta, pontua: “a Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica”¹.

A criação da Base está definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, Lei Número 9.394/1996². Na realidade, a instituição da BNCC vem cumprir o que determina a LDB, que, assim que foi sancionada pela Presidência da República, desencadeou todo um processo até que se chegasse à elaboração de uma proposta. Entre os anos de 1997 e 2000, houve a discussão e a formatação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. São diretrizes elaboradas pelo Governo Federal para orientar a educação. Ela, entre outros pontos, prevê a separação dos conteúdos por disciplina. Toda essa normatização é destinada à rede pública e privada de ensino. Esse documento é importante porque são desses parâmetros que se vai constituir a Base, como que aumentando o detalhamento dos conteúdos a serem trabalhados. Ao longo desses três anos, os parâmetros foram apresentados e discutidos entre educadores³.

Feito isso, em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação, a instituição da Base foi assumida como parte do Plano Nacional de Educação que, entre outros pontos, projeta o desenvolvimento de políticas educacionais para o país. Nos dois anos seguintes, de 2010 a 2012, houve a instituição de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, que atualizaram todo o currículo da Educação Básica no Brasil⁴. Em 2014, a Lei 13.005 instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE⁵, com vigência de 10 anos. Ou seja, formaliza e institui 20 metas para melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil. Para isso, determina uma série de ações a serem desenvolvidas, entre elas, a criação da Base Comum Curricular.

É somente no ano seguinte, em 2015, que o Governo Federal dá início aos debates para elaborar a Base propriamente dita. A ideia é debater as propostas entre grupos de especialistas, depois levar esse esboço para debates com a população, através dos conselhos municipais e estaduais de Educação. O trâmite legal prevê, ainda, que o Ministério da Educação redija o documento e, antes de sancionado, encaminhe para avaliação do Conselho Nacional de Educação, que também pode propor mudanças. Somente depois disso a Base é regulamentada pelo Governo.

As versões

Em março de 2015, chega-se à primeira versão da Base. Entretanto, o processo se dá em meio a polêmicas. O então ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, diverge da forma como alguns pontos fo-

1 O Ministério da Educação criou uma página com informações sobre a Base. O endereço é basenacionalcomum.mec.gov.br. (Nota da **IHU On-Line**)

2 Confira a LDB em <http://bit.ly/2AdjPy1>. (Nota da **IHU On-Line**)

3 Os parâmetros foram organizados em três módulos. De 1ª a 4ª série, disponível em <http://bit.ly/2AgVZio>, de 5ª a 8ª séries, disponível em <http://bit.ly/2iZEJ9V>, e Ensino

Médio, disponível em <http://bit.ly/2iayd32>. (Nota da **IHU On-Line**)

4 O documento está disponível em <http://bit.ly/2Bsszho>. (Nota da **IHU On-Line**)

5 Acesse o documento em <http://bit.ly/2zKEWbE>. (Nota da **IHU On-Line**)

ram trabalhados pela comissão responsável pela preparação do documento⁶. No mesmo ano, o governo da então presidente Dilma Rousseff passa por uma reforma ministerial, e Ribeiro deixa a pasta da Educação. Em seu lugar, assume Aloizio Mercadante, que inicia um processo de revisão dessa primeira proposta.

A segunda versão é apresentada em maio de 2016 e tenta sanar as polêmicas da primeira versão. Entre as críticas à comissão de 116 especialistas de 37 universidades que trabalharam na versão 1, estava o fato de deixarem lacunas em áreas como História e Literatura, que não traziam conteúdos programáticos. O texto não previa, por exemplo, que fossem trabalhados conteúdos referentes às revoluções Industrial e Francesa, bem como a culturas de povos egípcios e de civilizações gregas. Assim, a segunda versão segue para debate, tendo como prazo máximo para aprovação junho de 2016. Entretanto, além de questões internas, atrasos na realização de plenárias, todo o trâmite é impactado pelo processo de impeachment de Dilma Rousseff e a troca de comando no Ministério da Educação.

Em setembro do ano passado, o Governo anuncia medida provisória que reforma partes da Lei de Diretrizes e Bases relacionadas ao Ensino Médio. A Reforma do Ensino Médio, como ficou conhecida, impactou a construção da Base. A proposta foi de que o documento fosse elaborado em duas etapas: a primeira compreendendo da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, e a segunda, compreendendo o Ensino Médio. Com isso, seguiu-se a elaboração de uma terceira versão da Base referente à primeira etapa, enquanto as discussões acerca do Ensino Médio sofreram novo atraso, pois agora os debates deveriam compreender as reformas previstas na medida provisória.

Últimas versões e Ensino Médio

A terceira versão da Base, agora compreendendo apenas Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi apresentada pelo Ministério da Educação em abril deste ano. Entre as principais mudanças, está a antecipação da alfabetização das crianças do terceiro para o segundo ano e a retirada do

ensino religioso como uma área específica. Ainda há alguns pontos entre a segunda e a terceira versão da Base que têm causado mais discussões. Entre eles, a exclusão do ensino religioso não confessional e do conceito de gênero, alfabetização antecipada, história organizada segundo a cronologia dos fatos, língua inglesa obrigatória, uso de tecnologias e a inclusão de “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” para bebês e crianças com menos de seis anos. Agora em novembro, a proposta foi encaminhada para apreciação do Conselho Nacional de Educação, que deverá emitir seu parecer para só então o Ministério da Educação homologar a Base. A proposta da Base em análise no Conselho pode ser acessada em <http://bit.ly/2AhXhJU>.

Ensino Médio

A Base do Ensino Médio ainda não tem data para ser divulgada, segundo o MEC, pois está sendo discutido o alinhamento com a MP 746/2016⁷, popularmente conhecida como a reforma do Ensino Médio. A medida foi apresentada pelo presidente Michel Temer em 22 de setembro de 2016, com o objetivo de flexibilizar as disciplinas dadas aos alunos dessa fase escolar, estabelecendo disciplinas obrigatórias e opcionais. A MP também prevê aumento da carga horária ao longo dos anos. No dia 8 de fevereiro de 2017, foi aprovada no Senado por 43 votos a 13, sendo sancionada pelo presidente da República no dia 16 de fevereiro. O texto aprovado divide o conteúdo do Ensino Médio em uma parte de 60% para disciplinas obrigatórias, a serem definidas futuramente pela Base Comum Curricular, e 40% para que o aluno escolha uma área genérica de interesse entre as seguintes opções: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Profissional.

Quarta versão

Há uma expectativa do Ministério da Educação de aprovar a Base já nessa semana. Na quarta-feira passada, dia 29/11, o MEC enviou uma nova manifestação a respeito da Base aos membros do Conselho Nacional de Educação, que serão responsáveis pela votação do texto final. Essa votação pode ocorrer entre quarta e quinta-feira dessa semana, dias 4 e 5 de dezem-

⁶ Renato Janine Ribeiro é um dos entrevistados dessa edição da IHU On-Line. Ele detalha todo esse processo e expõe seus pontos de divergências. (Nota da **IHU On-Line**)

⁷ Saiba mais sobre a MP em <http://bit.ly/2n8g4oa>. (Nota da **IHU On-Line**)

bro. Especialistas criticam que para essa quarta versão, como vem sendo chamada, não haverá tempo hábil para discussões.

Sobre mudanças, a última versão retoma a inclusão do Ensino Religioso de carácter não confessional. Ainda houve o acréscimo de menções sobre conhecimentos de tecnologia e mudanças na Educação Infantil e alfabetização, onde se detalha as expectativas para as crianças nos dois primeiros anos escolares.

Há a expectativa de que esse processo seja finalizado ainda em 2017, para que o MEC homologue a matéria nos primeiros

dias de 2018. Segundo o Ministério, “a partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares”.

As escolas terão um prazo para aumentar a carga horária das 800 horas anuais para 1.000 horas (ou de quatro horas diárias para cinco horas diárias), visando implantar gradualmente o ensino dito “de tempo integral”. Futuramente, a carga anual deverá chegar a 1,4 mil horas, mas não há prazo estipulado para esta meta.■



Cadernos Teologia Pública

Cadernos Teologia Pública divulga artigos que apresentam a contribuição da teologia com os debates que se desenvolvem na esfera pública da sociedade e na universidade, com abertura ao diálogo com as ciências, com a cultura e com as religiões.

Publicações disponíveis em: ihu.unisinos.br



Em um Brasil sem diálogo, escola vira arena para disputas

Renato Janine Ribeiro observa como discussões da Base Comum Curricular revelam o verdadeiro racha pelo qual passa o país

João Vitor Santos

A escola deve ser o espaço livre para a manifestação da diversidade, sem qualquer tipo de repressão. Esse é o conceito que deve ser perseguido, segundo o professor e ex-ministro da Educação Renato Janine Ribeiro. “O papel básico da escola, de qualquer ordem que seja, é aceitar a pessoa na sua diversidade. A escola não deve doutrinar em nenhuma direção”, complementa. Segundo ele, esse também deve ser o princípio da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Entretanto, muitas discussões acabam se dando de forma enviesada, contaminadas pela polarização e pela inaptidão ao diálogo que parecem tomar o Brasil de hoje. “Você tem uma atuação de grupos que pedem que a educação seja exatamente o que ela não pode ser. São movimentos que dizem ser contrários à doutrinação, mas que são extremamente doutrinadores”, denuncia.

Renato exemplifica com os debates em torno das questões de gênero e as ações do grupo defensor da ideia de escola sem partido. Muito mais do que qualificar o debate sobre educação, querem fazer valer apenas sua visão de mundo. “Educar, na verdade, é abrir para o mundo. Significa fazer a pessoa sair de seu mundo fechado e abrir-se para um mundo mais amplo, mais abrangente”, contrapõe. A origem disso seriam as polarizadas disputas políticas que colocam, de um lado, os opositores e, de outro, defensores do governo petista, ambos fechados em si. “O Brasil está rachado em torno de inimizades”, avalia. “Não temos alternativa. Temos que recuperar o diálogo no Brasil

e temos que ser capazes de avançar neste país”. E Renato vê a educação como um caminho possível para esse avanço. “Se nossos alunos não tiverem espírito crítico, não tiverem conhecimento de mundo, não se abrirem para a diversidade, a nossa economia não vai melhorar. Precisamos de pessoas que pensem, e a educação ajuda a pensar”, analisa.

Na entrevista, concedida por telefone à **IHU On-Line**, o ex-ministro também avalia o processo de montagem da BNCC, iniciada em sua gestão. “O erro que cometemos foi não termos acompanhado muito de perto o trabalho de cada comissão; com isso, tivemos problemas”, reconhece.

Renato Janine Ribeiro foi ministro da Educação, entre abril e outubro de 2015, durante o governo de Dilma Rousseff. É professor titular da Universidade de São Paulo – USP, na disciplina de Ética e Filosofia Política. Doutor em Filosofia pela USP, recebeu o Prêmio Jabuti de Literatura em 2001 pela obra *A Sociedade Contra o Social* (São Paulo: Companhia das Letras, 2000). Entre suas publicações, destacamos também *A Última Razão dos Reis - Ensaios de Filosofia e de Política* (São Paulo: Companhia das Letras, 2003), *A Universidade e a Vida Atual* (Rio de Janeiro: Campus, 2003), *A imprensa entre Antígona e Maquiavel: a ética jornalística na vida real das redações* (São Paulo: Renato, 2015) e *A boa política - Ensaios sobre a democracia na era da Internet* (São Paulo: Companhia das Letras, 2017).

Confira a entrevista.

IHU On-Line – Todo o processo das discussões para a formação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC iniciou ainda na sua gestão no Ministério da Educação. Como o senhor avalia esse

processo que culmina nessa proposta levada agora ao Conselho Nacional de Educação?

Confira a entrevista.

Renato Janine Ribeiro – A Base Nacional Comum Curricular foi estabelecida pelo Plano Nacional de Educação, que foi votado e sancionado pela presidente Dilma Rousseff em junho de 2014. E a Base deveria ter sido entregue ao Conselho Nacional de Educação, para sua aprovação final, dois anos depois, ou seja, em junho de 2016. No período desde a entrada em vigor da lei, o Plano Nacional de Educação, até a minha posse em abril do ano seguinte, nada foi feito nessa direção. No final de abril, eu instalei as comissões que iam montar a base.

Alguns critérios: presença forte de professores que estavam em sala de aula, professores com experiência, para, assim, evitar no saber que caísse de cima para baixo sobre as pessoas. A ideia era fazer que aqueles que entendem da aula, dos alunos, que sabem das dificuldades e possibilidades, pudessem eles mesmos montar a base. O trabalho foi conduzido com muito entusiasmo pelo secretário de Educação Básica da época, Manuel Palácios¹, mas creio que nós erramos ao não colocar uma pessoa representando o Ministério da Educação - MEC em cada uma das 39 comissões, ou, pelo menos, em cada um dos 13 nomes diferentes que as comissões tinham. Deveríamos ter pegado o número de componentes curriculares, os quais muita gente conhece pelo nome de “matéria” ou “disciplina”, que fazem parte do Ensino Médio, onde há o maior número – no Ensino Fundamental I há poucos componentes, no Fundamental II aumenta e no Ensino Médio chega a 13 – e em cada um desses grupos colocar um representante do MEC, dialogando, verificando se eles não estavam se afastando dos princípios básicos que devem reger a Base. Isso porque é muito difícil,

mesmo quando você diz exatamente o que tem de ser feito, as pessoas prestarem atenção, entenderem e respeitarem.

Mas isso não foi feito. Resultado: a primeira versão, que foi entregue em setembro, ainda na minha gestão, era muito longa, e a segunda versão, que já foi entregue na gestão do Mercadante², tinha dobrado de tamanho. Na verdade, era preciso ter um tamanho bem mais conciso, porque a Base não pode entrar em detalhes, ela é justamente uma base, um currículo comum ao país. Tem que dizer, por exemplo, quando se vai estudar equação de segundo grau ou, no caso de História, quando se vai estudar a Idade Média ou Idade Moderna, ou Brasil Colônia. São esses os pontos cruciais, e não mil detalhes de como vai ser dada a aula. A própria metodologia não pode entrar na base, porque ela é questão de autonomia da escola, de autonomia do professor, de autonomia da rede. O erro que cometemos foi não termos acompanhado muito de perto o trabalho de cada comissão; com isso, tivemos problemas. Mercadante apontou muitos problemas da área de gramática, e eu vi os problemas da área de História.

“O erro que nós cometemos foi não estar muito de perto”

IHU On-Line – Num país de dimensões continentais como o Brasil, com realidades regionais tão distintas, por que é importante a constituição de uma base curricular em comum?

¹ **Manuel Palácios**: professor da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, membro titular do Fórum Nacional de Educação. É graduado em Engenharia de Telecomunicações pelo Instituto Militar de Engenharia, com mestrado em Ciência Política e doutorado em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio - IUPERJ. Na UFJF, foi diretor da Faculdade de Educação e Pró-reitor de Planejamento. Já esteve no MEC, atuando na Secretaria de Ensino Superior. Foi nomeado secretário de Educação Básica pelo ministro Cid Gomes e mantido pelos ministros Renato Janine Ribeiro e Aloizio Mercadante. (Nota da **IHU On-Line**)

² **Aloizio Mercadante Oliva** (1954): economista e político brasileiro, foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores - PT. Foi senador pelo estado de São Paulo entre 2003 e 2010. De 2011 a 2012 foi Ministro da Ciência, Tecnologia e Inovação do Brasil, e, em 2012 tornou-se Ministro da Educação. Em 2014, tornou-se Ministro da Casa Civil. Com a reforma ministerial do governo Dilma Rousseff em outubro de 2015, voltou a ser Ministro da Educação, permanecendo no cargo até o afastamento da presidente. (Nota da **IHU On-Line**)

Renato Janine Ribeiro – Em quatro componentes, nós pensamos que era interessante uma diversidade regional grande. São eles: História, Geografia, Português e Biologia. Se pensarmos o Brasil dividido por suas bacias hidrográficas, que é um tema da Geografia, veremos que, conforme a bacia, temos animais e plantas, tema da Biologia, muito diferentes entre si. A Biologia já via a diversidade, e a Geografia também via a diversidade. História e Português também podem destacar as diversidades regionais, como é óbvio. Nessas quatro áreas, não sei se 40% dos conteúdos mas possivelmente 30%, ou um número perto desse, deveriam ser fixados em cada região.

Enfim, em certas matérias que não são tão exatas quanto as ciências ditas exatas, realmente poderia haver uma parte regional importante. Mas não há como você não estudar História universal, não há como não estudar as bases da Biologia. Contestar o currículo comum a partir disso é um pouco de ingenuidade ou de desconhecimento do assunto.

IHU On-Line – Especificamente com relação ao campo das ciências humanas, na disciplina de História, o senhor criticou a BNCC por não atender a um repertório básico. Gostaria que o senhor recuperasse e justificasse a sua crítica.

Renato Janine Ribeiro – Há o célebre poema de Brecht³: quem sabe quem são os artesãos que construíram as pirâmides e os muros de Tebas? Fala-se muito dos reis, mas não se fala desses artesãos. Esse ponto é crucial, pois não se pode ter uma visão centrada nos reis. Outro ponto decisivo é estudar a História do Mundo, mesmo, e não uma história eurocêntrica, como era praxe no passado. Ora, se olharmos os bons livros de História que já estão no mercado e que o MEC comprava

³ **Bertold Brecht** (1898-1956): escreveu poesia, teatro, ensaios e roteiros de cinema, lutando durante toda a sua vida pelos oprimidos. Assumiu uma clara posição de esquerda e procurou colocar a luta de classes no palco, utilizando-se da dialética. (Nota da **IHU On-Line**)

– eu pedi que o Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar me mandasse os melhores livros de escola e vi que eram muito bons nesse tocante –, veremos que nenhum deles era só de faraós, nenhum deles ignorava Ásia, África ou América pré-colombiana. Então, isso já estava sendo conduzido. Mas, ao invés disso, tivemos um projeto que era caótico. Não dava para entender o que eles queriam dizer.

Alguns acharam que era um projeto esquerdista, mas não era. Por exemplo, no caso do Brasil, nós temos uma periodização da História que muitos associam a Celso Furtado⁴, que é o Ciclo do Pau Brasil, do Açúcar, do Ouro, do Café. E essa é uma cronologia. Mas não é uma cronologia boba, é uma cronologia inteligente, e isso não foi aproveitado. Não apareceu nada que fosse cronologia. Só apareceu, no meio do Ensino Médio, um ano de História da África. Era a única que tinha que ser estudada, porque estava na lei... Mas, se dependesse da equipe, talvez nem isso tivesse havido. Foi um grande equívoco na área de História e pedi que refizessem, mas se recusaram a refazer e aí divulgamos essa parte, alertando que não tínhamos responsabilidade pelas propostas, que o MEC tinha dado ampla autonomia – quase sempre com bons resultados – a fim de que a sociedade discutisse livremente a versão inicial da Base.

IHU On-Line – Entre os pontos mais polêmicos e discutidos da última versão da BNCC estão o Ensino Religioso e questões de gênero. Como o senhor observa esses dois pontos?

Renato Janine Ribeiro – O entendimento de muitas pessoas, nas quais me incluo, é de que o Ensino

Religioso não deve ser, quando obrigatório, de proselitismo ou de catequese. Deve ser um ensino sobre esse fenômeno extremamente rico e complexo que é a religião. Deve ser um ensino que foque a espiritualidade, que foque diferentes religiões, e faça a pessoa conhecer um pouco de toda essa discussão que é extremamente rica.

Afinal, há várias religiões que têm em comum a transcendência. Três religiões são chamadas religiões do livro, os grandes monoteísmos – que têm esse nome porque se referem a escrituras sagradas transmitidas pelo próprio Deus aos seus fiéis: judaísmo, cristianismo e islamismo. Os três somados incluem, muito provavelmente, a maior parte da população mundial. Mas há outra religião bastante forte, o budismo, da qual o papa João Paulo II⁵ até dizia que era uma religião atea, porque não tem exatamente um deus, menos ainda um deus supremo. Temos ainda os politeísmos, que são fenômenos muito diferentes. Fazer com que os alunos tenham conhecimento deles é muito importante, porque isso pode ajudar na sua formação espiritual. Do ponto de vista das religiões, aliás, hoje a convergência se dá muito no aspecto ético.

Desde que o papa João XXIII⁶ convocou o Concílio Vaticano II⁷, que

se reuniu no começo dos anos 1960, houve um processo de diálogo fantástico entre as grandes religiões, o assim chamado ecumenismo, pelo qual, por exemplo, os católicos pararam de amaldiçoar durante a missa os judeus. Também pararam de dizer que praticantes de outras vertentes cristãs, ou de outras religiões, iriam direto para o inferno, e começaram a encontrar pontos comuns. O principal ponto de convergência dessas várias religiões é a questão ética. Não é sequer a questão de todos aceitarem um criador, um deus único, porque há religiões, como o budismo, que não têm o criador e há religiões, como as afro-brasileiras, que não são monoteístas, mas há uma convergência muito forte na questão do Bem, na questão da ética etc. Isso é muito interessante, vale a pena estudar.

Gênero

Quanto às questões de gênero: o papel básico da escola, de qualquer ordem que seja, é aceitar a pessoa na sua diversidade. A escola deve ser acolhedora, ela não pode ser discriminadora. Essa é a questão crucial. Obviamente a escola não deve doutrinar em nenhuma direção, mas deve dar espaço para a diversidade se manifestar sem repressão.

IHU On-Line – Outro ponto que gerou muitas críticas ao Ministério da Educação foi a antecipação do período de alfabetização completa das crian-

da democratização dos ritos, como a missa rezada em vernáculo, aproximando a Igreja dos fiéis dos diferentes países. Este Concílio encontrou resistência dos setores conservadores da Igreja, defensores da hierarquia e do dogma estrito, e seus frutos foram, aos poucos, esvaziados, retornando a Igreja à estrutura rígida preconizada pelo Concílio Vaticano I. A revista do **Instituto Humanitas Unisinos – IHU** publicou na edição 297 o tema de capa *Karl Rahner e a ruptura do Vaticano II*, de 15-6-2009, disponível em <https://goo.gl/GVTuEO>, bem como a edição 401, de 3-9-2012, intitulada *Concílio Vaticano II. 50 anos depois*, disponível em <https://goo.gl/5IsnsM>, e a edição 425, de 1-7-2013, intitulada *O Concílio Vaticano II como evento dialógico. Um olhar a partir de Mikhail Bakhtin e seu Circulo*, disponível em <https://goo.gl/8MDxOM>. Em 2015, o **Instituto Humanitas Unisinos – IHU** promoveu o colóquio *O Concílio Vaticano II: 50 anos depois. A Igreja no contexto das transformações tecnocientíficas e socioculturais da contemporaneidade*. As repercussões do evento podem ser conferidas na **IHU On-Line** 466, de 1-6-2015, disponível em <https://goo.gl/LiJPrZ>. (Nota da **IHU On-Line**)

⁵ **Papa João Paulo II** (1920-2005): Sumo Pontífice da Igreja Católica Apostólica Romana e soberano da Cidade do Vaticano de 16 de Outubro de 1978 até à sua morte. Teve o terceiro maior pontificado documentado da história, reinando por 26 anos, depois dos papas São Pedro, que reinou por cerca de trinta e sete anos, e Pio IX, que reinou por trinta e um anos. Foi o único Papa eslavo e polaco até a sua morte, e o primeiro Papa não italiano desde o neerlandês Papa Adriano VI em 1522. João Paulo II foi aclamado como um dos líderes mais influentes do século XX. Com um pontificado de perfil conservador e centralizador, teve papel fundamental para o fim do comunismo na Polónia e talvez em toda a Europa, bem como significante na melhora das relações da Igreja Católica com o judaísmo, Islã, Igreja Ortodoxa, religiões orientais e a Comunhão Anglicana. (Nota da **IHU On-Line**)
⁶ **Papa João XXIII** (1881-1963): nascido Angelo Giuseppe Roncalli. Foi Papa de 28-10-1958 até a data da sua morte. Considerado um papa de transição, depois do longo pontificado de Pio XII, convocou o Concílio Vaticano II. Conhecido como o "Papa Bom", João XXIII foi canonizado em 2013 pelo Papa Francisco. (Nota da **IHU On-Line**)
⁷ **Concílio Vaticano II**: convocado no dia 11-11-1962 pelo papa João XXIII. Ocorreram quatro sessões, uma em cada ano. Seu encerramento deu-se a 8-12-1965, pelo papa Paulo VI. A revisão proposta por este Concílio estava centrada na visão da Igreja como uma congregação de fé, substituindo a concepção hierárquica do Concílio anterior, que declarara a infalibilidade papal. As transformações que introduziu foram no sentido

⁴ **Celso Furtado** (1920-2004): economista brasileiro, membro do corpo permanente de economistas da ONU. Foi diretor do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste e membro da Academia Brasileira de Letras. Algumas de suas obras são *A economia brasileira* (1954) e *Formação econômica do Brasil* (1959). Confira a edição 155 da **IHU On-Line** que aborda a obra de Furtado, disponível em <http://migre.me/BhSp>. (Nota da **IHU On-Line**)

ças. O que está em jogo e quais os limites dessa proposta?

Renato Janine Ribeiro – A alfabetização é uma questão muito complexa. Nós temos um grande sucesso no Ceará, onde o Governo Cid Gomes⁸ desenvolveu um projeto muito bom, já iniciado em 2007, de alfabetização na idade certa. Isso faz com que as escolas públicas assegurem que, aos oito anos, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, as crianças saibam ler, escrever e fazer as quatro operações básicas de matemática. Significa que são três anos para uma escola pública atender esse objetivo da alfabetização integral na idade certa. Mas mesmo isso está muito difícil de se conseguir no Brasil como um todo. Os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA, de 2015, indicavam que 22% desses alunos não sabiam ler, 35% não sabiam escrever de maneira plenamente satisfatória e 57% não dominavam a matemática necessária para essa faixa de idade. E esse volume muito alto de analfabetos é extremamente preocupante, porque mais ou menos condena as crianças a um futuro mais pobre do que aquelas que acompanharam a formação desejada.

O Brasil não está conseguindo alfabetizar em três anos. Mesmo assim, considero que a meta de obter alfabetização em dois anos é muito boa. Nesse ponto, estou de acordo quanto a se procurar fazer isso ao longo dos seis e sete anos de idade. Agora, o problema é que se não conseguimos alfabetizar em três anos, apesar de todo empenho que o governo anterior colocou nisso, reduzir para dois anos exigirá ainda mais empenho. E, nesse sentido, o Brasil carece de várias competências. Inclusive porque, desde que acabou o Curso Normal, que era um curso de nível médio, e a formação dos professores passou

a ser de nível superior, a questão da alfabetização foi um tanto desconsiderada. Nós temos que retomar a questão da alfabetização como decisiva. Aliás, isso já foi iniciado tanto com o Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa, adotado em 2013, quanto pela Avaliação Nacional da Alfabetização.

“Você não pode ter uma visão eurocêntrica e não pode ter uma visão centrada nos reis”

IHU On-Line – Como imagina que a BNCC vai impactar a formação de professores? Quais os maiores desafios para a formação docente em nosso tempo?

Renato Janine Ribeiro – A Base realmente é para a formação de professores e para formação de material didático. Na hora em que você decide o que os alunos devem aprender em cada época de sua vida, também decide como devem ser formados os professores. Por exemplo, se afirmamos, no caso da História, que não pode ser apenas a História Ocidental, mas tem que ser a história do mundo inteiro, e não pode ser apenas a história dos poderosos, mas tem que ser a história dos povos, é claro que sinaliza para as faculdades que formam professores de História o caminho que deve ser seguido para ensinar seus alunos. Esse é o ponto na formação.

Os gestores, nesse caso estou falando do MEC, dos secretários municipais e estaduais de Educação, todos os quais ocupam seus cargos indicados por governantes eleitos – e que, portanto, têm um dever importante em relação à população e à legítimi-

dade democrática por terem sido indicados a partir de uma escolha do povo. Eles querem que se aprenda mais como ensinar. O problema sério que gera muita discussão é que, na formação de professores, nem sempre se aprende como ensinar, seja História, Geografia ou Filosofia. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes fez um trabalho muito bom nos últimos anos com os chamados “PROF’s”, que são mestros profissionais criados para formar melhor os professores. Isso está caminhando, mas há uma discussão frequente com algumas faculdades de Educação, que não concordam muito com isso. Esse é um ponto que precisa ser resolvido.

Material didático

Há, ainda, outro aspecto que não foi mencionado na pergunta, mas que tenho que destacar: o material didático. Esse material tem que ser reformulado com as ênfases novas que a base vai indicar e também com o seu suporte eletrônico. Não podemos pensar só no material didático em papel. Provavelmente o mais adequado, especialmente nos primeiros anos vindouros, seria termos o livro em papel e também tudo isso num tablet, o que trará inúmeras vantagens. No tablet é possível ter links para ampliar os conhecimentos, podem ocorrer atualizações do material, pode haver uma referência a tudo que representa exercício e conteúdo adicional.

O tablet é muito rico, mas substituir o papel pelo tablet seria muito arriscado, até porque não sabemos ainda qual será a reação dos alunos, em que medida a paixão deles pelo eletrônico vai ser bem-sucedida ou não. Veja o livro eletrônico: o Kindle não emplacou. O e-book está há dez anos no mercado e não passa de 10% das vendas desse mercado editorial, mesmo nos Estados Unidos, Europa etc. Não podemos correr riscos tolos; o mais simples seria manter o papel, acrescentarmos o tablet e depois verificarmos como está funcionando, em que faixas etárias, em que ma-

⁸ **Cid Ferreira Gomes** (1963): é um engenheiro civil e político brasileiro. Foi filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Socialista Brasileiro (PSB) e Partido Republicano da Ordem Social (PROS). Atualmente, é filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT). Foi governador do estado do Ceará por dois mandatos. (Nota da **IHU On-Line**)

térias, em que regiões do país. Isso porque, pelo menos quando eu era ministro, não havia ainda pesquisas conclusivas, nacionais ou internacionais, sobre a preferência dos alunos, conforme a série, por material em papel ou em tablet. Vamos ter que experimentar e aprender o que é melhor.

“A escola não deve encaminhar ninguém para nenhuma direção, mas deve dar espaço para a diversidade se manifestar sem repressão”

IHU On-Line – Quais os maiores avanços e limites do Brasil no campo da Educação nos últimos anos?

Renato Janine Ribeiro – Os avanços da Educação no Brasil, nos últimos anos, foram inúmeros. O Brasil, durante os governos Lula e Dilma, não só deu continuidade a um êxito do Governo Fernando Henrique, que foi a universalização do Ensino Fundamental, como também aumentou esse Ensino Fundamental, que era de oito anos e passou para nove. E isso ainda conseguindo manter a universalização nesse ano suplementar, fazendo com que o Ensino Fundamental comece aos seis anos de idade e não mais aos sete. Também ampliou a obrigatoriedade para a pré-escola, começando aos quatro e cinco anos de idade, o Ensino Médio de 15 a 17, faixas em que conseguiu mais de 80% de ma-

trícula. Criou, ainda, o piso nacional de salários, melhorando o pagamento de um bom nível de professores; criou o Programa Integrado de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, estimulando os alunos de graduação a se tornarem professores na rede pública; criou indicadores poderosos da qualidade da educação, dos quais o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb é o mais conhecido, criou o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, que também universaliza toda a aferição da conclusão do Ensino Médio, bem como a entrada no Ensino Superior federal e, muitas vezes, privado. E, para concluir a parte da Educação Básica, o Ideb mostra que foi melhorando a qualidade da educação, apesar de muita gente ser pessimista e falar coisas exageradas.

Agora, ele foi mais bem-sucedido na expansão do nível Superior. Tínhamos 100 mil vagas de ingresso por ano no Ensino Superior público e passamos para 230 mil, mais que dobramos. Isso, por sinal, veio junto com o programa de cotas que, ao contrário do que muita gente pensa, não são cotas étnicas. São cotas, antes de mais nada, para a escola pública. Metade das vagas nas instituições federais é oferecida para escolas públicas. Ninguém foi prejudicado. Cotas não tiraram o acesso de ninguém à universidade, porque as vagas mais que dobraram. E essa ampliação do Ensino Superior também se deu com a criação de 18 universidades novas, elevando o número para 63.

Limites

Um upgrade importante foi feito nas antigas escolas federais de Ensino Técnico, que viraram Institutos Federais de Ciência e Tecnologia – hoje são 38, e com um bom contingente de alunos. Mas tudo isso mostra também qual o grande limite. Apesar de demandar esforços gigantescos, foi mais fácil conseguir expandir o Ensino Superior do que mexer na Educação Básica de maneira radical. E isso tem muitas razões. O Ensino Superior é menor,

seja ele qual for. Compare com o Ensino Médio, com seus 8 milhões de alunos, dos quais 7 milhões vêm dos estados. Mas tem que haver uma mudança no Ensino Médio. É o que está sendo feito pelo atual governo, mas com alguns equívocos.

Há o equívoco de gestão, que é mudar as matérias que serão estudadas no meio do segundo ano. Significa que haverá professores ociosos, sem carga horária na primeira metade do ano, e outros com o mesmo problema na segunda metade, ao mesmo tempo em que haverá professores que darão mais aulas no primeiro semestre e outros que darão mais aulas no segundo semestre. Esse é um problema de gestão.

Ainda há outro grande problema. As cinco áreas de ênfases: Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Ensino Técnico não compõem cinco tipos de cursos possíveis. Elas compõem talvez três. Talvez Técnico, talvez Humanas junto com Linguagens, talvez Matemática junto com Ciências da Natureza. E não está claro como tudo isso vai funcionar. Há o risco de que várias matérias não sejam lecionadas em nenhuma escola de uma cidade ou mesmo de uma região. Ainda, se não houver número de alunos suficientes para formar duas turmas, talvez seja uma turma só que se forme. Então, há problemas aí. O que é certo é que 13 matérias no Ensino Médio não dá.

E tenho insistido: o Ensino Médio não pode ter 13 matérias que são introduções aos cursos de graduação com o mesmo nome. Filosofia, por exemplo, não pode ser um resumo do curso de graduação de Filosofia. E nem Física, nem Química, nem História. Tem que ser matéria útil, adequada para o aluno dessa idade. E isso é uma evolução que vai depender da base curricular do Ensino Médio. Eu tenho um pouco de receio quanto a isso, porque não vejo muita gente disposta a pensar nessa linha que estou expondo, que me parece a mais razoável.

“Você tem uma atuação de grupos que pedem que a educação seja exatamente o que ela não pode ser”

IHU On-Line – Vivemos um tempo de disputas polares, contexto em que o tema da Educação passou a ser discutido por qualquer pessoa e, muitas vezes, confundindo políticas educacionais e ideologia. O senhor chegou a declarar que o problema é que pessoas que detestam Educação estão discutindo o tema. Como compreender esse cenário? E qual a questão de fundo desses debates?

Renato Janine Ribeiro – Estou terminando um livro sobre minha experiência no Ministério da Educação e há uma parte em que discuto quem são os atores da Educação. Entre os atores da Educação temos os gestores públicos, o MEC, as secretarias estaduais e municipais de Educação, os institutos de pesquisa privados que procuram ajudar e dialogam bem com o setor público e temos os professores e os funcionários, pensando sobretudo na rede básica, que é mais numerosa, que têm um diálogo com o setor público mais difícil e, às vezes, tenso.

É uma situação que não é fácil, que tem que ser melhorada, tanto com melhor qualificação de professores e funcionários quanto com melhor remuneração. Agora, há um ator, que são os pais dos alunos, que está muito por fora da discussão educacional. Isso porque os pais, na maior parte, tiveram uma educação inferior à que os filhos estão tendo – porque, cada vez mais, crianças de um perfil socioeconômico que nunca ia à esco-

la estão estudando – ou porque os pais não sabem do que se trata. Eu sempre defendi a participação ativa dos pais, porque são eles que vão cobrar que o governo dedique mais empenho à educação e são eles que também vão cobrar dos professores se houver uma greve que se alongar e prejudicar os filhos. Então são os pais, no meio dessa discussão, que podem praticamente resolver.

Entretanto, quando a participação dos pais começou a ocorrer, foi através de dois temas que, a meu ver, são contra a Educação. O primeiro foi o combate à “ideologia de gênero”, quando os planos de Educação estavam sendo discutidos, e, mais recentemente, o grupo escola sem partido. Assim, há uma atuação de grupos que pedem que a Educação seja exatamente o que ela não pode ser. Educar em latim vem de “ex” mais “ducere”, que quer dizer “sair de dentro para fora”. Esse é o significado literal de educar. Educar é abrir para o mundo. Significa fazer a pessoa sair de seu mundo fechado e abrir-se para um mundo mais amplo, mais abrangente.

Portanto, é óbvio que a pessoa vai descobrir que, além dos heterossexuais, há homossexuais, há outras orientações sexuais. É óbvio que a pessoa vai descobrir que os fenômenos sociais e mesmo naturais têm interpretações. É óbvio que as pessoas vão sair do universo apenas da família ou do grupo ao qual pertencem. A vida é assim, e a educação, na verdade, é o que melhora a vida. Ao invés de você aprender isso apenas porque foi passando a vida, você aprende segundo a ciência, com bons professores, conhecimento e tudo o mais.

Daí a minha preocupação com esses movimentos que perdem o foco do que é educação. Eles levam a uma situação curiosa. Eles dizem ser contrários à doutrinação, mas são extremamente doutrinadores. Querem que uma doutrina tradicional permaneça. Isso é ruim para a democracia e é ruim para a economia, porque se nossos alunos não tiverem espírito crítico, não tiverem conhecimento de mundo, não se abrirem

para a diversidade, nossa economia não vai melhorar. Precisamos de pessoas que pensem, e a educação ajuda a pensar. Não se pode ficar no conformismo, na repetição.

IHU On-Line – Como superar essa pouca disposição para o diálogo, uma das marcas de nosso tempo, tanto no Brasil como no mundo?

Renato Janine Ribeiro – Essa questão está muito difícil, o Brasil está muito dividido, se fraturou pelo ódio nos últimos anos, por causa de política. Um lado significativo da opinião pública se opôs radicalmente ao governo eleito em 2014, levando a sucessivas manifestações na rua e a sua destituição. Destituição que também se deu pelo fato de que aqueles que foram beneficiados mais pelos programas dos governos petistas ficaram insatisfeitos com a maneira como a presidente Dilma lidou com a crise econômica depois da sua reeleição, uma vez que ela nem explicou direito o que estava acontecendo e foi mudando as políticas. O governo estava muito fraco e essas pessoas adquiriram um ódio que parece ser mantido, em boa parte, em resposta ao que os 12, 13 anos de governo petista representaram.

Por outro lado, as pessoas que apoiaram o governo eleito e que se opõem às políticas do governo atual por considerá-las ilegítimas, porque são políticas exatamente opostas à que foi votada em 2014 e também porque veem o retrocesso em muito do que diz respeito ao conteúdo da educação, ao respeito dos costumes diferentes etc., essas pessoas também não sentem disposição para o diálogo com os inimigos de ontem e que continuam sendo inimigos hoje.

Assim, o Brasil está rachado em torno de inimizades. Amizades pessoais se romperam, pessoas não apenas deletaram o outro do Facebook, mas de suas vidas. Como essa situação vai ser resolvida? Eu não sei, vai ser difícil, vai ser demorado, mas não temos alternativa. Temos que recuperar o diálogo no Brasil e

temos que ser capazes de avançar neste país. A educação pode dar uma ajuda nisso, porque um dos pontos que pode melhorar o diálogo é fazer as pessoas se tornarem mais aptas a ouvir os argumentos das outras. Não apenas repetir como papagaios, não

gritar. Por isso acho que liberdade de expressão só faz sentido quando há diálogo. A liberdade de expressão sem diálogo é estéril. Não é que não deva haver liberdade de expressão! Ela deve ser preservada, mas a finalidade dela não é ter dez pessoas

gritando, cada uma sozinha e nenhuma escutando. A finalidade dela é as pessoas dialogarem, conversarem, se respeitarem, se corrigirem, caminharem juntas, firmarem acordos, compromissos e, com isso, melhorarem o mundo.■

Leia mais

- **“A intolerância cresceu brutalmente na política”**. Entrevista com Renato Janine Ribeiro, publicada nas Notícias do Dia de 02-9-2014, no sítio do Instituto Humanitas Unisinos – IHU, disponível em <http://bit.ly/2B7evd3>.

- **Dá para pensar a política eticamente, sim ou não?** Entrevista com Renato Janine Ribeiro, publicada na revista IHU On-Line número 398, de 11-8-2012, disponível em <http://bit.ly/2jNwLEp>.

- **“PT permitiu que agenda social se dissociasse da agenda moral”**. Entrevista especial com Renato Janine Ribeiro, publicada nas Notícias do Dia de 27-3-2013, no sítio do Instituto Humanitas Unisinos – IHU, disponível em <http://bit.ly/2AZBvtz>.

- **A essência da técnica não é nada de técnico**. Entrevista especial com Renato Janine Ribeiro, publicada nas Notícias do Dia de 14-10-2014, no sítio do Instituto Humanitas Unisinos – IHU, disponível em <http://bit.ly/2A1KN9g>.



NOTÍCIAS DO DIA

Acompanhe notícias, artigos e entrevistas veiculadas na mídia do Brasil e do mundo, em uma seleção preparada pela equipe do **Instituto Humanitas Unisinos – IHU.**



ihu.unisinos.br/noticias/noticias-do-dia

A Base Curricular que reverencia a lógica da financeirização

Roberto Rafael Dias da Silva compreende que a última versão da BNCC está plenamente alinhada com as perspectivas neoliberais, privilegiando apenas os saberes utilitaristas

João Vitor Santos

O doutor em Educação Roberto Rafael Dias da Silva acredita que um currículo escolar concebido a partir do sentido pleno do conceito de democracia pode catapultar indivíduos através de uma educação libertadora. Entretanto, lamenta que a proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em discussão é o oposto. “Difícilmente a BNCC não se configurará como um instrumento de centralização e de tentativa de homogeneização das práticas pedagógicas desenvolvidas em nosso país”, pontua. Isso porque a Base “pode ser posicionada na justaposição entre financeirização da vida e a primazia de saberes utilitaristas”, que tem como conceito orientador a noção de competência. “O processo de construção da Base negligencia um debate acerca dos propósitos ou finalidades públicas da escolarização. No mesmo espírito das políticas contemporâneas, a proposta curricular analisada deixa de lado uma reflexão acerca do ‘como’ e do ‘porquê’ da educação”, critica.

Na entrevista, concedida por e-mail à **IHU On-Line**, Silva ainda explica que esse negligenciamento não é gratuito. “Dizem os especialistas na questão que, a partir da predominância de uma lógica econômica, explicita-se a emergência de uma ‘nova ordem moral’ para orientar as instituições educativas”, explica.

Assim, a escola se transforma numa empresa, o aprendizado vira índice e o aluno é forjado numa lógica de empreendedorismo de si, primando pela eficiência. Mas como fugir a essa lógica? “Seria possível, em linhas gerais, através de movimentos de diversificação curricular, com uma ênfase na noção de qualidade social e com uma aposta em modelos cooperativos”, responde. E ainda sugere, em tom de desafio: “a longo prazo, inspirando-me em Hardt e Negri, talvez seja possível reinscrever o conhecimento escolar no território do comum”.

Roberto Rafael Dias da Silva é doutor em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, no qual atua na linha de pesquisa Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas. Recentemente, publicou os seguintes textos: *Curricular policies for Secondary Education in Latin America: Between capacities and opportunities* (revista *European Journal of Curriculum Studies*), *Currículo e conhecimento escolar na sociedade das capacitações: o Ensino Médio em perspectiva* (revista *E-Curriculum*) e *Investir, inovar e empreender: uma nova gramática curricular para o Ensino Médio brasileiro?* (revista *Currículo sem Fronteiras*).

Confira a entrevista.

IHU On-Line – Quais os avanços e limites da proposta de Base Nacional Comum Curricular – BNCC?

Roberto Rafael Dias da Silva – A defesa de um currículo nacional em nosso país não se configura como uma novidade. Ao longo das últimas

décadas foram recorrentes as preocupações em torno das definições de conhecimentos, habilidades, valores e, mais recentemente, competên-

“Estamos diante do ressurgimento do conceito de ‘competência’ que parecia estar esmaecido na literatura curricular brasileira”

cias que fossem posicionadas como indispensáveis para a formação dos cidadãos brasileiros. Via de regra, os pesquisadores do campo do currículo olham com cautela para este tipo de iniciativa, visto que facilmente declinam para tentativas de padronização dos processos formativos, de regulação do trabalho docente e de utilitarismo nos critérios de seleção dos conhecimentos. Todavia, um debate em torno dos conhecimentos a serem ensinados é “incontornável”, como tem assinalado a professora Carmen Teresa Gabriel¹.

Antonio Flávio Moreira², importante pesquisador brasileiro, defende que poderíamos retomar os debates acerca das políticas curriculares nacionais. Todavia, reitera que sua defesa abrange não meramente um currículo nacional, “mas uma política curricular nacional, centrada em princípios que possam nortear políticas em nível estadual ou municipal, assim como os planos curriculares das instituições escolares”³. Interessa ao pesquisador um conceito de qualidade negociada que ultrapasse os limites de um currículo padronizado.

1 **Carmen Teresa Gabriel**: doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, atualmente é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. (Nota da **IHU On-Line**)

2 **Antonio Flávio Barbosa Moreira**: licenciado em Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, ainda é graduado em Pedagogia pela Sociedade Universitária Augusto Motta, mestre em Educação pela UFRJ e doutor em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres. Atualmente é professor titular da Universidade Católica de Petrópolis, onde coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na área de educação, com ênfase em currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: escola, teorias de currículo, prática curricular, história do currículo, multiculturalismo e formação de professores. (Nota da **IHU On-Line**)

3 MOREIRA, 2012, p. 182. (Nota do entrevistado)

Porém, tal como percebemos a concepção e os primeiros sinais da implementação da Base Nacional Comum Curricular, parece estar vinculada a modos de gerenciamento do desenvolvimento curricular. Como explicita-nos um texto-manifesto publicado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped, o Ministério da Educação, nas variadas fases de elaboração da Base, foi “cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagens larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzidos na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas”.

IHU On-Line – Como avalia todo o processo de construção da BNCC?

Roberto Rafael Dias da Silva – Quando lemos a página destinada à BNCC, no site do Ministério da Educação⁴, deparamo-nos com uma definição bastante elucidativa que nos permite ampliar o escopo desta problematização que estou propondo. Define-se no documento que “a Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o caráter orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. A base, sob este entendimento, orientará as

propostas pedagógicas destinadas à Educação Básica, nas redes públicas e nas redes privadas, definindo os conhecimentos, as competências e as habilidades que todos os estudantes brasileiros devem aprender na escola.

Ao longo dos últimos anos, foram vários os conceitos utilizados para organizar e regular a seleção dos conhecimentos. Noções como “expectativas de aprendizagem”, “currículo mínimo”, “direitos de aprendizagem”, “competências cognitivas e socioemocionais”, dentre outras, foram utilizadas no decorrer deste processo de longos embates políticos. Na última versão do documento conseguimos ter uma visão mais abrangente e definitiva dos conceitos orientadores. Ao apresentar os fundamentos pedagógicos da BNCC, o documento indica como primeiro aspecto que os conteúdos curriculares devem estar “a serviço do desenvolvimento de competências”.

Ou seja, estamos diante do ressurgimento do conceito de “competência” que parecia estar esmaecido na literatura curricular brasileira. Isto também sinaliza para os modos pelos quais a BNCC pode ser levada a operar: busca pela eficiência, intensificação dos regimes de avaliação, centralidade do rendimento dos estudantes e do desempenho dos professores e, no limite, performance e *accountability*. Dizem os especialistas na questão que, a partir da predominância de uma lógica econômica, explicita-se a emergência de uma “nova ordem moral” para orientar as instituições educativas.

IHU On-Line – No que consiste a ideia de um currículo de base comum para todo o país? Como garantir que essa base não seja um instrumento de centralização e homogeneização das diferenças regionais?

Roberto Rafael Dias da Silva – Do ponto de vista metodológico, tenho procurado compreender as políticas curriculares em seus variados regimes de implementação. Isso implica reconhecer que tais políticas são movidas por interesses variados, heterogêneos e, muitas vezes, antagônicos. Na análise da BNCC não consigo pensar diferente. A proposta de uma base, construída sob princípios democráticos, tem sido justificada por variados campos políticos, valendo-se de uma significativa variação de prismas analíticos. Por exemplo, alguns grupos defendem esta base como uma estratégia de padronização dos conteúdos a serem ensinados, ou mesmo como possibilidade de orientar a fabricação de materiais didáticos. Encontramos setores que postulam sua importância para a melhoria dos resultados nas avaliações de larga escala. Movimentos mais progressistas defendem a BNCC como uma possibilidade de suprir as deficiências na formação dos professores ou na organização dos sistemas de ensino. Enfim, a própria ideia de um currículo nacional instaura-se em um campo político povoado por intermináveis disputas. Há dificuldades também de ordem epistemológica para definir o que conta como “comum” ou “nacional” para orientar um currículo.

Difícilmente a BNCC não se configurará como um instrumento de centralização e de tentativa de homogeneização das práticas pedagógicas desenvolvidas em nosso país. Acredito que uma política curricular possa delinear princípios e produzir outras formas de educação de qualidade, mas não por esse caminho. Uma possibilidade de produzir alternativas poderia estar na retomada do conceito de “justiça curricular”. Produzir tal iniciativa suporia afastar-se dos posicionamentos destacados anteriormente e reenquadrar

o debate desde outros entendimentos, que não percam de vista sua dimensão crítica e compreensiva. Poderíamos seguir pensando em uma política curricular justa, na medida em que pudesse ser estabelecida sob os critérios da redistribuição, do reconhecimento e da participação. A combinação destes critérios, de acordo com a filósofa Nancy Fraser⁵, poderia impulsionar outros sentidos para a justiça em nosso tempo.

“O processo de construção da Base negligencia um debate acerca dos propósitos ou finalidades públicas da escolarização”

IHU On-Line – De que forma a BNCC deve impactar o processo de ensino e aprendizagem nos três níveis escolares, Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio? E quais devem ser os reflexos na universidade e educação profissionalizante?

Roberto Rafael Dias da Silva – Para além de estabelecer uma cartografia dos eventuais impactos da BNCC nos variados níveis de ensino, penso que vale a pena destacar um aspecto que talvez seja uma das principais lacunas no processo de construção desta política. O processo de construção da Base negligencia um

debate acerca dos propósitos ou finalidades públicas da escolarização. No mesmo espírito das políticas contemporâneas, a proposta curricular analisada deixa de lado uma reflexão acerca do “como” e do “porquê” da educação, bem como de suas potencialidades para a vida democrática. Ao optar por priorizar uma “cultura de medição”, as atuais políticas desviam desta questão imprescindível. O filósofo Gert Biesta⁶ tem insistido que “existe uma falta de atenção geral e de clareza conceitual a respeito da pergunta do propósito da educação”. Em outras palavras, existe uma intensa preocupação com os métodos, com as didáticas e, mais recentemente, com o *design* pedagógico, e a consequência, de acordo com o filósofo, seria um esvaziamento do debate crítico sobre as finalidades da escola.

Na mesma direção, em publicação recente, o sociólogo Stephen Ball⁷ tem defendido um “retorno ao básico”, como estratégia de deslocamento das perspectivas empresariais presentes na educação atual. Em sua percepção, isto significaria “repoliticizar a educação”, ou seja, “reconectá-la com as vidas, esperanças e aspirações de crianças e pais, não através da escolha da escola e da competição, mas sim através da participação, do debate e do compromisso educativo das escolas com suas comunidades”. Em um tempo no qual a responsabilidade adquire uma conotação técnica e gerencial, poderíamos reinvestir a responsabilidade educativa de um enfoque democrático.

Parece-me que o processo de construção da BNCC demonstra-se incapaz de reconectar o debate curricular com as finalidades públicas da escolarização. Isto seria possível, em linhas gerais, através de movimentos de diversificação curricular, com

⁵ Nancy Fraser (1947): filósofa feminista estadunidense ligada à Teoria Crítica. É titular da cátedra Henry A. and Louise Loeb de Ciências Políticas e Sociais da New School University, Estados Unidos. Para ela, o conceito de justiça deve ser entendido a partir de três dimensões inter-relacionadas, que seriam a distribuição (de recursos produtivos e de renda), o reconhecimento (das contribuições variadas dos diversos grupos sociais) e a representação (na linguagem e nos demais meios simbólicos). (Nota da **IHU On-Line**)

⁶ Gert Biesta: professor da School of Education & Laboratory for Educational Theory, da University of Stirling, Stirling, Scotland, Reino Unido. (Nota da **IHU On-Line**)

⁷ Stephen J. Ball: é professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Ele se dedica a pesquisas sobre política educacional da atualidade. Suas pesquisas oferecem interessantes recursos intelectuais que permitem compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos. (Nota da **IHU On-Line**)

uma ênfase na noção de qualidade social e com uma aposta em modelos cooperativos. Sem a pretensão de estabelecer um receituário, suponho apenas que ainda é possível produzirmos insurgências críticas aos pressupostos neoliberais e neoconservadores predominantes nas políticas curriculares brasileiras.

“Poderíamos reinvestir a responsabilidade educativa de um enfoque democrático”

IHU On-Line – Em sua última entrevista à IHU On-Line⁸, o senhor destacava que, num contexto de crises, como o que se vive no Brasil, a educação utilitarista e de cunho neoliberal se apresenta como alternativa de superação dessas crises. Em que medida a proposta de BNCC se associa a essa lógica?

Roberto Rafael Dias da Silva – Há um consenso entre os analistas de política curricular que o atual direcionamento que a BNCC tem recebido associa-se aos pressupostos de uma racionalidade neoliberal. Todavia, isso não começou agora, nem mesmo a Base é seu principal constructo político. A definição de um currículo padronizado está articulada com a predominância das avaliações externas, com os critérios utilitaristas para selecionar os conteúdos, com o estímulo à competitividade entre profissionais e entre estabelecimentos de ensino ou mesmo com as novas figuras subjetivas emergentes deste cenário. A BNCC, com maior ou menor intensidade, apresenta-se como um instrumen-

to para a autorregulação docente e para a performatividade, construindo aquilo que Ball nomeou como um “sistema de terror”.

Porém, para melhor avançar na descrição das articulações entre educação e neoliberalismo, alguns breves comentários precisam ser realizados. O primeiro comentário vincula-se à compreensão do neoliberalismo. Justapondo teorizações críticas e estudos foucaultianos, Dardot⁹ e Laval¹⁰ explicam que seria prudente ampliar os entendimentos acerca do neoliberalismo, interpretando-o para além de um doutrina econômica, da crença da naturalidade do mercado ou mesmo de uma redução do Estado. A interpretação produzida pelos autores, objetivamente, sugere que o neoliberalismo poderia ser entendido como uma racionalidade orientadora das vidas contemporâneas. Ou ainda, pensar que “o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades”.

Em termos das relações entre educação e neoliberalismo, meu segundo comentário dá visibilidade para as economias da dívida emergentes da gramática pedagógica do “aprender a aprender”. Dialogando com Lazzarato¹¹, vale

destacar que as relações capitalistas não seriam mais somente explicadas através das relações entre capital e trabalho, mas poderiam ser explicadas sob as condições da relações débito-crédito. A forma predominante do *homo economicus* estaria muito próxima à figura do “homem endividado”, comprometido permanentemente em investir em sua vida, capitalizando-a de maneira que se torne mais competitivo. Em outras palavras, mais que um modo de governança, o neoliberalismo também operaria no âmbito da própria vida, impedindo os sujeitos a sentirem-se endividados e buscarem uma contínua reinvenção, “financeirizando e/ou capitalizando” seus próprios percursos formativos.

Por fim, em termos curriculares, o terceiro comentário diz respeito à primazia de valores e saberes utilitaristas. Na medida em que a vida passa a ser explicada através dos interesses individuais, que enfatizam o componente econômico como princípio explicativo da ação humana, os currículos escolares tornam-se mobilizados por relações utilitárias. Lembra-nos Yves Lenoir¹², por exemplo, que “a tendência forte que emerge e que defende esta orientação conduz numerosos alunos a irem à universidade para obter um diploma que lhes permita ‘vencer na vida’, e não para estudar e desenvolver suas capacidades intelectuais”.

9 **Pierre Dardot**: é filósofo e pesquisador da universidade Paris-Ouest Nanterre-La Défense, especialista no pensamento de Marx e Hegel. Desde 2004, com Christian Laval, coordena o grupo de estudos e pesquisa Question Marx, que procura contribuir com a renovação do pensamento crítico. Publicou no Brasil, juntamente com Christian Laval, o livro *A nova razão do mundo* (Boitempo, 2016). (Nota da **IHU On-Line**)

10 **Christian Laval**: é pesquisador e professor de sociologia da universidade Paris-Ouest Nanterre-La Défense. É autor de *L'Homme économique: Essai sur les racines du néolibéralisme* (Gallimard, 2007) e também de um volume de história da sociologia, *L'ambition sociologique* (Gallimard, 2012). Publicou no Brasil, juntamente com Pierre Dardot, o livro *A nova razão do mundo* (Boitempo, 2016). (Nota da **IHU On-Line**)

11 **Maurizio Lazzarato**: sociólogo e filósofo italiano que vive e trabalha em Paris, onde realiza pesquisas sobre a temática do trabalho imaterial, a ontologia do trabalho, o capitalismo cognitivo e os movimentos pós-socialistas. Escreve também sobre cinema, vídeo e as novas tecnologias de produção de imagem. É um dos fundadores da revista *Multitudes*. O IHU já publicou uma série de textos e entrevistas com Maurizio Lazzarato entre elas: O “homem endividado” e o “deus” capital: uma dependência do nascimento à morte. Entrevista com Maurizio Lazzarato, publicada no **IHU On-Line**, edição 468, de 29-6-2015, disponível em <http://bit.ly/1WmGF9v>; Subverter a máquina da

dívida infinita. Entrevista com Maurizio Lazzarato, publicada em Notícias do Dia, de 2-6-2012, no sítio do IHU, disponível em <http://bit.ly/1N0i2JB>; “Atualmente vigora um capitalismo social e do desejo”. Entrevista com Maurizio Lazzarato, publicada em Notícias do Dia, de 5-1-2011, no sítio do IHU, disponível em <http://bit.ly/1LeljoIW>; “Os críticos do Bolsa Família deveriam ler Foucault...” Entrevista com Maurizio Lazzarato, publicada em Notícias do Dia, de 15-12-2006, no sítio do IHU, disponível em <http://bit.ly/1GLy9d9>; Capitalismo cognitivo e trabalho imaterial. Entrevista com Maurizio Lazzarato, publicada em Notícias do Dia, de 6-12-2006, no sítio do IHU, disponível em <http://bit.ly/1LejOsv>; As Revoluções do Capitalismo. Um novo livro de Maurizio Lazzarato. reportagem publicada em Notícias do Dia, de 6-12-2006, no sítio do IHU, disponível em <http://bit.ly/1GXuMlq>. (Nota da **IHU On-Line**)

12 **Yves Lenoir**: professor titular da chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative. Ex-Presidente da Associação Mundial de Ciências da Educação – ASME, Associação Mundial de Ciências de la Educación – AMCE, Associação Mundial de Pesquisas Educacionais – Waer, organização não-governamental com relações oficiais com a Unesco. (Nota da **IHU On-Line**)

8 A entrevista está disponível em <http://bit.ly/2ADQP2U>. (Nota da **IHU On-Line**)

A nova Base e a financeirização

Em síntese, a BNCC pode ser posicionada na justaposição entre financeirização da vida e a primazia de saberes utilitaristas. Sob essa perspectiva, não é difícil compreender por que seu conceito orientador é a noção de competência. Ao mesmo tempo, em um exercício mais ampliado de pensamento, faz-se possível entender o recente sucesso das pedagogias inovadoras centradas nos interesses dos estudantes, em suas capacidades e nas promessas de autorrealização em um mundo financeirizado.

IHU On-Line – O debate em torno da proposta “escola sem partido”¹³ está associado a um modelo neoliberal de ensino? Por quê?

Roberto Rafael Dias da Silva – Como sinalizei na questão anterior, em termos globais, há uma clara predominância das racionalidades políticas inspiradas pelo neoliberalismo. Porém, é importante enaltecer que outras lógicas de reflexão também operam nestes cenários, sendo inegável a força que têm adquirido os movimentos neoconservadores. No caso da “Escola sem Partido”, no Brasil, sua conotação atende a princípios neoconservadores. Seu conteúdo, seus métodos e suas formas de inspiração pedagógica – seja no plano macropolítico, seja nos cotidianos escolares – conduzem a pauta moralizante.

O historiador Antonio Viñao¹⁴, comentando essa questão no contexto

espanhol, explicita que as racionalidades neoliberal e neoconservadora parecem operar em ampla coalizão. Muitas vezes, as estratégias de ação são neoliberais, enquanto os objetivos ou as pautas pedagógicas são neoconservadores. Nas palavras de Viñao, tal articulação favorece a instauração de “uma nova versão destas políticas com vistas ao desmantelamento ou a debilitação do direito social à educação junto com outros direitos sociais próprios do chamado Estado de Bem-Estar Social, assim como a imposição de uma mentalidade, ideologia e modos de fazer tradicionalmente conservadores e autoritários”. Precisamos ficar atentos, dessa forma, à composição de políticas neoliberais que trazem em sua agenda conceitos e concepções neoconservadoras.

Os princípios pedagógicos defendidos e difundidos pelo movimento “Escola sem Partido” evidenciam uma conotação neoconservadora. Isso se explicita na medida em que, no site que apresenta o movimento, assinala-se que seu foco é o engendramento de uma lei contra “o abuso da liberdade de ensinar”. Os alvos são aqueles que “a pretexto de transmitir aos alunos uma ‘visão crítica’ da realidade, [configuram-se como] um exército organizado de militantes travestidos de professores [que] prevalece-se da liberdade de cátedra e da cortina de segredos das salas de aula para impingir-lhes a sua própria visão de mundo”. Enfim, os delineamentos futuros da agenda neoconservadora merecem nossa atenção enquanto pesquisadores e professores, sobretudo pelo modo como os jovens têm aderido a concepções dessa natureza.

IHU On-Line – Ao longo do debate dessa última versão da BNCC, emergiu a discussão sobre questões de gênero e o ensino religioso confessional. Como compreender as questões de fundo no debate desses dois temas?

Roberto Rafael Dias da Silva – Não sou um pesquisador destas

questões, embora possa me reconhecer como um pesquisador curioso acerca das questões do nosso tempo. Sem adentrar em um detalhamento específico destas discussões, parece-me que a reiterada ênfase na “ideologia de gênero” e a recente aprovação do “ensino religioso confessional” poderiam ser dimensionadas no próprio declínio da democracia. Quando um grupo político luta exclusivamente para que determinadas formas de vida sejam suprimidas do jogo político, ou quando introduz a possibilidade de que a sua religião seja ensinada pela escola pública (e financiada pelo Estado), em minha leitura, significa que estamos com dificuldades para definir democraticamente nossos modos de convivência e direcionamentos para a vida coletiva.

Ao longo da Modernidade, lembramos Zygmunt Bauman¹⁵, em uma de suas últimas obras, que “a democracia foi sustentada pela tradução contínua de interesses privados em questões públicas e de necessidades públicas em direitos e deveres privados”. De acordo com o sociólogo, parece que o pêndulo mudou de direção e hoje explicamos o público através das demandas privadas. Sob essa leitura, não é apenas o Estado que declina de suas históricas responsabilidades acerca da proteção coletiva. Mais uma vez dialogando com pensador social, parece que “o mundo não se manifesta para nós como objeto de nossa responsabilidade”. Uma necessidade teórica para o campo dos Estudos Curriculares talvez seja uma retomada dos debates acerca da alteridade e da responsabilidade coletiva pelo mundo.

¹³ **Programa Escola sem Partido** [ou apenas Escola sem Partido]: é um movimento político criado em 2004 no Brasil e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. Ele e os defensores do movimento afirmam representar pais e estudantes contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas. Ganhou notoriedade em 2015 desde que projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional. (Nota da **IHU On-Line**)

¹⁴ **Antonio Viñao Frago**: é catedrático de Teoria e História da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de Múrcia, na Espanha. Atualmente é presidente da Sociedade Espanhola de História da Educação. As suas principais linhas de investigação são os processos de alfabetização, escolarização e profissionalização docente, a história do currículo e o ensino secundário, assim como a análise das políticas e reformas educativas nas suas relações com as culturas escolares. (Nota da **IHU On-Line**)

¹⁵ **Zygmunt Bauman** (1925-2017): Sociólogo polonês, professor emérito nas Universidades de Varsóvia, na Polónia e de Leeds, na Inglaterra. Publicamos uma resenha do seu livro *Amor Líquido* (São Paulo: Jorge Zahar Editores, 2004), na 113ª edição da **IHU On-Line**, de 30-8-2004, disponível em <http://bit.ly/iuhon113>. Publicamos uma entrevista exclusiva com Bauman na revista **IHU On-Line** edição 181 de 22-5-2006, disponível para download em <http://bit.ly/iuhon181>. Por ocasião de sua morte, o IHU, na seção Notícias do Dia de seu sítio, publicou diversos textos sobre a importância de Bauman para compreender o nosso tempo. Entre eles, *Zygmunt Bauman representava algum conforto em um mundo cada vez mais cinzento*, artigo de Ricardo Lísias, reproduzido em 10-1-2017, disponível em <http://bit.ly/2mUoJFm>. Leia mais em ihu.unisinos.br/maisnoticias/noticias. (Nota da **IHU On-Line**)

“Mais que um modo de governança, o neoliberalismo também operaria no âmbito da própria vida”

IHU On-Line – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB brasileira é tida por especialistas como modelo. Entretanto, reconhece-se que há uma aplicação parcial de seus dispositivos. A aplicação plena da Lei hoje dispensaria a emergência da ideia de “reforma da educação”? Por quê?

Roberto Rafael Dias da Silva – Para produzir algumas problematizações em torno desta questão, precisamos ponderar os modos pelos quais as reformas educativas operam como estratégia governamental. Esclarece-nos o sociólogo Christian Laval que o neoliberalismo aciona determinadas modalidades de crise que tendem a fabricar a necessidade de reformas. Em outras palavras, as reformas são derivadas da própria necessidade do Estado neoliberal em promover mudanças que justifiquem seus modos de proceder e intervir através das regras da concorrência e do modelo empresarial, que são seus pilares. Atualmente, então, precisaríamos considerar que a crise ocupa um papel estratégico, isto é, torna-se “um modo de governabilidade que consiste em usar a crise como ponto crucial para acelerar o estabelecimento da lógica de mercado e as regras de concorrência no âmbito do emprego e da sociedade”.

Ainda acerca das conexões entre crise e neoliberalismo, importa enaltecer que nesta conjuntura “a prática

empresarial converteu-se no sentido comum da vida da organização”, tal como argumenta Stephen Ball. Ao tomar a empresa como modelo organizacional, privilegiam-se novas lógicas de competição e de exploração, bem como novos procedimentos explicativos são demandados. A linguagem empresarial explica o mundo educacional, o mundo profissional e até mesmo o componente emocional. Mais uma vez recorrendo a Ball, “o neoliberalismo se plasma em um ‘novo tipo de indivíduo’, um indivíduo formado na lógica da competição: um ‘homem empresarial’, calculador, solipsista e instrumentalmente dirigido”.

Nas políticas curriculares, as reformas permanentes podem ser lidas a partir dessa grade explicativa. Um grande conjunto de reformas deriva-se do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - Pisa¹⁶, fortalecido internacionalmente por meio de um conjunto de atores e instituições e promovido intensamente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Os exames derivados do Pisa criam seus próprios padrões de qualidade educativa e, mais que isso, estimulam determinadas formas de competitividade e de indução a reformas. Da reforma educativa como estratégia governamental, conforme explica o pesquisador alemão Ludwig Pongratz¹⁷, “cada aluno e cada professor se convertem em seu próprio centro de competência e, em consequência, o conceito de competência orienta-se ao centro da reflexão pedagógica”.

Sob as condições das crises engendradas no contexto neoliberal, as políticas educativas (e as políticas em geral) são regidas pela necessidade constante de reformas. Tais reformas consideram a qualidade como

foco e os padrões internacionais do Pisa são tomados como grade de leitura do que conta como “boas práticas pedagógicas”. Assim sendo, não conseguimos analisar se a LDB seria um bom modelo e que se fosse bem aplicada teriam processos mais consolidados. No limite, apenas poderíamos interrogar: quais foram nossos êxitos pedagógicos após a conversão do ensino e da aprendizagem em elementos calculáveis?

IHU On-Line – Quais os desafios para se conceber um currículo escolar comum que trabalhe na perspectiva da educação libertadora e não utilitarista e tecnicista?

Roberto Rafael Dias da Silva – Em termos de teorias ou práticas curriculares acredito que precisamos produzir alguns avanços na direção do mapeamento das resistências e alternativas às políticas derivadas do neoliberalismo ou do conservadorismo. Talvez seja o momento de interrogarmos os currículos escolares de outros modos, para além do público ou do privado, buscando alternativas mais abertas, democráticas e coletivas que problematizem os propósitos da escolarização, conforme aponte anteriormente. Gosto muito do desafio proposto pelos colegas espanhóis Jordi Collet¹⁸ e Antoni Torti em torno das possibilidades de “uma governança escolar a serviço de processos de justiça e democracia”.

Todavia, importa sinalizar que noções como justiça e democracia, em minha leitura, não apresentam sentidos últimos ou definitivos, mas são redimensionadas ou reposicionadas no agonístico território das lutas coletivas. Para pensar o currículo sob outros enquadramentos, três desafios emergem de minhas investigações, quais sejam: a) a necessidade de manter aberto o debate acerca dos conhecimentos escolares, visando à ampliação do repertório cultural dos estudantes de nosso país; b)

¹⁶ **Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA:** é uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar, realizado pela primeira vez em 2000 e repetido a cada três anos. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com vista a melhorar as políticas e resultados educacionais. (Nota da **IHU On-Line**)

¹⁷ **Ludwig A. Pongratz** (1948): é um educador alemão. De 1992 a 2009 foi professor de educação geral e educação de adultos na Technische Universität Darmstadt, Alemanha. (Nota da **IHU On-Line**)

¹⁸ **Jordi Collet Sabé:** sociólogo, educador social e professor associado de sociologia da educação na Universidade de Vic (UVic), em Barcelona. (Nota da **IHU On-Line**)

a importância da promoção e da valorização das diferenças culturais, em justaposição ao questionamento das desigualdades sociais; c) o fortalecimento da cooperação, do diálogo, das formas de reconhecimento, da alteridade e de todas as possibilidades que contestem as lógicas da performatividade e do desempenho individual.

Tenho a convicção de que as atuais políticas de reforma curricular, dentre as quais a BNCC é um exemplar privilegiado, ao enfatizarem as avaliações de larga escala e as concepções utilitárias de conhecimento dela derivadas, não garantem aos estudantes as condições necessárias para participar ativamente da vida democrática. A longo prazo, inspirando-me em Hardt¹⁹ e Negri²⁰, talvez seja possível reinscrever o conhecimento escolar no território do comum.

IHU On-Line – Quais os desafios para a formação docente no nosso tempo?

Roberto Rafael Dias da Silva – Tendo em consideração as questões da docência e da formação de professores, no contexto de predominância das racionalidades políticas apresentadas anteriormente, proponho que duas questões precisam ser conside-

radas com maior atenção. A primeira delas vincula-se à centralidade de uma nova linguagem da aprendizagem na educação, como tem argumentado o filósofo Gert Biesta. Hoje, em todo o mundo, o discurso pedagógico enuncia recorrentemente a posição dos professores como gestores de aprendizagem, do ensino como criação de possibilidades de aprendizagem ou mesmo das escolas como comunidades de aprendentes. Esta “learnification” enuncia um aprendiz vitalício e tende a produzir certa “erosão” nas funções públicas da docência. Parece consolidar-se uma leitura individualista e demasiadamente individualizante da tarefa educativa.

Outra questão que merece ser destacada e que está conectada com o aspecto anteriormente referido é a centralidade das práticas como princípio explicativo do trabalho docente. As “boas práticas” são cada vez mais cartografadas, os bons modelos formativos são centrados na prática e as boas aulas são aquelas lúdicas, interativas e criativas. A ênfase nas práticas, ainda que revestida de intenções desejáveis como no caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid, fabrica um tipo específico de professor e, mais que isso, delinea o que vale a pena ser feito em sala de aula. O pesquisador Thomas Popkewitz²¹, em texto recente, pontua que “a prática é uma abstração que expressa teorias sobre o futuro professor cosmopolita ideal, para ser atualizado mediante investigação que tem que maximizar a utilização do sistema escolar”. Isso não significa que as práticas sejam importantes,

mas tornar problemática esta predominância das práticas e dos conhecimentos úteis para a formação de professores torna-se indispensável.

IHU On-Line – Deseja acrescentar algo?

Roberto Rafael Dias da Silva – Como pesquisador interessado em ampliar as fronteiras analíticas de minha área do conhecimento, tenho apostado em análises críticas que consigam justapor a relevante herança do pensamento crítico com os estudos foucaultianos sobre a governamentalidade e a biopolítica. Em meus últimos trabalhos tenho me dedicado a problematizar os “dispositivos de customização curricular” que delegam aos próprios jovens a responsabilidade sobre seu processo formativo. Diagnóstico, nestas investigações, que a individualização dos percursos formativos no Ensino Médio tende a ampliar as desigualdades educacionais, uma vez que não considera que os sujeitos mobilizam recursos desiguais.

Tais elaborações podem ser importantes para aqueles que planejam ou executam políticas curriculares. Porém, o trabalho da crítica é maior do que esse. Desejo muito seguir interrogando essa questão e, tal como aprendi com Laval em uma de suas últimas passagens pelo Brasil, ampliando nossas ferramentas de trabalho através da consideração de literaturas diversificadas. Permito-me encerrar a entrevista valendo-me das palavras do sociólogo referido: “[...] os que lutam não precisam somente de panfletos, precisam de uma perspectiva histórica e de ferramentas teóricas. Necessitam sobretudo de provas, armas intelectuais reais, e não de belas frases. É isso o que procuramos fazer ao não distinguirmos trabalho sério de engajamento”. ■

¹⁹ **Michael Hardt** (1960): teórico literário americano e filósofo político radicado na Universidade de Duke. Com Antonio Negri escreveu os livros internacionalmente famosos *Império* (5ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2003) e *Multidão. Guerra e democracia na era do império* (Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2005). (Nota da **IHU On-Line**)

²⁰ **Antonio Negri** (1933): filósofo político e moral italiano. Durante a adolescência, foi militante da Juventude Italiana de Ação Católica, como Umberto Eco e outros intelectuais italianos. Em 2000, publicou o livro-manifesto *Império* (Rio de Janeiro: Record), com Michael Hardt. Em seguida, publicou *Multidão. Guerra e democracia na era do império* (Rio de Janeiro/São Paulo: Record), também com Michael Hardt – sobre esta obra, a edição 125 da **IHU On-Line**, de 29-11-2004, publicou um artigo de Marco Bascetta, disponível em <https://goo.gl/9rjJQw>. (Nota da **IHU On-Line**)

²¹ **Thomas S. Popkewitz** (1940): é um teórico do currículo e professor dos Estados Unidos da América, na faculdade da Escola de Educação da Universidade de Wisconsin-Madison. Seus estudos estão preocupados com os conhecimentos ou sistemas de razão que regem políticas e pesquisas educacionais relacionadas à pedagogia e à formação de professores. (Nota da **IHU On-Line**)

Leia mais

- No discurso de crises, a busca por uma educação utilitarista e neoliberal. Entrevista com Roberto Rafael Dias da Silva, publicada na revista IHU On-Line, número 505, de 22-5-2017, disponível em <http://bit.ly/2Afsair>.

Base Comum Curricular, um instrumento da biopolítica

Sílvio Gallo vê na proposta apresentada pelo Ministério da Educação a atualização de um desejo de controle da população e alinhamento às perspectivas neoliberais

João Vitor Santos

“O que se vê num projeto desta natureza é um desejo de controle populacional, o que Michel Foucault denominou uma biopolítica”. É assim que o filósofo Sílvio Gallo define a versão da proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Ele explica que, ao longo da História do Brasil, sempre foi destacada essa necessidade de constituição de uma nação, e o campo da educação serve muito bem a esse propósito. É a “ideia recorrente de que a educação brasileira deve abarcar todo o conjunto do povo brasileiro, garantindo a todos os cidadãos os mesmos direitos básicos no que respeita ao aprendizado”. Segundo Gallo, o problema é que esse desejo se transveste em instrumento de controle, por vezes ainda com um verniz de democracia. “Se constituiu no país, desde o início do processo de redemocratização em meados da década de 1980, uma ‘governamentalidade democrática’”, pontua.

Na entrevista concedida por e-mail à **IHU On-Line**, Gallo destaca que essa não é a única fragilidade do projeto. A Base promove uma uniformização, que visa possibilitar avaliações em larga escala. Para ele, isso é um “ícone do neoliberalismo contemporâneo” que

estende seus tentáculos sobre a escola, tida como fábrica de cidadãos alinhados com suas perspectivas. “A alquimia que assistimos é a de procurar compatibilizar nossos sistemas, apresentados à população como democráticos e com atenção social, com os preceitos neoliberais dos organismos internacionais”, analisa. Assim, como linha de resistência, o professor provoca: “a consolidação de sistemas públicos de ensino, da educação infantil à universidade, com qualidade socialmente referenciada, parece-me ser o grande desafio a ser enfrentado pela sociedade brasileira neste século”.

Sílvio Gallo, filósofo de formação, especializou-se em Filosofia da Educação e atualmente é professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Dedicou-se ao estudo da filosofia francesa contemporânea para pensar a problemática educacional. É autor do livro didático para o Ensino Médio *Filosofia – experiência do pensamento* (São Paulo: Scipione, 2014). Em 2017 organizou, junto com Margareth Rago, o livro *É inútil revoltar-se? Michel Foucault e as insurreições* (São Paulo: Intermeios, 2017).

Confira a entrevista.

IHU On-Line – Como o senhor avalia todo o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC?

Sílvio Gallo – Podemos começar dizendo que a construção de uma Base Nacional Comum Curricular

retoma um movimento que não é novo e nem é original. Já com a formação dos Estados nacionais europeus modernos a educação aparecia como um forte componente do projeto de construção de uma nação. Tratava-se de definir uma língua

única, de enfatizar uma cultura nacional e para isso os processos educativos serviram como instrumentos importantes.

Aqui no Brasil, podemos identificar diversos movimentos e processos nos quais a educação foi instrumen-

to para a construção de uma nacionalidade; mesmo com a valorização de aspectos regionais, a afirmação de um pertencimento a uma pátria. Isso se traduziu, por exemplo, em determinados momentos históricos, na imposição do português como língua única de ensino, o que significou a impossibilidade da prática de idiomas indígenas em escolas com grande número de pessoas que não dominava a Língua Portuguesa, mas que precisavam ser introduzidos a ela para garantir sua integração na comunidade e a própria integração nacional. Isto também se pode notar em situações em que foi proibido o ensino em língua estrangeira em comunidades de imigrantes. País único, língua única. Idioma como fator de integração nacional e processos educativos formais como seu veículo.

De modo que a BNCC é mais uma investida nesta direção. Definir as “aprendizagens essenciais” que devem ser comuns a todos os estudantes brasileiros da educação básica é uma maneira de garantir uma mesma orientação nos currículos das escolas brasileiras, não importa se esteja na capital gaúcha, na periferia de São Paulo ou no interior do Acre. Há que se garantir uma unidade nacional, ainda que se respeitem as diversidades regionais.

Educação como instrumento da biopolítica

Ora, o que se vê num projeto desta natureza é um desejo de controle populacional, o que Michel Foucault¹ denominou uma biopolítica. O exer-

cício de um poder que produz seus efeitos sobre uma população que é governada como população, tomada em seu conjunto. Por isso a ideia recorrente de que a educação brasileira deve abarcar todo o conjunto do povo brasileiro, garantindo a todos os cidadãos os mesmos direitos básicos no que respeita ao aprendizado.

Um outro lado da questão é a uniformização que a BNCC promove, tornando possíveis as avaliações de larga escala, ícone do neoliberalismo contemporâneo, que possibilitariam que, ano a ano, tivéssemos um retrato fiel das condições da educação no país, de norte a sul e de leste a oeste, permitindo o planejamento de intervenções onde for necessário e o direcionamento dos recursos e dos investimentos de forma racional.

IHU On-Line – O que essa última versão da BNCC, entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação, revela?

Silvio Gallo – A versão apresentada como “Versão Final”, se comparada com a “Segunda Versão” revela, sobretudo, uma mudança de perspectiva. Destaco que aquilo que na versão anterior era denominado como “Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento”, denotando uma certa visão político-social (as escolas devem ensinar aquilo a que, por direito, todo cidadão brasileiro deve ter acesso), passou a ser apresentado como “Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular”. Ainda que no âmbito da Educação Infantil a estrutura siga a mesma, no âmbito do Ensino Fundamental a alteração estrutural foi clara.

Se antes se apresentavam os eixos de formação, as áreas do conhecimento, cada uma delas definindo seus objetivos gerais de formação, que se desdobravam nos componentes curriculares que, por sua vez, apresentavam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a versão enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC modifica tudo isso. Nesta última versão, as áreas do conhecimento definem

as competências específicas de área e são estruturadas em componentes curriculares, cada um com suas competências específicas. Cada componente curricular tem suas unidades temáticas e objetos de conhecimento, que se consolidam nas habilidades a serem desenvolvidas. Tudo isso é atravessado por “temas contemporâneos”, que devem estar contemplados nas habilidades de todos os componentes curriculares, de forma transversal e numa perspectiva integradora. Tudo isso é mostrado na página da BNCC no MEC, através de um estudo comparativo, que pode ser consultado².

A versão final revela, pois, uma mudança significativa na proposta de estruturação do Ensino Fundamental. Qualquer semelhança com a fundamentação filosófica das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais produzidos na segunda metade da década de 1990, logo depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, não é mera coincidência. Com a mudança de governo de 2016, mudanças significativas aconteceram no Ministério de Educação e o mesmo grupo político que dominou a construção das políticas públicas de educação durante o governo FHC voltou a dar as cartas no Ministério, retomando sua concepção e seu projeto depois de quase vinte anos.

Evidencia-se, assim, que não importa qual o partido hegemônico no governo federal, encontramos no mesmo regime de governamentalidade. Mudanças pontuais ou mesmo bastante significativas podem ser feitas, modificando-se as ênfases e as concepções educativas, mas o projeto educativo segue sendo um componente biopolítico de governo. Há alguns anos venho fazendo exercícios de leitura da produção biopolítica em educação no Brasil nas últimas três décadas, defendendo a ideia de que se constituiu no país, desde o início do processo de redemocratização em meados da década de 1980, uma “governamentalidade democrática” (pensada a partir de Foucault, mas orienta-

¹ **Michel Foucault** (1926-1984): filósofo francês. Suas obras, desde a *História da Loucura* até a *História da sexualidade* (a qual não pôde completar devido a sua morte), situam-se dentro de uma filosofia do conhecimento. Foucault trata principalmente do tema do poder, rompendo com as concepções clássicas do termo. Em várias edições, a **IHU On-Line** dedicou matéria de capa a Foucault: edição 119, de 18-10-2004, disponível em <http://bit.ly/ihuon119>; edição 203, de 6-11-2006, disponível em <https://goo.gl/C2rx2k>; edição 364, de 6-6-2011, intitulada ‘*História da loucura*’ e o discurso racional em debate, disponível em <https://goo.gl/wjqFL3>; edição 343, O (des)governo biopolítico da vida humana, de 13-9-2010, disponível em <https://goo.gl/M95yPv>, e edição 344, *Biopolítica, estado de exceção e vida nua. Um debate*, disponível em <https://goo.gl/RX62qN>. Confira ainda a edição nº 13 dos **Cadernos IHU em formação**, disponível em <http://bit.ly/ihuem13>, *Michel Foucault – Sua Contribuição para a Educação, a Política e a Ética*. (Nota da **IHU On-Line**)

² O estudo está disponível em <http://bit.ly/2ia52wU>. (Nota do entrevistado)

da para as especificidades brasileiras, daí a adjetivação como “democrática”, que não caberia na obra do filósofo francês). A hipótese é que a construção biopolítica brasileira esteve e está centrada na construção e promoção da cidadania, uma vez que saídos de 25 anos de um regime político de exceção, era necessário constituir a cidadania do brasileiro, de modo que fosse possível a construção de uma sociedade democrática, alicerçada na participação política e na afirmação dos direitos sociais da população.

A BNCC é mais uma peça na intensa produção de políticas públicas em educação pós-LDB e enfatiza, uma vez mais, seu perfil democrático, quando a página do MEC, bem como as diferentes versões do documento, salienta que ela é fruto de processo coletivo com grande participação da comunidade. Mas vemos que não importa o quanto haja de participação: um grupo político impõe sua visão de educação e define os rumos daquilo que se faz na área.

IHU On-Line – Recentemente, a proposta de “reforma” do Ensino Médio provocou muita discussão por preterir disciplinas como Filosofia e Sociologia. Qual a questão de fundo numa ideia de “reforma” que deixa em segundo plano disciplinas de caráter mais humanista?

Sílvio Gallo – A “reforma” definida a toque de caixa pelo governo Temer e, sem qualquer debate com a comunidade, aprovada de modo sumário foi a investida mais visível de um governo que parece pretender neutralizar e mesmo voltar atrás numa série de ações que foram levadas a cabo pelos governos anteriores. No que diz respeito a Filosofia e Sociologia, penso ser interessante destacar que após a reforma de 1971 ter definido um currículo em que essas disciplinas eram ausentes, mas tínhamos a presença de “Educação Moral e Cívica” e de “Organização Social e Política do Brasil”, criadas para fazer a difusão oficial da ideologia governista, iniciou-se um longo e amplo movimento de reivindicação da presença de Filosofia e de Sociologia no nível médio.

No projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação que foi gestado no Congresso Nacional, elas apareciam como disciplinas obrigatórias; no substitutivo assinado por Darcy Ribeiro³, que viria a ser a Lei 9.394/96, apareciam como “conhecimentos necessários ao exercício da cidadania”, mas sem a definição de sua presença disciplinar no currículo. A defesa do MEC, à época, era que elas deveriam sim estar presentes, mas como “temas transversais” às demais disciplinas. Um projeto de lei complementar que tornava Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias, aprovado no Congresso, foi recusado pelo presidente FHC, por recomendação de seu ministro da Educação, Paulo Renato de Souza⁴, justamente com o argumento de não “disciplinarizar” e enrijecer demais o currículo do Ensino Médio, afirmando que elas deveriam permanecer como temas transversais.

Apenas uma observação, visto que não temos como desenvolver o tema aqui: os nossos currículos são tradicionalmente disciplinares, o que significa que se não são disciplinas, não temos como ter professores de Filosofia e de Sociologia nas escolas. Por outro lado, os professores das demais disciplinas, também formados disciplinarmente, não são preparados para trabalhar esses conte-

údos, e o resultado é que elas ficam presentes apenas no discurso, não na prática.

Retomada da Filosofia e Sociologia

Com o governo Lula, o processo foi retomado e em 2008 o então presidente em exercício, José Alencar⁵, sancionou o substitutivo da LDB que tornou Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias. Temos, portanto, menos de dez anos desta decisão e, se levarmos em conta que a lei definia o prazo até 2012 para que os governos estaduais, responsáveis pelo Ensino Médio, implementassem a decisão, temos efetivos cinco anos de obrigatoriedade do ensino destas disciplinas. Desde 2012, Filosofia e Sociologia estão no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD e livros destas disciplinas são escolhidos pelos professores e distribuídos em todas as escolas brasileiras. Filosofia e Sociologia estão no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem e passaram a fazer parte do cotidiano de todos os estudantes brasileiros do Ensino Médio. A formação política e crítica, para o exercício do pensamento e para a livre análise da realidade social, tornou-se a tônica destas disciplinas. Temos já condições de analisar seus efeitos, em tão pouco tempo? Evidentemente não.

Então fomos, todos, surpreendidos por esta “reforma” apressada, em que se afirma que estas áreas são muito importantes e que devem estar presentes na formação dos jovens, mas não como disciplinas e sim como “estudos e práticas”. Como isso pode ser feito e como será feito, ninguém ainda o disse. Isso nos leva a crer que, uma vez mais, estaremos

³ **Darcy Ribeiro** (1922-1977): etnólogo, antropólogo, professor, educador, ensaísta, romancista e político mineiro. Completou o curso superior na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, no ano de 1946. Trabalhou como etnólogo no Serviço de Proteção ao Índio, e, em 1953, fundou o Museu do Índio. Foi professor de etnologia e linguística tupi na Faculdade Nacional de Filosofia e dirigiu setores de pesquisas sociais do Centro de Pesquisas Educacionais e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, além de ocupar, no biênio 1959/1961, o cargo de presidente da Associação Brasileira de Antropologia. Foi eleito em 8 de outubro de 1992 para a Cadeira n. 11 da Academia Brasileira de Letras. (Nota da **IHU On-Line**)

⁴ **Paulo Renato Costa Souza** (1945-2011): foi um economista e político brasileiro. Formado em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, obteve o seu mestrado na Universidade do Chile e o doutorado na Unicamp – na qual também tornou-se professor-titular de Economia. Foi um dos fundadores do PSDB em 1988, e foi o ministro da Educação durante o governo Fernando Henrique Cardoso de 1 de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2002. Dentre as suas maiores realizações à frente do Ministério da Educação, estão a Universalização do acesso no Ensino Fundamental, o Enem e o Saeb. Por outro lado, durante o tempo que este estava em ofício, a educação federal encarou uma enorme escassez de recursos, a qual resultou em uma greve com a participação de todas as instituições educacionais federais em todo Brasil, começando nos meados de 2001 e terminando no primeiro trimestre de 2002. (Nota da **IHU On-Line**)

⁵ **José Alencar Gomes da Silva** (1931-2011): foi um empresário e político brasileiro. Constituiu sua primeira empresa aos 18 anos, uma loja chamada a Queimadeira. Em 1967 fundou a Companhia de Tecidos Norte de Minas (Coteminas), empresa do ramo têxtil que teve grande êxito. Foi senador pelo estado de Minas Gerais de 1999 a 2002. Elegeram-se vice-presidente da República do Brasil na chapa do candidato do PT, Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, conseguindo a reeleição em 2006, assegurando, portanto, a permanência no cargo até o final de 2010. Desde 1997 apresentou vários problemas de saúde. A sua determinação na luta contra o pior deles, um câncer, tornou-o inspiração. Veio a falecer três meses após deixar a Vice-Presidência. Em julho de 2012, foi eleito um dos 100 maiores brasileiros de todos os tempos em concurso realizado pelo SBT com a BBC de Londres. (Nota da **IHU On-Line**)

na mesma situação do final da década de 1990. Como observei em resposta anterior, não é de se estranhar que temos hoje no MEC o mesmo grupo daquela época, impondo um retorno à sua concepção de educação, “democraticamente” apresentada ao povo brasileiro como a melhor e a mais conveniente para todos...

IHU On-Line – A última versão da BNCC não compreende o Ensino Médio. Qual o sentido de discutir uma “reforma” do Ensino Médio sem antes se ter pelo menos uma proposta de base nacional para esse período escolar?

Sílvio Gallo – As duas coisas estão, claro, interligadas. A própria BNCC poderia significar o disparo de uma reforma deste nível de ensino. Mas o governo decidiu instituir a reforma por medida provisória, “atropelando” o próprio processo de construção da Base, sendo levado em seguida a postergar a sua definição, visto que há que se consolidar as mudanças preconizadas por tal reforma para definir em seguida a base curricular.

Este “atropelo” mostra certa afobação do governo em colocar os sistemas educativos brasileiros em sintonia com os preceitos neoliberais explicitados por organismos como o Banco Mundial. A alquimia que assistimos é a de procurar compatibilizar nossos sistemas, apresentados à população como democráticos e com atenção social, com os preceitos neoliberais dos organismos internacionais.

IHU On-Line – Quais os limites e potencialidades de constituir uma base curricular em todos os níveis escolares num país de dimensões continentais como o Brasil?

Sílvio Gallo – Penso que esta resposta está articulada com aquela que dei para a primeira pergunta. Trata-se, justamente, de procurar construir uma “unidade nacional” num país que, pela extensão territorial, seria muito fácil de se perder. A dificuldade está em se conseguir im-

plementar, de fato, a Base em todo o território nacional.

Já tivemos a edição de “parâmetros”, de “orientações” e de “diretrizes” curriculares, que pretendiam dar subsídios para a organização dos sistemas escolares. Agora, com a Base, o movimento parece ser mais forte. Não se trata de orientar, mas de definir o que deve ser feito. Ainda que se deixe uma margem de escolhas para complementar aquilo que é básico, trata-se da definição e imposição, em todo o território, de um sistema. A questão é saber como isso será implementado, gerenciado e controlado pelo governo federal. Conseguiremos efetivar uma base nacional comum, as escolas a aceitaram? Ou serão refratárias a ela? O governo imporá sua efetivação? Através de que mecanismos? Teremos espaço efetivo para a construção de especificidades regionais e locais?

Enfim, o limite é justamente a dificuldade da extensão territorial. A imposição de uma base não será, de fato, o apagamento das diferenças regionais? Em nome de uma “identidade e unidade nacional” é isso mesmo o que queremos?

IHU On-Line – Temos observado um avanço do conservadorismo e, ao mesmo tempo, uma inaptidão para o debate de ideias. A escola corre o risco de ser soterrada por essa onda?

Sílvio Gallo – Um neoconservadorismo cresceu no Brasil sem que nos déssemos conta e explodiu em visibilidade pelos meios de comunicação, com centralidade nas redes sociais viabilizadas pela tecnologia. Em boa medida, este crescimento é uma reação ao desenvolvimento de políticas sociais afirmativas: na medida em que a questão racial ganha espaço nas escolas, atitudes racistas saltam aos olhos nas redes sociais; na medida em que ações formativas relacionadas ao gênero e à sexualidade e o combate à homofobia ganham espaço nas escolas, o preconceito mostra sua cara e articula-se politicamente, a ponto de ter impedido, anos atrás, uma ação de governo que

produziu material para educação sexual nas escolas e que foi abortada.

Se a escola sucumbirá a essa onda, dependerá de nossa capacidade de resistência. Os seguintes versos de Caetano Veloso⁶ são emblemáticos de nosso presente: “Eram os outros românticos, no escuro / Cultuavam outra idade média, situada no futuro / Não no passado”. São da canção “Os outros românticos”, do álbum “O Estrangeiro”, lançado em 1989 e parecem profetizar nossa atual condição, a consolidação de uma outra “idade média”, a defesa de um obscurantismo contra o conhecimento racional. Se a escola sucumbir a tal onda, será o fim da educação. Não podemos permitir que isso aconteça.

IHU On-Line – Num mesmo período em que se discutem ideias como “escola sem partido”⁷, percebe-se o ativismo de estudantes que ocupam colégios como forma de reivindicar educação de qualidade. Como compreender essas duas realidades num mesmo mundo?

Sílvio Gallo – Projetos como o “Escola sem partido”⁸ são parte do

⁶ **Caetano Veloso** (1942): músico, produtor, arranjador e escritor brasileiro. Com uma carreira que já ultrapassa quatro décadas, construiu uma obra musical marcada pela releitura e renovação, considerada de grande valor intelectual e poético. Em 1969, é preso pelo regime militar e parte para exílio político em Londres, onde lança Caetano Veloso (1971). Transa (1972) representou seu retorno ao país e seu experimento com compassos de reggae. Em 1976, une-se a Gal, Gil e Bethânia para formar o Doces Bárbaros, típico grupo hippie dos anos 70, lançando um disco, Doces Bárbaros. Na década de 80 apadrinhou e se inspirou nos grupos de rocks nacionais, aventurou-se nas produções dos discos Outras Palavras, Cores, Nomes, Uns e Velô, e em 1986 participou de um programa de televisão com Chico Buarque. Na década de 90, escreveu Verdade Tropical (1997), e o disco Livro (1998) ganha o Prêmio Grammy em 2000, na categoria World Music. A edição 476 da **IHU On-Line**, de 3-11-2015, intitulada *Ousadia e sensibilidade. Caetano e Gil, duas vidas em uma só*, trata dos 50 anos de carreira de Gil e Caetano. Acesse em <http://bit.ly/2Bh4FVq>. (Nota da **IHU On-Line**)

⁷ **Programa Escola sem Partido** [ou apenas Escola sem Partido]: é um movimento político criado em 2004 no Brasil e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. Ele e os defensores do movimento afirmam representar pais e estudantes contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas. Ganhou notoriedade em 2015 desde que projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional. (Nota da **IHU On-Line**)

⁸ **Programa Escola sem Partido** [ou apenas Escola sem Partido]: é um movimento político criado em 2004 no Brasil e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. Ele e os defensores do movimento afirmam representar pais e estu-

obscurantismo a que me referi anteriormente, um exercício de ignorância (no pior sentido do termo) e não de conhecimento. Afirmo que precisamos resistir e para mim a esperança de que uma resistência possa se constituir vem justamente da movimentação dos estudantes. No final de 2015 tivemos um amplo movimento de ocupação de escolas no estado de São Paulo⁹ em reação a uma decisão do governo estadual de fechar quase uma centena de instituições. Mais do que conseguir barrar a ação do governo naqueles momentos, os jovens estudantes deram mostras de cidadania efetiva e experimentaram outras possibilidades de criação de si mesmos e de suas vidas. Deram aulas para toda a sociedade. Em 2016, movimentos espalharam-se pelo Brasil, com mais de mil escolas ocupadas, em protesto contra a reforma anunciada pelo governo federal.

Os dois movimentos são produzidos pelo tempo em que vivemos. Avançamos no enfrentamento de situações sociais, reduzimos a pobreza e ampliamos o acesso à escola, combatendo velhos preconceitos. Forças contrárias se articulam e buscam impor suas ideias, buscando retomar o controle da situação. Mas forças democráticas resistem e mostram que uma educação mais democrática, aberta ao debate social tem seus

dantes contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas. Ganhou notoriedade em 2015 desde que projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional. (Nota da **IHU On-Line**)
⁹ O sítio do IHU, na seção Notícias do Dia, publicou inúmeros textos sobre essas ocupações. Entre eles, *O antivírus político. As ocupações das escolas e o protagonismo das juventudes e a potência dos pobres. Entrevista especial com Sílvio Pedrosa*, disponível em <http://bit.ly/2As8Zlj>; e *O levante de Junho de 2013 e a ocupação de escolas*, disponível em <http://bit.ly/2j-d9pEV>; e *Inspirado no Chile, manual orientou ocupação de escolas por alunos em SP*, disponível em <http://bit.ly/2ij4Nw8>. Leia mais em ihu.unisinos.br/maisnoticias/noticias. (Nota da **IHU On-Line**)

efeitos. O momento que vivemos é exatamente o do conflito; que futuro seremos capazes de produzir?

IHU On-Line – Quais os maiores desafios para o campo da educação no Brasil do século XXI?

Sílvio Gallo – Este tipo de pergunta é sempre muito difícil de ser respondido, dada a sua amplitude. Tentarei responder apenas dizendo que, em meu ponto de vista, não podemos abrir mão de seguir ampliando o acesso à educação no país, sem abrir mão da escola pública. Sabemos que grupos privados veem a educação como um excelente negócio, com retornos financeiros garantidos; as pressões neoliberais para flexibilizar a educação e possibilitar maior acesso de grupos financeiros (inclusive estrangeiros, como temos visto no caso da educação superior) são fortes. Exatamente por isso, não podemos deixar de lado a defesa da escola pública, espaço de formação democrática e social. A consolidação de sistemas públicos de ensino, da educação infantil à universidade, com qualidade socialmente referenciada, parece-me ser o grande desafio a ser enfrentado pela sociedade brasileira neste século. Mas que sejam espaços múltiplos e plurais, espaços de convívio nas diferenças e com abertura de pensamento, não espaços de distribuição de dogmas e posições conservadoras.

IHU On-Line – Como deve ser o professor do século XXI? Em que medida as universidades estão preparadas para formar esses profissionais?

Sílvio Gallo – Esta pergunta é tão difícil quanto a anterior, pela mesma razão. Na mesma linha, penso que o

professor é e precisa ser uma figura pública, que está num espaço público comprometido com a preparação das novas gerações. Ele não está ali para expor suas opiniões, mas para mediar o acesso à cultura, mostrando que a cultura e o conhecimento são locais de debate de posições. O professor não é e não pode ser neutro. Na medida em que ele assume claramente suas posições, ele ensina aos estudantes que tomar posição é importante. Mas não pode impô-las.

Nesta direção, o professor precisa de uma sólida formação em sua área de saber, mas também ter capacidade de mediar a relação dos estudantes com o conhecimento. Precisa também ser capaz de pensar autonomamente, para que possa mobilizar nos estudantes a possibilidade de que pensem por si mesmos e sejam capazes de fazer as escolhas necessárias em suas vidas.

As boas universidades brasileiras, sobretudo as universidades públicas e as universidades privadas que têm sólido projeto social, não estando interessadas apenas nos lucros, têm todas as condições de formar este profissional e o estão fazendo. Um apoio interessante foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o Pibid, que significou uma verdadeira revolução na formação de professores no Brasil, com efeitos importantes e muito interessantes.

Mas de todos os lados percebemos forças distintas, que buscam uma formação do professor mais tecnicista, menos amparada numa boa formação teórica e mais “dador de aula”. Tais forças se mostram presentes também no desmonte do Pibid.

Temos que fazer frente a tais forças e tentar consolidar o que vem sendo construído. ■

Leia mais

- **As contribuições de Foucault à educação.** Entrevista com Sílvio Gallo, concedida à IHU On-Line número 203, de 06-11-2016, disponível em <http://bit.ly/2Af63ID>.

- **A educação sob os parâmetros da biopolítica: o efeito Foucault.** Entrevista especial com Sílvio Gallo, publicada nas Notícias do Dia de 11-10-2010, no sítio do Instituto Humanitas Unisinos – IHU, disponível em <http://bit.ly/2BpNlhD>.

Os limites de uma reforma com “empresariamento” e que ignora as desigualdades

Monica Ribeiro da Silva reconhece a importância de uma Base Comum, mas lamenta a forma como está posta, porque não supera os atuais problemas e transforma a escola numa empresa

Ricardo Machado | Edição: João Vitor Santos

Formar uma base comum nos currículos de todas as escolas e de todos os níveis no país não é má ideia. Entretanto, a professora Monica Ribeiro da Silva adverte: “a diversidade e desigualdades educacionais pelo país são aspectos que também precisam ser levados em conta”. Segundo ela, uma das falhas da proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC é justamente não levar isso em conta, o que coloca escolas “em condições distintas de realizar o que está definido em uma listagem de objetivos e conteúdos”. “Por óbvio, as escolas com condições mais precárias estarão mais distantes de cumprir o que está prescrito, aumentando ainda mais as desigualdades de aprendizagem entre os estudantes”, pontua.

Na entrevista, concedida por e-mail à **IHU On-Line**, a professora chama atenção para a forma como a Base ranqueia colégios, trazendo ao ambiente de aprendizagem uma lógica empresarial. Segundo Monica, isso revela que a educação crítica com vistas à autonomia é posta de lado em detrimento a uma formação voltada às demandas de mercado. “Nesse cenário de disputas parece estar conquistando uma certa hegemonia o que estamos chamando por ‘empresariamento da educação’. Isso significa que o setor empresarial vê na educação uma mercadoria como outra

qualquer”, analisa. Realidade que, para a professora, fica ainda mais clara quando se olhar para propostas referentes ao Ensino Médio. “A reforma em curso propõe que a formação técnica e profissional seja um dos itinerários formativos do Ensino Médio, podendo ser oferecido por meio de parceria com o setor privado, em duas trajetórias concomitantes. Isso é o que destrói a ideia de integração entre formação profissional e formação científica básica”, completa.

Monica Ribeiro da Silva possui doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e graduação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp. Está realizando estágio pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. É professora na Universidade Federal do Paraná – UFPR, nos cursos de formação de professores e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Entre suas publicações, destacamos *Currículo e Competências: a formação administrada* (São Paulo: Cortez, 2008) e *Educação, Movimentos sociais e políticas governamentais* (Curitiba: Appris, 2017).

Confira a entrevista.

IHU On-Line – Como a senhora avalia a mais recente versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC?

Monica Ribeiro da Silva – Vejo com muitas ressalvas a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular para o país, independentemente da

versão. A extrema padronização inerente a um documento desse tipo contraria tanto as trajetórias que o Brasil vinha percorrendo, por meio

“Vejo com muitas ressalvas a ideia de uma Base Nacional Comum Curricular para o país, independentemente da versão”

da definição de diretrizes curriculares, quanto o acúmulo que as pesquisas no campo do currículo e das políticas curriculares evidenciam.

A ideia de diretrizes curriculares nacionais, como as exaradas pelo Conselho Nacional de Educação para as diversas etapas e modalidades da Educação Básica permitem, ao mesmo tempo, assegurar alguma proximidade curricular entre as diferentes unidades da federação e, ao mesmo tempo, a autonomia que as escolas e redes de ensino necessitam tendo em vista atender às necessidades formativas e aos interesses dos sujeitos, alunos e professores, no interior das escolas. A diversidade e desigualdades educacionais pelo país são aspectos que também precisam ser levados em conta ao se pensar a formulação de políticas curriculares. As desigualdades de condições de oferta, por exemplo, quando deparadas com um currículo padrão, extremamente prescritivo como se vê especialmente na terceira versão da BNCC, coloca essas escolas em condições distintas de realizar o que está definido em uma listagem de objetivos e conteúdos.

Por óbvio, as escolas com condições mais precárias estarão mais distantes de cumprir o que está prescrito, aumentando ainda mais as desigualdades de aprendizagem entre os estudantes. O campo de pesquisa em currículo no Brasil tem se posicionado também de forma contrária, e com bastante veemência, quando se trata do assunto, por entender que essa padronização, essa lista que

impõe às escolas o que elas devem ser, contrariam até mesmo a ideia de educação, uma vez que é algo definido sem sequer atentar para o que é praticado e definido pelas pessoas diretamente envolvidas.

IHU On-Line – Neste primeiro momento da aplicação da Base Nacional Comum Curricular, o Ensino Médio está de fora. Quais as implicações disso?

Monica Ribeiro da Silva – Afirmo anteriormente que entendo como um retrocesso imenso a definição de uma Base Nacional Comum Curricular nos termos que vem sendo encaminhado pelo governo federal. Ainda que fosse desejável essa prescrição de objetivos e conteúdos de forma centralizada, o fato de estar sendo produzido em separado um documento como este, desconsidera que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 institui um nível de ensino chamado “Educação Básica”, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Veja, um único nível de ensino que recebeu, inclusive, a partir de 2010 uma orientação do Conselho Nacional de Educação que este nível compõe “um todo sequencial, orgânico e articulado”.

Esta definição, que é a norma estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, busca assegurar que não haja um tratamento estanque entre as etapas que compõem esse nível

de ensino. O encaminhamento dado pelo MEC vai justamente na posição contrária ao separar o Ensino Médio e compromete, com isso, até mesmo o sentido de educação básica atribuído pela LDB.

IHU On-Line – O que deve mudar no Ensino Médio do Brasil?

Monica Ribeiro da Silva – O Ensino Médio brasileiro se caracteriza por um conjunto de dificuldades, dentre as quais destaco:

O elevado número de jovens entre 15 e 17 anos que não se encontram matriculados na última etapa da Educação Básica. O Brasil possui atualmente algo próximo a 10 milhões e 500 mil jovens nessa faixa etária. Destes, pouco mais de 5 milhões estão matriculados no Ensino Médio. Pouco mais de 3 milhões e 500 mil estão cursando ainda o Ensino Fundamental e quase 1 milhão e 700 mil não possuem qualquer vínculo escolar, mesmo estando em idade obrigatória.

Afora o problema de acesso, temos ainda o problema do abandono escolar. Nem todos que começam concluem. Nota-se uma dificuldade das redes de ensino em qualificar a permanência dos jovens na escola, fazer com que a escola dê respostas efetivas às necessidades e interesses dessas várias juventudes que se encontram dentro dela. A origem desses problemas está na estrutura da própria sociedade brasileira, nas desigualdades históricas que dentre

outras coisas mascara as diferenças e naturaliza aquilo que é produzido social e culturalmente.

A ampliação da matrícula que se deu de forma acelerada entre o início dos anos de 1990 a início dos anos 2000 é outro fator que explica as dificuldades atuais por que passa o Ensino Médio. Passamos de 3.500.000 matrículas em 1991 para 9 milhões em 2004. Desde então a matrícula tem oscilado em torno de 8 milhões. Certamente a inclusão de um contingente imenso de pessoas que ao longo do século XX esteve excluída do ensino secundário tem contribuído para criar distorções na oferta, dado que esta escola pensada para poucos teve que buscar respostas (nem sempre encontradas) de como acolher uma diversidade de pessoas das mais variadas origens sociais, econômicas e culturais. Corrigir tais distorções passa por dar maior atenção às especificidades desse público, o que é o oposto de propor uma padronização como a da BNCC que ignora ainda mais essas especificidades.

Outras dificuldades estão nas condições muitas vezes precárias de infraestrutura das unidades escolares, na formação de professores que nem sempre responde às necessidades das escolas e redes de ensino, nas condições de trabalho docente cada vez mais precarizadas e desvalorizadas.

Diante desse quadro, a ideia de uma BNCC como sendo capaz de resolver os problemas educacionais do país torna-se inócua. Do mesmo modo, a reforma do Ensino Médio feita por meio de medida provisória, sem qualquer diagnóstico mais próximo da realidade, não mostra quaisquer condições de superar os problemas apontados. Pelo contrário, poderá agravá-los.

IHU On-Line – Como a senhora tem acompanhado as discussões relacionadas à BNCC que serão aplicadas ao Ensino Médio? Que caminhos têm sido trilhados?

Monica Ribeiro da Silva – Desde que a atual equipe do Ministério da Educação assumiu, muito pouco se tornou público dos caminhos trilhados na elaboração da BNCC do Ensino Médio. Do que está publicizado, além da preocupação com a padronização e prescrição centralizada de uma listagem de objetivos, outro elemento se configura em um claro retrocesso. Estou me referindo à retomada da proposta de organizar uma base curricular por meio da definição de uma listagem de “competências” que caberia à escola desenvolver nos estudantes.

Trata-se de uma retomada de um modelo que se tentou impor ao país ao final da década de 1990 e que se mostrou absolutamente inapropriado. Isso pelo próprio significado do termo “competências”, carregado de um viés pragmático que reduz o conhecimento escolar à sua condição de aplicabilidade imediata, acarretando uma fragilização na formação dos estudantes por meio justamente da perda de centralidade do conhecimento.

IHU On-Line – Em um contexto de intensificação da automação industrial e da redução de postos de trabalho, o que significa apostar em uma formação profissional no Ensino Médio? O BNCC está alinhado aos desafios atuais do mundo do trabalho?

Monica Ribeiro da Silva – A BNCC trata apenas dos conhecimentos gerais, não estando vinculada à formação profissional. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil é uma necessidade e precisaria estar disponível aos estudantes que por ela optassem. No entanto, teria que se assegurar uma oferta de qualidade, que respondesse ao contexto das mudanças no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, garantisse a formação geral, científica e humanista. O país tem efetivamente essa possibilidade por meio do Ensino Médio Integrado – EMI, isto é, a

educação profissional integrada ao Ensino Médio. A oferta do EMI está atualmente quase restrita aos Institutos Federais e foi colocada em risco com a atual reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17 que resultou da MP 746/16).

A reforma em curso propõe que a formação técnica e profissional seja um dos itinerários formativos do Ensino Médio, podendo ser oferecido por meio de parceria com o setor privado, em duas trajetórias concomitantes. Isso é o que destrói a ideia de integração entre formação profissional e formação científica básica. Mais um retrocesso, portanto, em relação ao que vinha sendo feito.

“A ideia de uma BNCC como sendo capaz de resolver os problemas educacionais do país torna-se inócua”

IHU On-Line – No que diz respeito à autonomia do professor, que garantias a BNCC estabelece?

Monica Ribeiro da Silva – Ainda que o Ministério da Educação, nos momentos em que apresenta os documentos de BNCC, insista em dizer que a autonomia das redes de ensino está assegurada, a vinculação desse documento às políticas de avaliação em larga escala sinalizam claramente para uma dimensão de obrigatoriedade, de controle e de imposição que recairá, em última instância, sobre professores e professoras. O resultado disso é exatamente a ausência de autonomia.

IHU On-Line – Não parece contraditório reformar o ensino básico no Brasil (incluído o Médio) em um contexto de cortes no Ministério da Educação? Como melhorar o ensino sem investimentos?

Monica Ribeiro da Silva – A evidência dessa contradição, em especial no que diz respeito ao Ensino Médio, está no empréstimo realizado pelo MEC logo após a aprovação da Lei 13.145/17. Em torno de 800 milhões de reais junto ao Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento - eBIRD, essa ação significa a retomada do endividamento externo como política de financiamento de reformas educacionais, experiência nefasta que o país havia praticamente abandonado e agora é retomada.

Esse modelo de financiamento de reformas por meio de endividamento externo mostrou-se inócuo, especialmente devido às contrapartidas exigidas pelos organismos “parceiros” e pelo pagamento de altos juros que com o tempo consomem os recursos financeiros que seriam destinados à educação. Esse cenário se agrava no contexto de vigência da Emenda Constitucional 95/16 (PEC 241/55) que impõe teto de gastos nas áreas sociais, especialmente educação, saúde e assistência social.

IHU On-Line – Que disputas de poder estão em jogo nas atuais reformas relacionadas à educação?

Monica Ribeiro da Silva – São várias as disputas, desde a que gira em torno dos sentidos e finalidades da educação básica, por exemplo, mais voltadas a uma formação crítica e autônoma ou mais atrelada a demandas do mercado, até a disputa quanto à responsabilidade sobre a oferta, a produção de materiais, a formação de professores. Nesse cenário de disputas parece estar conquistando uma certa hegemonia o que estamos chamando por “empresariamento da educação”. Isso significa que o setor empresarial, que vê na edu-

cação uma mercadoria como outra qualquer, tem adquirido cada vez mais espaço, colocando em risco até mesmo o princípio constitucional de que a educação é dever da família e do Estado.

Temos assistido a uma verdadeira demonização do público – ao qual se atribui a alcunha de ser caro e ineficiente – decorrente de perspectiva economicista que possui claramente a finalidade de justificar a privatização de serviços tidos, até o presente, como sendo de oferta pública por ser direito do cidadão e dever do Estado. Assim, flexibilização das relações de trabalho, reforma trabalhista, reforma da previdência e reformas educacionais fazem parte de um mesmo cenário que, em síntese, culmina com a perda dos poucos direitos que a população brasileira ousara acumular ao longo de sua história.

“A Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil é uma necessidade e precisaria estar disponível aos estudantes”

IHU On-Line – Quais os desafios para a formação docente no nosso tempo?

Monica Ribeiro da Silva – Um primeiro desafio diz respeito à valorização dessa formação, o que, por sua vez, depende, da valorização do trabalho docente, da escola e da educação. Somente um conjunto de políticas públicas que articu-

lem ao mesmo tempo esses aspectos poderiam contribuir na direção dessa valorização. Outros desafios, como por exemplo, a maior articulação entre a formação superior e a escola, entre a universidade e a educação básica, encontram possibilidades reais nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer CNE/CEB 02/2015).

IHU On-Line – Deseja acrescentar algo?

Monica Ribeiro da Silva – Considero necessário apenas explicar as razões da afirmação feita anteriormente acerca da atual reforma do Ensino Médio. O reconhecimento da existência de problemas na última etapa da Educação Básica sinaliza claramente para a necessidade de mudanças. Mas, as alterações aprovadas na Lei 13.415/16 respondem a essa necessidade? Certamente que não. E por quê? Porque fatia o currículo em itinerários de modo a que cada estudante faça apenas um deles. Compromete com isso uma formação integral bem como o acesso a um conjunto de conhecimentos nas múltiplas áreas da ciência e da arte, necessários para o desenvolvimento de uma visão crítica do mundo; porque ilude os jovens com a falsa promessa de que poderão escolher uma das quatro áreas (itinerários formativos) ou a formação técnica e profissional, e ao mesmo tempo desobriga os sistemas de ensino de oferecer em uma mesma escola os cinco itinerários propostos; porque contribui ainda mais para a desvalorização dos professores ao instituir a figura do “notório saber” e permitir que pessoas sem formação apropriada passem a ter direito à docência. Estes, dentre outros aspectos, constituem-se em fragilização do direito à educação básica e compõem o cenário de retrocessos a que estamos assistindo no país. ■

Educação Infantil não deve se submeter à ideia de compartimentação

Paulo Fochi critica a última versão da BNCC e diz que é preciso compreender que a relação entre ensino e aprendizagem tem outra lógica a ser seguida nessa primeira fase de educação básica

João Vitor Santos

A Modernidade impôs uma lógica de fragmentação do conhecimento através da divisão em áreas. Isso chega até a escola, com seu processo de ensino e aprendizagem fatiado em disciplinas. Se por um lado tal perspectiva favorece a produção de conhecimento especializado e índices que podem mensurar a eficiência, por outro acaba reduzindo a fluidez da experiência no processo. Mesmo no Ensino Fundamental e Médio, há quem combata essa visão. Na Educação Infantil, os movimentos sociais e grande parte da comunidade científica não concorda com a compartimentação do conhecimento. Segundo o professor Paulo Fochi, essa última versão da Base Comum Curricular dá ênfase a separação do conhecimento a partir das simples alterações dos nomes dos campos de experiência e do modo como colocou os objetivos. “Na Educação Infantil o conhecimento compartimentado não interessa. Essa ideia de compartimentar o conhecimento é uma invenção de muitos séculos e que para as crianças não faz nenhum sentido. Diferentes autores já debateram sobre isso”, comenta. Fochi ainda explica que os bebês e as crianças pequenas “não constroem e elaboram o conhecimento a partir da compartimentação, mas sim a partir do todo”.

Fochi trabalhou nas duas primeiras versões da Base para Educação Infantil, e, na entrevista concedida por telefone à **IHU On-Line**, critica as mudanças feitas na terceira versão. Segundo ele, o grupo que

capitaneou o debate nessa fase deu mais ênfase ao letramento e ao numeramento das crianças. “Esse não é o debate da área da Educação Infantil, não entendemos que esses dois campos tenham que ter predomínio”, argumenta. Isso porque, segundo o professor, o grupo que assumiu a revisão da base na terceira e quarta versão “tem interesse em produzir avaliações de larga escala”, o que seria possível só através da ênfase na alfabetização e de indicadores mensuráveis. “A lógica de educação deles é essa lógica mensurável, que nós da área de Educação Infantil, incluindo o grupo que estuda avaliação para esta etapa rechaçamos. Nós não entendemos que uma avaliação desse nível possa afetar positivamente a vida das crianças”, acrescenta.

Paulo Sergio Fochi é doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo - USP, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, especialista em Educação Infantil pela Unisinos, especialista em Gestão e Organização de Escola e licenciado em Pedagogia pela Unopar. Atualmente, é professor do curso de Pedagogia, coordenador e professor do curso de especialização em Educação Infantil da Unisinos. Entre suas publicações, destacamos *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?* (Porto Alegre: Penso, 2015) e *Infância e Educação Infantil: linguagens* (São Leopoldo: Editora Unisinos, 2014).

Confira a entrevista.

IHU On-Line – Como o senhor tem acompanhado os debates acerca da Base Nacional

Comum Curricular - BNCC? Quais os avanços e limites da proposta?

Paulo Fochi – Em 2015, o Ministério da Educação nomeou 116 especialistas, com representantes de

“[Letramento e numeramento] não é o debate da área da Educação Infantil, não entendemos que esses dois campos tenham que ter predomínio”

todos os estados, vindos de universidades públicas e algumas privadas, e também representantes de secretarias de Educação. Esses especialistas foram selecionados para discutir e constituir o documento da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Desses 116 especialistas, quatro foram nomeados para a Educação Infantil: a professora Zilma Ramos de Oliveira¹, da Universidade de São Paulo, a professora Sílvia Cruz², da Universidade Federal do Ceará, e a professora Maria Carmen Silveira Barbosa³, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e eu, da Unisinos.

¹ **Zilma de Moraes Ramos de Oliveira:** possui graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo, mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo e Livre-docente pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. É Professora Associada da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, creche, formação de professores, desenvolvimento infantil e currículo para educação infantil. (Nota da **IHU On-Line**)

² **Sílvia Helena Vieira Cruz:** graduada em Psicologia, mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e também doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Realizou estágio pós-doutorado na Universidade do Minho (Braga -Portugal) em 2007. É professora titular da Universidade Federal do Ceará, com experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil. (Nota da **IHU On-Line**)

³ **Maria Carmen Silveira Barbosa:** graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialista em Alfabetização em Classes Populares pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação - GEEMPA e em Problemas no Desenvolvimento Infantil pelo Centro Lídia Coriat, mestre em Planejamento em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou estágio pós-doutoral na Universitat de Vic, Catalunya, Espanha. Atualmente é Professora Titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua como Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação. (Nota da **IHU On-Line**)

Trabalhamos todo o ano de 2015 e início de 2016 em volta da primeira e da segunda versão desse documento. Nós, da Educação Infantil, fizemos mais de 100 reuniões em mais de 20 estados, discutindo com a área, com as escolas, com os fóruns de Educação Infantil e com as universidades as versões que fomos apresentando. Além disso, discutimos também com o grupo de especialistas que trabalhavam com a construção do documento do Ensino Fundamental, até para pensar questões de articulações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ou seja, fomos fazendo um documento que foi discutido com a área e, ao mesmo tempo, que este documento representasse o que nos últimos 15 ou 20 anos nós conseguimos construir em termos de conhecimento sobre a Educação Infantil no Brasil.

Em especial entre os anos de 1999 e 2009, quando se elabora a revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, a área produziu e acumulou bastante conhecimento. Então, nós quatro sempre afirmamos que na base nós estávamos representando muito mais o fortalecimento de um campo do que ideias particulares. Nós entendemos que muitas das questões, ou pelo menos os conceitos básicos, que tínhamos que ali discutir já estavam expressas na Diretriz Curricular Nacional para Educação Infantil, que é um documento que nós entendemos que representa como um certo consenso da área.

Esse foi meu envolvimento na construção da primeira e da segunda

versão da Base. Quando houve a mudança de governo e, com isso, mudanças no Ministério da Educação, a opção da atual gestão foi pegar essa segunda versão que já havia sido entregue ao Conselho Nacional de Educação e entregar para um grupo privado, que é o movimento Todos pela Base, um grupo financiando por bancos e empresas privadas.

Alfabetização e numeramento

Esse grupo não tem envolvimento com a área e, além disso, produziu uma discussão de forma fechada. Este grupo vinha assediando as versões da base que nós estávamos trabalhando desde o princípio, especialmente porque eles tinham – e ainda tem – interesse que fosse dado assento à alfabetização e ao numeramento. Esse não é o debate da área da Educação Infantil, não entendemos que esses dois campos tenham que ter predomínio. Sempre compreendemos que a alfabetização e o numeramento são parte da discussão da Educação Infantil, mas uma base não pode se reduzir a isso.

Quando esse grupo assumiu a terceira versão, de forma fechada e sem debate com a área, fizeram as alterações conforme a desejavam: colocar o assento nas questões de alfabetização e numeramento e escrever objetivos que facilmente se tornem em indicadores de avaliação. Esse grupo reúne outras ONGs e fundações que também são, na verdade, financiadas por empresas e bancos e tem interesse em produzir avaliações de larga escala.

Instrumentos quantitativos para avaliação

Criar indicadores externos para avaliar as crianças, ao final da Educação infantil, não contribui para a construção da qualidade e da equidade em educação, ao contrário, o que pode construir é desigualdade e fracasso. Criar indicadores para avaliar a qualidade da Educação Infantil é diferente de criar indicadores externos para avaliar as crianças na Educação Infantil. Sobre este tema, nós já temos um certo conhecimento acumulado inclusive em projeto financiado pelo MEC nos anos de 2015 e 2016 em convênio com a Universidade Federal do Paraná. Fazer avaliações externas (em larga escala) não afeta positivamente a vida das crianças, a vida da escola e a qualificação da educação como um todo. Mesmo países que já adotaram este tipo de avaliação em larga escala, por exemplo, Estados Unidos, não têm nada de muito interessante e positivo para mostrar, a não ser criar rankings em escolas para dizer “essa aqui é melhor” e “essa aqui não é a melhor”, sem proposta para melhorar aquela que não era boa. Aliás, quando pensamos em boas experiências educativas não lembramos dos Estados Unidos, lembramos de Finlândia, Itália. Estes países, por exemplo, não tem esse tipo de avaliação.

Desde que houve a alteração do grupo de trabalho na Base como um todo, os 116 especialistas não compuseram mais o debate. Nós, da Educação Infantil, a partir de nossa representação nos fóruns de Educação Infantil e da nossa militância na área, temos mesmo assim mobilizado, mesmo que por fora, esse debate. Escrevemos notas sugerindo mudanças sobre a terceira versão, que foi publicada há pouco tempo, posicionando quais eram as nossas questões.

Restrições do debate

A versão três e agora uma versão quatro, que parece que vai ter de sair, que está em negociação entre o Conselho Nacional e o Ministério da Educação, são versões que estão sendo feitas muito em grupos

fechados, em que o acesso foi sempre muito restrito. O acompanhamento que temos conseguido fazer nos últimos tempos tem a ver com a divulgação da própria mídia e, no último caso (para a 3 versão), para as versões que foram enviadas para discussão nos conselhos estaduais de Educação.

IHU On-Line – A BNCC tem suscitado muitos debates acerca dos currículos do Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, a Base deve também nortear os currículos e as propostas pedagógicas de escolas públicas e privadas de Educação Infantil. O que a BNCC prevê no que diz respeito à Educação Infantil?

Paulo Fochi – A estrutura do documento da Base como um todo era organizada por direitos de aprendizagem e objetivos de aprendizagem. Nós da Educação Infantil entendemos, quando construímos a primeira e a segunda versão, e se manteve na terceira, que não iríamos estruturar a organização curricular para a Educação Infantil em áreas de conhecimento. Isso porque na Educação Infantil o conhecimento especializado por áreas não interessa. Conseguir isso foi uma grande conquista. Essa ideia de compartimentar o conhecimento é uma invenção de muitos séculos e que para as crianças não faz nenhum sentido, porque elas não constroem e elaboram o conhecimento e o sentido do conhecimento a partir da comparação, mas sim a partir do todo.

Assim, optamos por estruturar o documento por campos de experiência - que é uma ideia originalmente da Itália e que fomos reelaborando a partir dessa experiência italiana que surgiu nos anos 1990 com a reforma pedagógica - está centrada na ação da criança. Entendemos que por ser essa a primeira vez que o Brasil elabora uma base comum curricular para a Educação Infantil, tínhamos que, ao mesmo tempo, fazer uma política formativamente indutora para os professores.

A ideia dos campos de experiência foi também para mobilizar a reflexão sobre a organização do currículo a respeito dessa outra possibilidade de constituir uma escola de Educação Infantil que respeite a especificidade das crianças que estão chegando nesse espaço institucional. Então, propusemos cinco campos de experiência, e nenhum deles se remetia à área de conhecimento. Na terceira versão da Base, o grupo do Movimento Todos pela Educação⁴ transformou dois dos campos de experiência em áreas relativas à linguagem oral e escrita e outra ao numeramento, o que desconstrói a lógica inicial dos campos de experiência.

Direitos de aprendizagem

Além desses cinco campos, nós propusemos seis direitos de aprendizagem. Esses direitos falam o que nós, a partir dos valores éticos, estéticos e políticos da Diretriz Curricular Nacional, conseguimos entender que é direito de toda criança que acessa uma escola de Educação Infantil no Brasil. Isso porque, ao mesmo tempo que estavam expressos de alguma forma nos princípios éticos, estéticos e políticos, eles também representam os modos como as crianças aprendem. Tais direitos são: o direito de conviver, de brincar, de explorar, de participar, de se expressar e de se conhecer. Assim, estruturamos a primeira e segunda versão apresentando os direitos e, depois, os campos de experiência, que, a princípio, não se remetiam às áreas de conhecimento e que davam uma ideia mais global de como o conhecimento poderia ser construído dentro da escola.

Cuidado e aprendizagem

Essa perspectiva revela como é importante compreender que o cuida-

⁴ **Todos pela Educação** (TPE): é uma organização sem fins lucrativos composta por diversos setores da sociedade brasileira com o objetivo de assegurar o direito à Educação Básica de qualidade para todos os cidadãos até 2022, ano que se comemora o bicentenário da independência do Brasil. Fundado em 2006, o movimento conta com 32 organizações, entre mantenedores e parceiros, e quase 200 representantes divididos entre os diversos cargos da estrutura organizacional do TPE. (Nota da **IHU On-Line**)

do na Educação Infantil é uma modalidade de atividade das crianças. Aprender a se vestir é uma atividade e isso não se faz dizendo “agora, vamos todos sentar e nos vestir”, se faz no modo inicialmente como um professor veste uma criança e que assim está ensinando, no sentido etimológico da palavra, que é *in-signare*, deixar marca, mostrando para ela como é que pode, aos poucos, ir se vestindo. E posso pensar a mesma coisa a respeito de limpar o nariz, de se alimentar, posso ainda pensar o mesmo com relação a se deslocar pela escola.

Então, não separamos as atividades de cuidado com as atividades que são de acesso e articulação com o patrimônio que a humanidade já sistematizou. Na Educação Infantil, nós não temos aulas. Não se organiza assim a escola, por isso que não se chama ensino infantil, e sim Educação Infantil, porque tem uma noção de educar que é maior do que apenas ensinar. Não temos alunos, temos crianças que frequentam a escola em que a jornada de aprendizagem é baseada nas experiências pedagógicas, diferente do que são aulas, separadas por áreas do conhecimento e que separam o que é cuidado e o que é educar.

Desde 1996, falamos da relação indissociável entre cuidar e educar; são coisas que andam juntas e uma produz a outra. Isso é importante entender para quando se pensa nesse arranjo curricular que fizemos sobre os campos de experiência. Nos campos de experiência também aparecem essas questões relativas ao que nós entendemos como cuidado, porque entendemos isso como um modo de aprender sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. A forma como nos alimentamos no Brasil, por exemplo, é uma forma particular de país que construiu essa noção de alimentação, que é diferente inclusive entre os estados, diferente também em relação a outras partes do mundo. Portanto a experiência da criança comer na escola envolve a participação e o pertencimento a uma

dada cultura. Enfim, o modo como nos comportamos em diferentes situações é construído também culturalmente e, portanto, faz parte de um conhecimento para essas crianças que estão chegando ao mundo também construírem.

Nos campos de experiência, conseguimos também ter lugar para essas questões do cotidiano além do acesso ao patrimônio que a humanidade sistematizou. Ou seja, para nós não significa apenas atividades de cuidado para com as crianças, significa algo muito importante porque, inclusive, diz respeito à construção da identidade, do “eu” no mundo – como eu cuido de mim, como eu cuido do outro e como eu cuido do mundo.

“Na Educação Infantil o conhecimento especializado não interessa”

IHU On-Line – Quais as especificidades da Educação Infantil com relação a outras etapas escolares? E quais os desafios para a formação profissional nessa área?

Paulo Fochi – De certa forma, já tratamos dessas questões anteriormente, quando falávamos dos objetivos, no sentido de que eles têm que ser constituídos não para serem mensurados, como acabou ficando na terceira versão, pois isso não ajuda na qualificação da escola. Precisamos construir políticas públicas que induzam o professor na busca de formas alternativas à lógica da mensuração. E com isso, também, entro um pouco na questão dos desafios da formação desse profissional.

Os nossos cursos de Pedagogia são cursos generalistas, que formam professores tanto para atuar na Educação Infantil como no Ensino Fun-

damental. Acontece que essa formação generalista, que é o único curso de formação docente que temos, não consegue tratar da especificidade da Educação Infantil, da especificidade do conhecimento praxiológico para atuar na Educação Infantil e tampouco no Ensino Fundamental. Temos, no Brasil, um problema de concepção sobre o curso de Pedagogia. A pedagogia é o único curso que forma professores para trabalhar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas o curso não está direcionado à docência. É generalista e abarca diferentes possibilidades de atuação do Pedagogo. No entanto, sendo o único curso superior para formação docente, minha opinião é que deveria estar centrado na docência.

Portanto, nos últimos dez anos, todas as políticas que foram se concebendo no âmbito do Ministério da Educação foram também bastante indutivas. Essas políticas foram induzindo a um modo de atuar com as crianças ao mesmo tempo em que se normatizavam determinadas questões. E isso foi um avanço muito importante, a gente cresceu muito nos últimos anos na Educação Infantil no Brasil, tanto em termos de acesso como num âmbito de conhecimento específico dessa etapa. As políticas voltadas para a Educação Infantil que nós temos até então são muito indutivas para o professor aprender a atuar. Como já destaquei, a estrutura da Educação Infantil é muito diferente do Ensino Fundamental e de toda essa lógica que a gente conhece como aluno, que é de ter aulas divididas por períodos, um professor que ensina e um aluno que aprende. A Educação Infantil não é assim.

Então se imagina que um professor que vai atuar na Educação Infantil também tem que descobrir um modo de construir sua docência não da forma que ele conheceu como aluno por tantos anos e que a formação profissional dele não conseguiu desconstruir para construir uma forma alternativa de ser professor. Se por um lado temos que avançar em termos de formação para conseguir fazer essa desconstrução, por outro,

em termos de política, foi-se conseguindo fazer isso pela forma que as próprias políticas induziram o professor a pensar sobre o seu lugar de docência para atender a especificidade da Educação Infantil.

Educação Infantil no âmbito da educação básica

Nesse sentido, pensar objetivos de aprendizagem não é pensar se aprendeu isso ou aquilo. Devem ser objetivos que garantam que todas as crianças que acessam a escola tenham direito de acessar um patrimônio que a humanidade já sistematizou, mas, sobretudo, com sentido. É nisso que consiste nossa defesa, de que essa questão de discutir esses pontos deveria estar dentro da Base. Como primeira etapa da Educação Básica, nós entendemos que discutir isso é também fortalecer a identidade da Educação Infantil no âmbito da educação básica.

É também discutir o direito de que todas as crianças têm de acessar uma escola laica, de qualidade e que ali ela possa ter excelentes oportunidades educativas com professores qualificados, que saibam entender a especificidade dessa faixa etária. Discutir uma base curricular para Educação Infantil, para além de discutir o que as crianças têm direito de ter acesso, é discutir a importância social, política e pedagógica que essa etapa tem numa sociedade.

Pedagogia com pouca pedagogia

Ainda sobre o curso de Pedagogia, temos um curso de Pedagogia que tem muito pouco de pedagogia. No Brasil me parece que não temos clara a diferença entre Ciência da Educação e Pedagogia, sendo essa última uma ciência praxiológica. Assim acabamos tendo um curso com um monte de disciplinas de História da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, e que são muito importantes, mas que não podem ser uma parte representativa em relação ao que é especificamente da pedagogia. De pedagogia, especificamente,

temos cerca de 30 ou 40% do curso. É possível, por exemplo, imaginar um curso de Engenharia com 30% de assuntos específicos de engenharia? Não conseguimos, mas conseguimos imaginar e fazer um curso de Pedagogia desta forma. Existe um problema de compreender o que é pedagogia, de afirmar a pedagogia como aquele campo que vai afirmar os professores.

IHU On-Line – O que implica e quais as complexidades para se acolher uma criança pequena, especialmente um bebê, no ambiente de uma escola?

Paulo Fochi – Vai um pouco no âmbito de tudo que eu já vinha destacando. Partimos de uma outra lógica de Educação Infantil, de outro modo de fazer funcionar uma escola... A complexidade tem a ver, de um ponto de vista bem pragmático e organizacional, com uma infraestrutura que demanda acolher bebês, o que implica ter um lactário, fraldário, uma zona para as crianças terem uma circulação livre e um espaço satisfatório. Quer dizer, implica ter uma estrutura física e também de pessoal.

A relação adulto x criança, mesmo a estabelecida pela Diretriz Curricular, é muito difícil de dar conta, pois fala de oito bebês de zero a um ano por adulto, e isso é muito difícil do ponto de vista da atuação do professor. Sei que esse é um ponto em que os gestores, os municípios reclamam, porque acham que fica muito caro. Imagine se pensássemos pela lógica mesmo da necessidade, de que seriam cinco bebês por adulto, o quanto isso seria também bastante caro.

Do ponto de vista formativo, existe outra complexidade: pouco se fala sobre como acolher um bebê no âmbito da formação do professor. Nós temos pouquíssimas experiências brasileiras com boas práticas com bebês. É difícil que o próprio professor construa uma certa coleção de exemplos para entender como ele pode constituir seu modo de atuar

com as crianças. É muito diferente ser professor de bebê de zero a dois anos e ser professor de criança de dois a quatro anos, porque nesses zero a dois anos há uma intensidade de acontecimentos e aprendizagens e há uma relação de dependência e independência dessas crianças com o adulto que é muito distinta da que vai se dar depois dos dois anos.

Uma relação para além da palavra

Existe, ainda, a complexidade do entendimento: como se constrói o conhecimento com aqueles que não falam, que são os bebês? Descobrir outras formas de relação e interação que não aquela pautada pela palavra é recuperar em nós mesmos uma linguagem que já esquecemos, que é uma linguagem do corpo, que se comunica pelo modo com que eu toco na criança. Uso sempre o exemplo da criança que está sentada no chão, com o nariz escorrendo, como acontece muito no inverno. O modo como interpele essa criança é também construir uma noção de mundo com essa criança; é construir uma relação de realidade com essa criança, de interação para além da palavra. E recuperar isso no âmbito da docência, no âmbito da interação adulto e criança é muito difícil, porque nós estamos constituídos pela palavra, atravessamos e interpelamos pela palavra e temos uma ideia de construção de conhecimento que se dá pela palavra.

Entender uma possibilidade de construção de conhecimento pela não palavra, por outras vias, como dizia Malaguzzi⁵, por outras 99 linguagens que não a palavra, é sim um grande desafio. Escrevi num texto há uns dois anos, que se chama A com-

⁵ **Loris Malaguzzi** (1920-1994): foi um pedagogo e professor italiano. Constituiu um princípio de ensino em que não existem as disciplinas formais e que todas as atividades pedagógicas se desenvolvem por meio de projetos. Estes projetos, no entanto, não são antecipadamente planejados pelos professores, mas surgem através das ideias dos próprios alunos, e são desenvolvidos por meio de diferentes linguagens. O ensinamento que sustenta todo esse princípio é a Pedagogia da Escuta. (Nota da **IHU On-Line**)

O texto pode ser acessado em <http://bit.ly/2zAruxo>. (Nota da **IHU On-Line**)

plexa sutileza de ser professor de bebês, que se constitui por uma série de sutis ações, de modos de interperlar, que ainda não cartografamos do ponto de vista pedagógico.

Relação com as famílias

Outra dimensão dessa questão de acolhimento de bebês na escola tem a ver também com as relações com a família. O que representa para uma família de periferia levar seu filho à escola; o que isso representa para uma família burguesa; como a escola cumpre seu papel, conforme está explicitado na lei, de corresponsável pela educação das crianças e que isso não significa para os pais terceirizar a educação para a escola. Não é duelar com a família, não é lugar de depósito, não é um lugar de “cuidar-se” – no mau sentido da palavra, de assistência –, mas é um lugar de amplo cuidado, de construção do conhecimento, de não aceleração dos bebês, de respeito aos seus ritmos, de respeito aos seus tempos, de envolvimento da família para que olhe para esse bebê e o reconheça na sua potência. Ou seja, tem uma complexidade também na relação com as famílias, no sentido de que tem uma novidade em pensar isso desde um ponto de vista pedagógico e de uma pedagogia que respeita as crianças.

IHU On-Line – Como assegurar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças na primeira infância sem sobrecarga e tampouco desenvolvendo apenas atividades relacionadas ao cuidado dessas crianças? E qual o papel da regulamentação legal para assegurar a Educação Infantil de qualidade?

Paulo Fochi – Já falamos bastante sobre cuidado e aprendizagem, mas gostaria de complementar lembrando que Freinet⁶ (isso lá nos anos 30) vai desenvolver uma série de técnicas dentro de sua pedagogia,

⁶ **Celestin Freinet** (1896-1966): pedagogo anarquista francês, uma importante referência da pedagogia de sua época, cujas propostas continuam tendo grande ressonância na educação dos dias atuais. (Nota da **IHU On-Line**)

pois se dá conta de que as crianças têm um monte de coisas para dizer. E ele se dá conta disso porque não tem um adulto dizendo o tempo inteiro o que ela tem que fazer. Hoje, a realidade das crianças é um adulto dizendo, o tempo inteiro, o que ela tem que fazer, e estão sempre assistidas por um adulto, se não é por um adulto é por uma câmera que o pai pode acessar pela internet. Se as crianças não tiverem espaços de “sozinho”, elas não vão ter o que dizer, o que compartilhar.

Tem alguma coisa na dimensão do humano que se dá pelas vias das relações, e hoje, no excesso da virtualidade, construir uma noção real de interatividade é alguma coisa que precisamos começar a pensar seriamente. A escola tem um valor fundamental na vida das crianças por esse aspecto da cultura infantil, da interação criança com criança. Só que, para as crianças interagirem, tem que ter um adulto competente que crie espaços de interação em que não fique mediando e interperlando, o que não significa abandonar as crianças. É uma coisa muito sutil, que se consegue construir numa intervenção indireta, através de uma boa organização de espaços, seleção de materiais e gestão de tempo. É possível fazer com que as crianças tenham interações adequadas, de qualidade, sem excessos e tendo uma relação com o espaço de forma satisfatória, e que consigam distanciar o adulto para que as crianças consigam, entre elas, interagir, sem a presença constante desse adulto.

“Parem de enlouquecer as crianças”

Devemos desconstruir essa ideia de escola que enche as agendas das crianças com uma série de atividades. Escrevi certa vez para uma revista: “parem de enlouquecer as crianças”. Continuo dizendo isso cada vez mais. Parem de encher as crianças de atividades, elas já nascem cheias de deveres, têm que caminhar, falar, ter sucesso, ser felizes etc. Isso é demasiado para a vida delas, elas

precisam ser bebês. Um bebê tem o direito de ser bebê, ter o seu ritmo respeitado, uma criança tem que ter o direito de ser criança.

Toda essa ideia que se veio constituindo de preparar as crianças para o futuro é uma besteira gigante. A nossa ideia de futuro é inimaginável, pois as coisas estão se transformando, então tudo que estamos aqui preparando para que depois usem pode já não servir mais. Todos esses aparatos tecnológicos já serão obsoletos quando as crianças forem usar. Além do mais, nesse mundo de incerteza líquida, como diz Bauman⁷, precisamos começar a nos ocupar das coisas que são, de fato, concretas, que é o agora. O agora das crianças está demandando uma outra relação; elas precisam de um adulto responsável que ofereça uma possibilidade de estar no mundo desde um outro lugar que não é uma agenda cheia, que não é o tempo todo mediado por uma tela.

IHU On-Line – No Brasil, é comum, especialmente no contexto de periferias, ouvirmos falar em déficit no número de vagas na Educação Infantil – em muitos municípios do RS, inclusive, o Ministério Público cobra a ampliação de vagas através de Termos de Ajustamento de Conduta. Quais os desafios para assegurar escolas públicas de Educação Infantil de qualidade e com número suficiente de vagas?

Paulo Fochi – Temos um sério problema. Tenho falado com o pes-

⁷ **Zygmunt Bauman** (1925-2017): sociólogo polonês, professor emérito nas Universidades de Varsóvia, na Polônia e de Leeds, na Inglaterra. Publicamos uma resenha do seu livro *Amor Líquido* (São Paulo: Jorge Zahar Editores, 2004), na 113ª edição da **IHU On-Line**, de 30-8-2004, disponível em <http://bit.ly/ihuon113>. Publicamos uma entrevista exclusiva com Bauman na revista **IHU On-Line** edição 181 de 22-5-2006, disponível para download em <http://bit.ly/ihuon181>. Por ocasião de sua morte, o IHU, na seção Notícias do Dia de seu sítio, publicou diversos textos sobre a importância de Bauman para compreender o nosso tempo. Entre eles, *Zygmunt Bauman representa algum conforto em um mundo cada vez mais cinzento*, artigo de Ricardo Lísias, reproduzido em 10-1-2017, disponível em <http://bit.ly/2mUoJFm>. Leia mais em ihu.unisinos.br/maisnoticias/noticias. (Nota da **IHU On-Line**)

soal do Ministério da Educação e hoje temos cerca de 15 milhões de crianças matriculadas, o que deve representar cerca de 50 ou 60% de crianças de zero a cinco anos matriculadas. Significa que temos 30 ou 40% de crianças sem vagas, o que representa alguns milhões de crianças. Crescemos muito, muito mesmo em termos de vaga com o programa Pró-Infância, criado pelo Governo Federal para auxiliar os municípios, já que a Educação Infantil é de responsabilidade dos municípios, mas estamos muito longe ainda de universalizar o acesso das crianças.

Por outro lado, não adianta só universalizar se não discutirmos a qualidade dessas escolas, porque se as escolas não forem boas para as crianças não é bom que haja 100 ou 250 crianças dentro de um lugar em condições inadequadas e com profissionais inadequados. Temos que discutir uma boa formação inicial para esses professores, uma boa formação continuada, condições de trabalho adequadas, escolas com espaços adequados, saber envolver as famílias para que elas se responsabilizem pelos processos de educação das crianças. Há uma série de questões que devem andar junto com a discussão de acesso à vaga.

IHU On-Line – Uma política pública de Educação Infantil eficiente passa necessariamente por quais processos?

Paulo Fochi – Uma política pública de Educação Infantil diferente de uma política pública para infância, pois temos no Brasil isso

dividido. E essa política de Educação é eficiente quando ela consegue ir para além do que ela se propõe enquanto um documento normativo, conseguindo mobilizar num campo micro e num campo macro questões que estavam ali paradas, fazer com que se discuta o que não se estava discutindo. Uma política pública que no âmbito da Educação Infantil foi muito importante, por exemplo, foram as Diretrizes Curriculares Nacionais que foram revistas em 2009 e apresentam uma mudança de chave de leitura para essa fase escolar. Isso foi muito importante e impactou o modo como os gestores vinham encarando a Educação Infantil, o modo como o próprio Ministério da Educação estava tratando a Educação Infantil, o modo como a pesquisa no âmbito da universidade vinha falando a respeito da Educação Infantil, o modo como a formação inicial estava ou não falando de um documento norteador importante para pensar a estrutura dessa primeira etapa da educação.

Ou seja, ela é considerada eficiente quando consegue cumprir com esse seu papel de desencadear que movimentos possam ir acontecendo, porque não tenho a ilusão de que ela consiga resolver, equacionar efetivamente alguma coisa. Um documento não tem essa força, não num país como o nosso, nessas dimensões. Pensar a Educação Infantil está relacionado com muitas questões de fundo, tem a ver, inclusive, com a condição de moradia das famílias, condições de trabalho das famílias.

A jornada da escola no Brasil, por exemplo, é de 12 horas, enquanto

na Europa inteira a jornada máxima da escola é de sete horas. Isso implica fazer com que os pais se organizem profissionalmente para estar com as crianças nos outros horários – e pais de todas as classes sociais. Nas nossas condições de trabalho e vida, é muito difícil pensar isso. Quando elaboramos uma política pública, temos que pensar como ela pode desencadear movimentos que transformem as realidades.

No caso da Diretriz Curricular, a política começou a tensionar, por exemplo, para que os conselhos municipais de Educação comesçassem a discutir a relação adulto x criança, a metragem mínima de uma sala para um número X de crianças, que fosse se olhar a formação dos professores. Isso levou à elaboração de políticas locais para garantir a qualidade da educação.

Papel da Base

A função da Base, em específico, é apresentar a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Eu sentia isso quando trabalhávamos até a segunda versão, pois, quando sentávamos com os outros 116 especialistas, víamos que desconheciam completamente o que era a Educação Infantil e começaram a conhecer no debate que fomos produzindo entre os especialistas que estavam trabalhando. Fora desses especialistas, também com outras entidades e discussões que produzimos, conseguimos apresentar a especificidade da Educação Infantil. Nunca se ouviu falar tanto em Educação Infantil como nos últimos três anos, e isso muito em função da Base.■





A mediocrização da educação pública

Daniel Cara destaca que a proposta da Base Comum não resolve os problemas do Brasil e ainda abre caminho para a perspectiva de privatização do ensino

João Vitor Santos

O professor Daniel Cara reconhece a importância de se constituir uma base comum curricular, mas destaca que essa não deve ser vista como única alternativa para acabar com os déficits educacionais do país. “Há exageros na importância da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, há quem ache que ela solucionará tudo. Mas ela não é a salvação da lavoura”, reitera. Além disso, pontua que essa última versão do projeto está muito aquém do que se espera de uma boa base. “O Governo Temer produziu uma péssima versão, orientada para responder às avaliações de larga escala e que vai colaborar com processos de privatização, já ensaiados por governos estaduais, especialmente o de Goiás, gerido pelo PSDB”, dispara.

Na entrevista concedida por e-mail à **IHU On-Line**, Cara também denuncia que a proposta pode levar à derrocada da escola pública. “A política econômica de austeridade vai dizer que o povo não cabe no orçamento público brasileiro”, analisa. E acrescenta: “estou cansado de amadores pedagógicos falando sobre educação. Isso atrasa a área e nos afasta da solução dos proble-

mas”. Para ele, tão importante quando a implementação da base é conceber melhor remuneração e condições de trabalho a professores. E, ainda, viabilizar estruturas que auxiliem o desenvolvimento das aulas, como bibliotecas, laboratórios de ciências e informática, internet banda larga, alimentação nutritiva e transporte escolar. “Sem isso, não adianta BNCC”, resume.

Daniel Tojeira Cara é doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo – USP, mestre em Ciência Política e bacharel em Ciências Sociais pela mesma instituição. Atualmente é coordenador geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, membro titular do Fórum Nacional de Educação e do Conselho Universitário da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp. Entre suas publicações, destacamos *Por que o Brasil precisa de um investimento público direto equivalente a 10% do PIB para a educação pública?* (Universidade e Sociedade (Brasília), v. 50, p. 122-135, 2012) e *Municípios no pacto federativo: fragilidades sobrepostas* (Retratos da Escola, v. 6, p. 255-273, 2012).

Confira a entrevista.

IHU On-Line – Por que, num país de dimensões continentais e tão diverso como o Brasil, é necessário conceber uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC?

Daniel Cara – Essa é a questão mais importante. O Brasil tem um

extenso programa de distribuição de livros didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Na prática, o livro didático já expressa uma política curricular. Ou seja, não estamos saindo do zero, como muitos dizem.

Há exageros na importância da

BNCC, há quem ache que ela solucionará tudo. Mas ela não é a salvação da lavoura. Eu diria até que é secundária diante das dívidas educacionais que temos. Nosso maior problema é o subfinanciamento da educação básica pública, e isso causa a desvalorização docente – o principal

motivo para a baixa qualidade das nossas escolas.

Dito isso, uma boa BNCC colabora? Sim. Contudo, vale grifar: uma boa BNCC. E, sozinha, não resolve nada. A melhor BNCC com um professor desmotivado, sem condições adequadas de trabalho, terá resultado nulo. Não vamos melhorar nossa relação de ensino-aprendizagem.

IHU On-Line – Como avalia a última versão da BNCC?

Daniel Cara – Se uma boa BNCC não resolve, imagina uma ruim. O Governo Temer produziu uma péssima versão, orientada para responder às avaliações de larga escala e que vai colaborar com processos de privatização, já ensaiados por governos estaduais, especialmente o de Goiás, gerido pelo PSDB¹. A BNCC do jeito que está mediocrizará as escolas públicas.

IHU On-Line – Um dos pontos mais polêmicos da BNCC diz respeito a questões de gênero. Como o senhor tem visto esses debates?

Daniel Cara – Organizações ultraconservadoras, como o movimento ‘Escola sem Partido’², buscam massificar sua posição promovendo o ‘pânico moral’. Praticam a covardia, mergulham na irresponsabilidade. Vivem de cooptar e assustar pais, utilizando um conceito acusatório criado no seio das Igrejas Cristãs – e que na prática é inconsistente: a ideologia de gênero. Um absurdo intelectual. Mas, pior foi o Governo Temer apoiar o projeto e distribuir dois

textos da BNCC: o primeiro para nós e para a imprensa em que consta “identidade de gênero” e “orientação sexual”. Outro, oficial, foi entregue ao Conselho Nacional da Educação - CNE, que exclui ambos. Distribuir dois textos de um mesmo documento ou é incompetência ou má-fé. Até podem ser os dois. Tudo para não desagradar a base parlamentar ultraconservadora de Temer.

IHU On-Line – Outro ponto da BNCC que tem gerado muito debate diz respeito ao Ensino Religioso. Qual é o papel do Ensino Religioso na formação escolar dos indivíduos? E como avalia a decisão do Supremo Tribunal Federal - STF, que permitiu a instituição de Ensino Religioso confessional?

Daniela Cara – Primeiro, dizer que o Brasil é um Estado Laico é insistir em uma falácia. Segundo, o STF decidiu descumprir a Constituição Federal e os princípios dos Direitos Humanos.

IHU On-Line – Qual deve ser o impacto na escola pública se a BNCC fosse implementada hoje? E na rede privada?

Daniel Cara – Uma BNCC produzida pelo Governo Temer, que carece de legitimidade, orientada para a privatização e para as avaliações de larga escala, mesmo com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime e do Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed, não chegará a lugar algum. Quando ficar pronta, vai gerar algum burburinho. Depois, morrerá. Até porque estão prometendo que ela será a solução da lavoura, gerando expectativas muito grandes. Na hora H será frustrante e desmobilizadora.

IHU On-Line – Quais os desafios na redução das desigualdades entre escolas públicas e privadas?

Daniel Cara – É preciso ter escolas que cumpram com o Custo Aluno-Qualidade Inicial - CAQI³, garantindo padrões mínimos de qualidade para todas as escolas. Ou seja, todas devem ter professores bem remunerados, com política de carreira, formação continuada, salas de aula com número adequado de alunos por turma, além de bibliotecas, laboratórios de ciências e Informática, Internet banda larga, alimentação nutritiva e transporte escolar decente. Sem isso, não adianta BNCC.

IHU On-Line – Vivemos um tempo de pouca disposição ao diálogo e de avanço de ondas mais conservadoras. De que forma a ideia de reforma do Ensino Médio pode servir de instrumento para solidificação dessas perspectivas?

Daniel Cara – Se a educação fosse significativa e emancipadora, os ultraconservadores não teriam tanta força. Eles se alimentam da ignorância.

A Reforma do Ensino Médio reproduz a lógica de uma educação medíocre, orientada a cindir aqueles que vão para o mercado de trabalho, servindo como mão de obra barata, e aqueles que terão ensino propedêutico. É preciso reformar o ensino, mas não no espírito de precarização de Temer, mas no caminho do Plano Nacional de Educação - PNE.

IHU On-Line – Como conceber uma ideia de reforma da educação no Brasil, num contexto de imposição de limites orçamentários e sob a justificativa da austeridade?

Daniel Cara – Demonstrando que a austeridade é uma ideia econômica inaceitável e que a prioridade deve ser dedicar o orçamento públi-

¹ O IHU vem acompanhando essa discussão, publicando textos na seção Notícias do Dia, em seu sítio, acerca do assunto. Entre eles *Professor Uber: a precarização do trabalho invade as salas de aula*, disponível em <http://bit.ly/2zNsms5>. (Nota da **IHU On-Line**)

² **Programa Escola sem Partido** [ou apenas Escola sem Partido]: é um movimento político criado em 2004 no Brasil e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. Ele e os defensores do movimento afirmam representar pais e estudantes contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas. Ganhou notoriedade em 2015 desde que projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional. (Nota da **IHU On-Line**)

³ **Custo Aluno-Qualidade Inicial - CAQI**: é um mecanismo criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino. Saiba mais em <http://bit.ly/2Ajydm>. (Nota da **IHU On-Line**)

co para a realização dos direitos e do desenvolvimento do país. A política econômica de austeridade vai dizer que o povo não cabe no orçamento público brasileiro. Ou seja, a riqueza produzida pelo povo não pode beneficiar o próprio povo. Isso é absurdo.

IHU On-Line – Em alguma medida, as questões de fundo das discussões da proposta de “escola sem partido” emergem no debate da BNCC? De

que forma?

Daniel Cara – O Governo Temer é o governo da “Escola sem Partido”, embora não tenha coragem de assumir. No Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP até censuraram um artigo científico. A BNCC desse governo é a BNCC do Escola sem Partido, sem abordar “identidade de gênero” e sem abordar “orientação sexual”. É o governo do obscurantismo.

IHU On-Line – Quais os desafios para a formação docente no nosso tempo?

Daniel Cara – O principal é lutar pela valorização docente, por arrojar aos educadores o domínio do debate da educação. Estou cansado de amadores pedagógicos falando sobre educação. Isso atrasa a área e nos afasta da solução dos problemas. É preciso (e prudente) entregar a educação aos educadores.■

Leia mais

- **O ensino a qualquer custo e a falta de compromisso com a educação brasileira.** Entrevista especial com Daniel Cara, publicada em Notícias do Dia de 21-7-2014, no sítio do Instituto Humanitas Unisinos – IHU, disponível em <http://bit.ly/2AdYxQy>.

Ouse pensar
o que ninguém pensou.
ihu.unisinos.br

Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo

Para Elí Fabris e Maria Cláudia Dal'Igna, professores e alunos são ameaçados pela criminalidade, pelo movimento Escola Sem Partido e por várias discriminações

João Vitor Santos | Edição: Vitor Necchi

As professoras Elí Terezinha Henn Fabris e Maria Cláudia Dal'Igna mantêm uma cumplicidade calcada em laços afetivos e profissionais há pelo menos duas décadas. Fruto desta sintonia, a entrevista que se segue foi respondida em conjunto pelas duas, como a fazer eco para uma das afirmações que formularam acerca da atuação de professores: “A docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas. Ora a aprendente pode ensinar, ora a ensinante pode aprender, mas isso não implica uma inversão de posições e funções, em que a professora é vista como aluna e a aluna é percebida como professora”. Nas respostas, encaminhadas por e-mail à **IHU On-Line**, elas se posicionam “absolutamente contrárias a qualquer moda educacional que fragilize os saberes docentes e secundarize a função de ensinar, primordial para um exercício qualificado da docência”.

As duas recordam que, no Brasil, “o magistério se torna uma profissão majoritariamente exercida por mulheres” entre o final do século XIX e o início do século XX, quando o magistério tinha o valor de uma conquista para as mulheres, que podiam receber remuneração pelo trabalho e ainda ampliavam seu universo de atuação. “Por outro lado, é preciso considerar que o ingresso no magistério, em meados do século XIX, era uma das únicas possibilidades de trabalho, pois aproximava o ofício do magistério daquilo que era considerado como ocupação feminina: cuidado com a família, as crianças e o lar”, ressaltam.

Com o tempo, a caracterização do magistério como atividade própria da natureza feminina “produziu alguns efeitos nocivos

para a profissão, entre eles, a desvalorização social e a baixa remuneração salarial”. Se, neste aspecto, há muito a superar, ainda existem outros grandes desafios para a docência nas escolas públicas, porque vivem-se ameaças a partir de muitas formas de violência, como, por exemplo, “os crimes ocorridos no entorno da escola, o cerceamento dos professores e professoras a partir do movimento Escola Sem Partido, ou, ainda, as várias discriminações de classe, raça/etnia, gênero, sexualidade, religião, entre outras, praticadas dentro e fora da escola”. No entendimento das professoras, “nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo que temos enfrentado na vida social”.

Elí Terezinha Henn Fabris é doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc e graduada em Pedagogia – Administração Escolar e Orientação Educacional pela Universidade de Passo Fundo – UPF. É professora e pesquisadora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, onde coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação e o Grupo Interinstitucional de Pesquisa Pedagogias, Docências e Diferenças (GIPEDI/CNPq).

Maria Cláudia Dal'Igna é doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e graduada em Pedagogia pela Unisinos. É professora e pesquisadora da Unisinos, onde atua como vice-coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes) e do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq).

Confira a entrevista.

“Posicionamo-nos absolutamente contrárias a qualquer moda educacional que fragilize os saberes docentes e secundarize a função de ensinar, primordial para um exercício qualificado da docência”

IHU On-Line – De que modo vocês compreendem a docência?

Elí Terezinha; Maria Cláudia – Queremos responder essa pergunta buscando apoio em nosso grupo de pesquisa, o GIPEDI – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças. Para esse grupo, docência significa o exercício da ação de um professor, de uma professora (a partir de agora, nesta entrevista, alternamos a flexão de gênero, para dar visibilidade às relações entre docência e diferenças de gênero). Só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes – são alunos. Portanto, a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas. Ora a aprendente pode ensinar, ora a ensinante pode aprender, mas isso não implica uma inversão de posições e funções, em que a professora é vista como aluna e a aluna é percebida como professora. A docência é uma condição exercida pelo professor, comprometido com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens promovidas a partir dele. Aqui, nos posicionamos absolutamente contrárias a qualquer moda educacional que fragilize os saberes docentes e secundarize a função de ensinar, primordial para um exercício qualificado da docência. Sobre

isso, sugerimos ver as pesquisas desenvolvidas pelo GIPEDI sobre docência virtuosa (Oliveira, 2015), docência redentora (Brodbeck, 2015), docência S/A (Dal’Igna, Scherer, Silva, no prelo), flexível e generificada, docência terapêutica (Silva, Tomasel, no prelo).

IHU On-Line – Historicamente, quais eram os maiores desafios para a docência no Brasil? E na atualidade?

Elí Terezinha; Maria Cláudia – Pensar sobre os desafios da docência no passado e na atualidade nos faz retomar a historicidade de nossa profissão. Por sua relevância para compreender a docência brasileira, escolhemos aqui o processo de feminização do magistério para comentar, e destacar alguns dos desafios envolvidos para analisar o tempo presente. Considerando o que muitos estudos e pesquisas sobre feminização do magistério vêm mostrando (Almeida, 1996; Louro, 1987; Chamon, 1996; Tambara, 1998), no Brasil, podemos afirmar que entre o final do século XIX e início do século XX, o magistério se torna uma profissão majoritariamente exercida por mulheres.

Um processo de feminização da profissão no Brasil precisa ser analisado, ainda, a partir das transformações ocorridas no mundo do trabalho. Com base nesses estudos e pesquisas, entre outros, também podemos afirmar que, por um lado, há um protagonismo das mulheres na ocupação do mercado de trabalho em uma emergente sociedade indus-

trial. Assim, o magistério constituiu-se como uma conquista das mulheres, ao desempenharem um trabalho remunerado, e um alargamento de seu universo de atuação, com ingresso na esfera pública.

Por outro lado, é preciso considerar que o ingresso no magistério, em meados do século XIX, era uma das únicas possibilidades de trabalho, pois aproximava o ofício do magistério daquilo que era considerado como ocupação feminina: cuidado com a família, as crianças e o lar. Em certa medida, essa representação do magistério como uma atividade ligada a um suposto instinto feminino e com algumas características que foram sendo construídas historicamente como parte dessa natureza feminina, como o amor e o cuidado, por exemplo, produziu alguns efeitos nocivos para a profissão, entre eles, a desvalorização social e a baixa remuneração salarial.

Na atualidade, esses sentidos associados ao processo de feminização precisam ser retomados e investigados. Para isso, temos desenvolvido pesquisas que nos permitem problematizar a naturalização e a absolutização de uma identidade profissional docente. Uma de nós desenvolveu pesquisas com filmes hollywoodianos (Fabris, 1999) e filmes brasileiros (Fabris, 2005). Na primeira, a mulher professora estava sempre ligada ao trabalho com crianças; na segunda, eram os homens professores de jovens estudantes. Em outra pesquisa, em fase inicial de desenvolvimento, realizada por uma de nós (Dal’Igna, 2017), a

docência é analisada sob a perspectiva de gênero. O que essa pesquisa busca investigar é de que modos o discurso pedagógico brasileiro referente à profissionalização do trabalho docente tem negado as perspectivas que pensavam o magistério como uma atividade ligada a um instinto feminino e com os atributos de amor, cuidado e afeto, que foram sendo construídos historicamente como parte dessa natureza feminina.

IHU On-Line – Como compreender as particularidades do processo de formação e do exercício da docência na escola pública? E qual o papel da universidade na preparação desses professores?

Elí Terezinha; Maria Cláudia – Hoje os desafios da docência nas escolas públicas têm aumentado porque vivemos ameaçados por muitas formas de violência, como, por exemplo, os crimes ocorridos no entorno da escola, o cerceamento dos professores e professoras a partir do movimento “Escola Sem Partido”, ou, ainda, as várias discriminações de classe, raça/etnia, gênero, sexualidade, religião, entre outras, praticadas dentro e fora da escola. Mas, essa é uma condição da sociedade contemporânea e tal condição, pensar de ser difícil e complexa, não deve nos paralisar como docentes. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo que temos enfrentado na vida social, embora tenhamos que reconhecer que existem contextos mais vulneráveis que outros, com mais ou menos condições de (re)ação e enfrentamento. Portanto, para analisar o exercício da docência na escola pública (e privada) e a função da universidade na preparação das futuras professoras, precisamos compreender a docência como uma ação de profissionais que precisam de políticas públicas que contribuam para a sua qualificada formação inicial em diferentes cursos de licenciatura, assegurando o direito de aprender a ser docente na escola e na universidade, durante a iniciação à docência (Pibid) e os

estágios supervisionados e, após a conclusão de seu curso, no processo de inserção profissional (residência pedagógica).

Defendemos que os cursos de licenciatura devem organizar seus currículos contemplando um corpo de conhecimentos específicos de distintas áreas e de conhecimentos pedagógicos, aliados com um processo de socialização na profissão desde os primeiros anos do curso, para formar um profissional professor capaz de ensinar e de enfrentar as ondas de violência e conservadorismo atuais. Desse modo, compreendemos que a universidade tem uma função muito importante na formação inicial desta profissional. Mas, temos advogado que ela precisa também, ao “entregar” a egressa professora para a sociedade e a escola, desenvolver um programa de acompanhamento. Nessa direção, entendemos que as universidades e o poder público poderiam estabelecer parcerias para criar um programa de residência pedagógica após a conclusão da formação inicial para acompanhar e subsidiar a atuação dos professores iniciantes na carreira. Eles poderiam, por exemplo, se manterem vinculados aos grupos de estudo e pesquisa nas universidades para fortalecer a relação teoria e prática e para qualificar a sua formação continuada e a sua atuação como professor iniciante.

IHU On-Line – Como reduzir as desigualdades entre ensino na rede pública e na privada, a partir da perspectiva da atuação da prática docente?

Elí Terezinha; Maria Cláudia – A “pedagogia da redenção” (Brodbek, 2015) e ou a “pedagogia do herói” (Fabris, 2010) nos conduz a acreditar que a professora pode ser uma semideusa, uma heroína que a todos pode salvar. A professora, ao exercer a docência, tem limites definidos para sua ação. As práticas pedagógicas possuem limites. A escola possui limites. Para reduzir as desigualdades sociais e educacionais, precisamos de políticas públicas que deem sustentação para o exercício

da docência atingir seus objetivos e metas.

Em uma das pesquisas que desenvolvemos (Fabris, 2012) em uma escola de periferia, isso ficou bem evidente. Tínhamos um grupo de professoras alfabetizadoras extremamente comprometidas com a condição social em que a escola estava inserida, mas os alunos apresentavam graves dificuldades no processo de alfabetização. Após um estudo amplo e detalhado, o que verificamos foi que era preciso promover ações em rede, sustentadas por políticas públicas, nas áreas da saúde e da assistência social, em articulação com a educação, para atender os alunos e suas famílias. Além disso, era preciso uma revisão na política de inserção dos professores na escola, proposta pela secretaria do município, porque os docentes eram conduzidos para a escola, localizada em uma região de “difícil acesso”, com a promessa que ficariam um ano e, depois, poderiam pedir transferência, portanto, não criavam vínculo com a escola. Além dessas ações de gestão do processo educacional, também era necessária uma revisão da prática docente. Então, desenvolvemos, naquele momento, um grupo de estudos para as professoras alfabetizadoras que estudavam no final das aulas junto com a pesquisadora e no final, elaboraram princípios para alfabetizar naquela escola, com aquele grupo de alunos e alunas, passaram a analisar a “matriz pedagógica” daquela escola (Fabris; Silva, 2015). Esse é um exemplo que mostra a necessidade de criar projetos coletivos, em que a educação básica e a educação superior compõem parceria com outros setores da sociedade para qualificar o ensino e seus resultados educacionais.

IHU On-Line – O ensino a distância e a mediação do processo de ensino e aprendizagem por ambientes virtuais, apostilas, manuais e monitores (muitas vezes sem formação docente) são uma realidade. Quais os limites e as possibilidades dessa reconfiguração do ambiente de sala de aula?

Elí Terezinha; Maria Cláudia – O uso de diferentes tecnologias e metodologias educacionais tem sido um indicador utilizado para atestar a condição da inovação em sala de aula. No entanto, mesmo entendendo que não podemos negar aos nossos estudantes distintas oportunidades e recursos para o seu desenvolvimento pleno, temos de registrar que uma educação de qualidade e um projeto educacional inovador não se restringem a isso.

Podemos e devemos pensar a inovação junto com as Artes, com a Pedagogia, a Filosofia, a Sociologia, a Educação Física, a Língua Portuguesa, a Matemática... enfim, com os campos de saber que fundamentam os processos educativos, sustentam a produção de novos conhecimentos e geram subsídios para a criação de projetos educativos inovadores. Além disso, para refletir sobre a reconfiguração da sala de aula hoje e no futuro, precisamos analisar o que entendemos como aula. Para isso, recorreremos a uma ideia de Gilles Deleuze¹ (1996), sobre ser professor e sobre a aula: “Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. [...] Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. [...] Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. [...] [Para dar aula] é preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar. É preciso ensaiar na própria cabeça, encontrar o ponto em que... É muito divertido, é preciso encontrar... É como uma porta que não conseguimos atravessar

em qualquer posição”. (DELEUZE, 1996, s.p.).

A partir dessa ideia, podemos afirmar que uma aula requer muito planejamento, ao mesmo tempo em que é um ensaio, um exercício, um movimento provisório e sempre inacabado. O ensaio proposto pelo autor é isso, é composto por um momento de planejamento no qual antecipamos o que pode acontecer, perguntas, desafios, questões..., e por um momento de execução, esse espaço para as descobertas junto com os alunos e alunas. Um ensaio que não é só repetição, um ensaio que é preparação para uma experiência formativa. Em uma aula, nem sempre conseguimos interpelar todos os nossos alunos e alunas, mas temos que seguir perseguindo esse objetivo. Se, por um lado, não podemos recuperar uma aula, por outro lado, podemos retomá-la e ressignificá-la porque há uma continuidade prevista no trabalho formativo, e de uma semana para outra podemos perceber mudanças. Isso é fascinante!

IHU On-Line – Atualmente, fala-se que a “lógica da uberização” chegou ao campo da educação. Como essa perspectiva tem impactado a profissão docente e os processos de ensino e aprendizagem?

Elí Terezinha; Maria Cláudia – Para relacionar a empresa Uber, o trabalho e o trabalho docente, temos que contextualizar o processo de “uberização educacional”, se pudermos dizer assim, no tempo vivido. Uma série de transformações do trabalho estão em curso há décadas, e a “lógica da uberização” é um dos efeitos das políticas neoliberais desenvolvidas no Brasil, as quais produzem nuances importantes e específicas para as relações entre Estado, mercado e educação. Para contextualizar essas relações no campo da Educação, podemos citar aqui estudos de colegas professores sobre a formação da “Cultura do Empreendedorismo” (Costa, 2009), ou ainda, da construção de “Modelos Educacionais Gerencialis-

tas” (Álvaro Hypolito, 2010). Esses estudos nos permitem propor uma análise do trabalho docente focalizando as relações empresa-escola, empresa-universidade, sujeito e capital, custo e benefício. Nesses termos, o professor-trabalhador é visto como uma espécie de empresa para si mesmo. Trata-se de uma mudança poderosa, de grande impacto para a profissão docente e para os processos de ensino e aprendizagem, uma mudança de ordem subjetiva, que dá visibilidade a uma nova forma de organização, gestão e avaliação do trabalho docente. Assim, assistimos à criação e propagação acelerada de termos educacionais antes utilizados somente em empresas: o diretor da escola ou da universidade passa a ser gestor, o coordenador pedagógico é gerente, o professor é colaborador, e o aluno é cliente.

Igualmente, nessa perspectiva, são criadas políticas curriculares baseadas nas competências e nos resultados gerenciais, e proliferam exames nacionais e modalidades de premiação e ranqueamento de alunos e alunas, professores e professoras, escolas e universidades. Essas estratégias de regulação das vidas escolar e universitária contemporâneas precisam ser identificadas e examinadas com criticidade, e não simplesmente serem celebradas ou demonizadas. É o exercício de pensamento, e não o julgamento, que torna possível a qualificação das práticas e a criação de outros modos de ser e viver a docência na contramão da “lógica da uberização”. Não sonhamos com a vida perfeita. Sabemos que estamos vivendo em um mundo em que a regulação da vida humana é cada vez mais intensa, em todos os sentidos. Justamente por isso, entendemos que a escola e a universidade podem se constituir como lugares para exercício de pensamento e criação de projetos de vida mais coletivos e menos individualistas, projetos ancorados em um “ethos docente” (Aquino, 2014) e um “ethos de formação” (Dal’Igna; Fabris, 2015).

IHU On-Line – Como as senhoras avaliam as recentes “formas educacionais” propostas pelo Governo Federal, entre

¹ Gilles Deleuze (1925-1995): filósofo francês. Assim como Foucault, foi um dos estudiosos de Kant, mas tem em Bergson, Nietzsche e Espinosa, poderosas interseções. Professor da Universidade de Paris VIII, Vincennes, Deleuze atualizou ideias como as de devir, acontecimentos e singularidades. (Nota da IHU On-Line)

elas a Base Nacional Comum Curricular? No que consiste essa base? Em que medida ela reduz a possibilidade do desenvolvimento de conteúdos regionalizados, valorizando culturas e hábitos, saberes locais?

Elí Terezinha; Maria Cláudia

– Nós duas estivemos envolvidas em diferentes momentos com as discussões que foram organizadas por região (2013 a 2015) para elaborar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Nestes momentos, ressaltamos a nossa satisfação com os diálogos coletivos estabelecidos entre escolas, universidades, secretarias e conselhos municipais e estaduais. Do mesmo modo, manifestamos a nossa preocupação com os pressupostos orientadores da Base Curricular em vigor e que estão claramente expressos no documento final: “A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/1996) deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição,

estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC”. (Brasil, 2016).

A partir desse excerto, podemos perceber que a Base Curricular propõe o foco nas aprendizagens e não nos conteúdos. Além disso, os conteúdos curriculares devem estar a serviço do desenvolvimento de competências. Considerando que esse é um documento de caráter normativo que define os modos de organização dos currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil, é importante pensar

sobre os pressupostos orientadores. Que sentidos são atribuídos à docência, ao ensino, à aprendizagem, aos conhecimentos, aos conteúdos e às competências neste documento (BNCC)? Indicamos aqui alguns pontos que merecem ser examinados com cuidado e para isso sugerimos a entrevista do professor Roberto da Silva, nesta edição da Revista IHU On-line, e o artigo da professora Elizabeth Macedo (2016).

IHU On-Line – Desejam acrescentar algo?

Elí Terezinha; Maria Cláudia

– Gostaríamos de concluir esta entrevista convidando as pessoas para conhecerem o GIPEDI – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças. Acesse o Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espe-lhogrupo/1673844229666121>.

Em breve faremos o lançamento da página do GIPEDI. ■

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev., 1996.
- AQUINO, Julio R. Groppa. Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente. São Paulo: Cortez, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: 27 fev. 2017.
- BRODBECK, Cristiane Fensterseifer. Docência em ciências nas práticas Pibidianas do subprojeto biologia e a produção de uma pedagogia da redenção. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
- CHAMON, Magda Lucia. Relações de gênero e a trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais (1830-1930) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.
- COSTA, Sylvio de S. Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. In: Educação & Realidade, Porto Alegre, v.34, n.2, p. 171-186, mai./ago., 2009.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. A produção de sentidos sobre afeto, amor e cuidado na formação inicial docente sob a perspectiva de gênero (2017-2021). São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017. [Projeto de Pesquisa].

- DAL'IGNA, Maria Cláudia; FÁBRIS, Eli Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. In: Educação Unisinos. Volume 19, n. 1, janeiro a abril 2015, p. 77-87.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência S/A: Gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. In: FABRIS, Elí T. Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto R. Dias da. Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: pesquisa e formação. [livro no prelo].
- DELEUZE, Gilles. L'abécédaire de Gilles Deleuze. Entrevista feita por Claire Parnet, filmada e dirigida por Pierre-André Boutang. Paris: Vidéo Editions Montparnasse, 1996.
- DERRIDA Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. De que amanhã... Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- FABRIS, Elí. T. Henn. Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.
- FABRIS, Elí. T. Henn. Em cartaz: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- FABRIS, Elí. T. Henn. A pedagogia do herói nos filmes hollywoodianos. In: Currículo Sem Fronteiras, v. 10, p.232-245, 2010.
- FABRIS, Elí. T. Henn. As tramas do currículo e o desempenho escolar: as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental (2008-2012). São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012. [Relatório de Pesquisa].
- FABRIS, Elí. T. Henn; SILVA, Roberto R. Dias da. Análise de uma matriz pedagógica escolar: a invenção da docência e de pessoas em uma escola de periferia. In: Currículo Sem Fronteiras, v. 15, p. 492-507, 2015.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. In: Educação & Sociedade, São Paulo, v. 31, p. 1337-1354, 2010.
- LOURO, Guacira Lopes. Prendas e anti-prendas: uma escola de mulheres. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1987.
- MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, v.32, n.2, pp.45-68, 2016.
- OLIVEIRA, Sandra de. Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.
- SILVA, Miriã Zimmermann da; TOMASEL, Soraia. Socialização e desejos: a docência terapêutica em dois atos. In: FABRIS, Elí T. Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto R. Dias da. Modos de ser docente no Brasil contemporâneo: pesquisa e formação. [livro no prelo].
- TAMBARA, Elomar A. Callegado. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. In: História da Educação. Pelotas, n.3, p.35-58, abr.1998.

Leia mais

- **Governamentalidade, gênero e educação, uma relação complexa.** Entrevista com Maria Cláudia Dal'igna, publicada na revista IHU On-Line número 463, de 20-04-2015, disponível em <http://bit.ly/2idBkr1>.
- **A escola e o trabalho docente no cinema hollywoodiano e nacional.** Entrevista com Elí Terezinha Henn Fabris, publicada na revista IHU On-Line, número 182, de 26-05-2006, disponível em <http://bit.ly/2eayJMc>.

O eterno desafio brasileiro da valorização docente

Para o canadense Maurice Tardif, o problema do Brasil não é a formação de professores. A grande questão continua sendo as condições de trabalho dos educadores

João Vitor Santos | Tradução: Vanise Dresch

Em meio a toda a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o professor canadense Maurice Tardif reascende um debate muito antigo: “creio que o principal problema dos professores no Brasil não está na formação, mas em suas condições de trabalho”. A Base deve trazer mudanças na formação de professores, mas, seguindo com Tardif, tais mudanças só poderão dar resultado se o país superar esse antigo problema. “Os professores brasileiros ainda não são considerados e tratados como verdadeiros profissionais”, destaca, ao lembrar de baixos salários e das dificuldades estruturais do ambiente de trabalho dos educadores. Para o professor, um país só será capaz de se desenvolver se, primeiro, desenvolver o sistema educacional. “Valorizar o ensino é valorizar o desenvolvimento do Brasil; apoiar os professores brasileiros é apoiar o avanço do Brasil”, pontua.

Na entrevista a seguir, concedida por e-mail à **IHU On-Line**, o professor ainda traz a experiência canadense como inspiração nesse momento em que se fala em reforma da educação. “Hoje, o mais importante é a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores”, aponta. Desenvolvimento profissional que, para ele, significa: atualização e aprimoramento constante e formação alicerçada na prática. “O conhecimento teórico é sempre um co-

nhecimento geral e abstrato. Mas a ação docente é concreta e situada”, avalia.

Maurice Tardif é professor titular de História e Sociologia da Educação na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montreal, no Canadá, onde leciona História do Pensamento Educativo Ocidental. Também é membro da Comissão canadense da Unesco, da Sociedade Real do Canadá e da Academia de Ciências do Canadá. Publicou 32 obras e mais de 250 textos, dos quais destacamos *El problema de las identidades docentes* (Espanha: Narcea, 2017) e *L'organisation du travail des acteurs scolaires. Points de repères sur les évolutions au début du XXIe siècle*. (Québec: Presses de l'Université Laval, 2017).

Tardif será o conferencista do **II Encontro das Licenciaturas da Região Sul – II EncliSul, II Encontro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Região Sul – II Pibid Sul, II Seminário Institucional Pibid/Unisinos**, a ser realizado entre os dias 13 e 15 de dezembro, no Campus São Leopoldo da Unisinos, cujo tema é *Práticas de Iniciação à Docência na Região Sul: enfoques, avaliação e perspectivas*. O evento é promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Saiba mais em <http://bit.ly/2nsMsls>.

Confira a entrevista.

IHU On-Line – Em suas pesquisas, o senhor argumenta que o saber docente transforma-se de acordo com a história

de uma sociedade, com as culturas. Assim, o que constitui o saber docente na sociedade do nosso tempo?

Maurice Tardif – Tradicionalmente, antes da década de 1960, o saber docente limitava-se ao conhecimento do conteúdo a ensinar

“Um professor não pode mais ser considerado um técnico ou um executor”

(Português, História, aritmética, Geografia etc.) e às técnicas de coordenação dos grupos de alunos: controle dos alunos, manutenção de uma boa disciplina em sala de aula, eliminação de situações de conflitos etc. Ora, atualmente, o que se exige dos professores é muito mais do que isso: eles têm de conhecer o desenvolvimento intelectual de seus alunos, precisam adaptar o ensino às características e às diferenças individuais destes, devem dominar as novas tecnologias da informação, dar suporte aos alunos com dificuldades de aprendizagem e promover o êxito escolar de todos, respeitando, ao mesmo tempo, as culturas dos alunos e de suas famílias – que, às vezes, são muito diferentes – etc.

Por exemplo, em certas cidades como Montreal, os professores trabalham com turmas compostas majoritariamente por alunos de imigração recente, cujos pais não falam francês nem inglês. Em certas escolas canadenses situadas em região urbana, 90% das crianças provêm de outros países e de outras culturas. Tudo isso mostra que o saber docente tem se tornando mais complexo. Um professor não pode mais ser considerado um técnico ou um executor. Ele tem de agir como um profissional e manter uma relação reflexiva com o seu próprio saber, seus conhecimentos e suas competências.

Hoje, o mais importante é a formação continuada e o desenvolvimento profissional dos professores. Os docentes de hoje precisam aprender ao longo de toda a vida, devem trans-

formar e ajustar seus conhecimentos e competências em função da evolução da sociedade e dos públicos escolares. O saber docente não pode mais ser um saber estático, fixo, adquirido de uma vez por todas ao término da formação inicial. Aprender a ensinar é um processo que se estende por toda a carreira docente, não se limitando, portanto, apenas à formação inicial. Precisamos, nos dias de hoje, de professores que saibam que o dever deles é o aperfeiçoamento contínuo.

IHU On-Line – A partir dos seus trabalhos, podemos dizer que a experiência é um saber central para a prática docente. Mas de que ordem é essa experiência?

Maurice Tardif – Como nas outras profissões (medicina, direito, trabalho social, engenharia etc.), o aprendizado da docência não pode se limitar a conhecimentos teóricos: um profissional é aquele que possui saberes práticos capazes de agir sobre a realidade e transformá-la. Sabe-se hoje que esses saberes práticos são adquiridos principalmente na ação e pela experiência adquirida com o trabalho profissional. Por isso, a formação prática (estágios) está sempre no cerne de toda formação profissional de qualidade. De fato, é no confronto com as realidades do trabalho que se pode aprender a desenvolver estratégias concretas para a resolução de situações cotidianas. Isso não é diferente em relação à docência.

Por exemplo, um professor que enfrenta, em sala de aula, problemas de comportamento de certos alunos não pode simplesmente lançar mão dos conhecimentos teóricos extraídos da psicologia comportamental, tendo de adaptar obrigatoriamente esses conhecimentos teóricos ao caso específico de sua classe e de seus alunos. O conhecimento teórico é sempre um conhecimento geral e abstrato. Mas a ação docente é concreta e situada. São a experiência e a prática que permitem que os professores traduzam e adaptem os conhecimentos teóricos às realidades concretas de suas classes e de seus alunos.

IHU On-Line – No Brasil, ainda há grandes desafios a serem enfrentados no campo educacional, principalmente relacionados com a formação de professores. Como o senhor vem acompanhando a realidade brasileira?

Maurice Tardif – Não sou um especialista do Brasil. Dito isso, creio que o principal problema dos professores no Brasil não está na formação, mas em suas condições de trabalho. Os professores brasileiros ainda não são considerados e tratados como verdadeiros profissionais: são mal pagos, trabalham em condições difíceis muitas vezes, trabalham em duas ou três escolas para terem um salário decente, são pouco respeitados pelos dirigentes políticos. Penso que o Brasil deveria apoiar e valorizar mais seus professores, pois, sem eles, a escola não existiria, nem a democracia.

Vivemos cada vez mais numa sociedade do conhecimento. Uma sociedade desse tipo baseia-se na qualidade da educação e no valor da escola. São os professores, dentro de suas salas de aula com seus alunos, que garantem justamente a qualidade da educação. Sem esse trabalho diário dos professores com os alunos, a escola não passaria de uma imensa concha vazia. Valorizar o ensino é valorizar o desenvolvimento do Brasil; apoiar os professores brasileiros é apoiar o avanço do Brasil.

IHU On-Line – Como o processo de formação de futuros quadros docentes tem sido desenvolvido no Canadá? E de que forma podem inspirar a realidade brasileira?

Maurice Tardif – No Canadá de língua inglesa, a formação dos professores é feita na universidade e dura cinco anos: três anos de licenciatura e dois anos de “mestrado”. É o mesmo modelo dos Estados Unidos. Em Quebec, a formação universitária é de quatro anos. No entanto, em ambos os casos, a duração global da formação é a mesma, ou seja, 17 anos de escolaridade. A formação prática é o elemento mais original e mais forte dos currículos quebequenses em relação ao resto do Canadá.

Durante as décadas de 1970 e 1980, a duração dos estágios girava em torno de 200 a 300 horas, dependendo da universidade. Mas o Ministério da Educação determina, desde 1994, um mínimo obrigatório de 700 horas de estágio durante os quatro anos de du-

ração da formação, o que representa facilmente o dobro do que se pratica no resto do Canadá. Na verdade, as universidades dedicam ainda mais tempo à formação prática (em média, cerca de 1.000 horas), pois consideram que esta dá aos futuros professores a oportunidade de adquirirem as competências essenciais à sua profissão. Essa formação é feita nas escolas sob a orientação de professores experientes.

Além disso, em complementação aos estágios, existem vários dispositivos de formação: análise de práticas pedagógicas, estudos de casos, simulações etc. Em resumo, ao longo dos anos, a formação docente esforça-se para aproximar-se de um modelo “clínico”, aliando o máximo possível a teoria à prática, como se vê nas formações profissionais universitárias de maior reputação. ■



medium.com/@_ihu

Giorgio Agamben

A força de um pensamento que percebeu o traço profano da racionalidade moderna

ihu.unisinos.br



PRÁTICAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA REGIÃO SUL

ENFOQUES, AVALIAÇÃO E PERSPECTIVAS

II ENLICSUL II PIBID/SUL
II SEMINÁRIO INSTITUCIONAL PIBID/UNISINOS

ABERTURA: PROF. DR. MAURICE TARDIF (UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL - CA)

agex.com

65



13, 14 E 15 DE DEZEMBRO DE 2017
UNISINOS - CAMPUS SÃO LEOPOLDO/RS



Homo Deus e a grande revolução algorítmica no século XXI

Os professores Lucas Luz e Gilberto Faggion analisam a obra da Yuval Harari e dissecam os principais pontos debatidos pelo historiador israelense

Ricardo Machado

Yuval Noah Harari tornou-se um dos escritores mais conhecidos no mundo por sua obra *Sapiens – Breve História da Humanidade* (Porto Alegre: LP&M, 2017) e seu livro escrito mais recentemente, *Homo Deus* (São Paulo: Companhia das Letras, 2016), segue o mesmo caminho de sucesso editorial. Os professores da Unisinos Lucas Henrique da Luz e Gilberto Antonio Faggion, que apresentaram a obra no IHU no dia 16-11-2017 (o vídeo da conferência pode ser acessado no Canal do IHU no You Tube – youtube.com/ihucomunica), debatem, em entrevista por e-mail, os principais pontos da obra.

Embora o termo algoritmo tenha se tornado mais utilizado recentemente, sobretudo por conta da revolução digital, Harari sustenta que desde a Revolução Agrícola os humanos, ou os sapiens, para usar sua própria terminologia, fazem uso de operações algorítmicas. Contudo, a capacidade das novas tecnologias de processarem algoritmos no século XXI poderão transformar radicalmente “as democracias que conhecemos”, situa Faggion. “Nas próximas décadas, afirma o autor, é provável que vejamos mais revoluções como as provocadas pela internet, nas quais a tecnologia vai se antecipar à política”,

complementa.

Lucas chama atenção para a forma como o humanismo tipicamente moderno vem dando lugar a uma nova forma de relação, onde “estamos desacomplando inteligência e consciência”. Além disso, sobre a ampliação da capacidade de processamento, diz que “a capacidade de compreender e apreender os algoritmos e os processamentos de dados que movem uma vida e a vida humana de maneira mais geral é muito maior, permitindo maiores e mais profundas interferências no ser humano, até mesmo a sua superação.

Lucas Henrique da Luz é graduado em Administração, mestre em Ciências Sociais pela Unisinos e doutor em Administração pela Unisinos e pela Université de Poitiers, na França. Participa da coordenação do Instituto Humanitas Unisinos – IHU. Atualmente é professor na Unisinos.

Gilberto Antonio Faggion é graduado em Administração e Comércio Exterior pela Unisinos e mestre em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Participa da coordenação do Instituto Humanitas Unisinos – IHU. Atualmente é professor na Unisinos.

Confira a entrevista.

IHU On-Line – Quais são os principais pontos abordados por Harari na obra *Homo Deus*?

Gilberto Antonio Faggion – O autor argumenta que hoje os hu-

manos controlaram os três maiores males experimentados pela humanidade: fome, pestes e guerra. Diante disso, questiona o que vamos fazer conosco no século XXI, o que será prioridade na agenda humana. En-

tão ele aponta que é provável que os humanos busquem atingir a imortalidade e encontrar a chave para a felicidade terrena. Com isso, estão tentando promover-se à condição de deuses. No entanto, a mesma tecno-

“O fortalecimento dos dados (dataísmo) e dos algoritmos como religião. A superação do humano justamente pela expressão suprema da sua concepção”

logia que poderá levá-los a ser deus, poderá torná-los irrelevantes, pois a própria técnica se tornaria deus e os humanos seriam um acessório dela. Nesse sentido, os humanos seriam considerados apenas como instrumentos para a criação da internet de todas as coisas. Uma vez cumprida essa missão, o *Homo sapiens* desapareceria, pois seria um algoritmo obsoleto. Esse sistema de processamento de dados cósmico seria como Deus. Estaria em toda a parte e controlaria tudo, e os humanos estariam destinados a se fundir dentro dele.

Lucas Henrique da Luz – Há vários pontos relevantes abordados por Harari, tais como: a superação dos três grandes males que assolaram a humanidade por séculos (fome, pestes e guerras); o destaque dos fundamentos ao *Homo sapiens* enquanto “centro” do planeta, centro da vida e toda a lógica do Antropoceno¹; a forma como o sapiens significa sua existência e nesse contexto a relação próxima entre ciência e religião e não a sua oposição; a centralidade do humanismo na modernidade e os seus diferentes ramos; a forma como estamos desacoplando inteligência e consciência; o fortalecimento dos dados (dataísmo) e dos algoritmos como religião; a superação do humano justamente pela expressão suprema da sua concepção

¹ **Antropoceno:** termo usado por alguns cientistas para descrever o período mais recente na história do Planeta Terra. O sítio do Instituto Humanitas Unisinos – IHU tem tratado dessa perspectiva em diversas publicações. Entre elas “*Antropoceno: ou mudamos nosso estilo de vida, ou vamos sucumbir*”. Entrevista especial com Wagner Costa Ribeiro, publicada nas Notícias do Dia, de 29-2-2016, disponível em <http://bit.ly/1T5xU2U>. Confira mais em <http://bit.ly/1TFub7T>. (Nota da IHU On-Line)

– a valorização extrema e indivisível da vida humana; dentre outros.

Porém, todos estes pontos do livro, e muitos outros que poderiam ser acrescentados, são trazidos para convergir em uma direção, qual seja, mostrar que superados os grandes desafios da humanidade a grande agenda é agora (e será cada vez mais) a busca da divindade por parte do sapiens. E, para tal, a busca da imortalidade e da felicidade permanente por parte dos humanos. Fato este que expressa justamente o ápice do humanismo, a valorização da vida – como coloquei antes, mas se expressa pela transformação desta (da vida) e, por que não, pela transformação da existência humana, em algoritmos e fluxos de dados. Vida e existência passam então a ser um problema técnico; podem ser dominados, influenciados e manipulados pela técnica, pelo dataísmo e por manipulações genéticas. É justamente esta “evolução” (ou seria involução?) técnica que tem a vida (eterna e feliz) como foco, que traz a superação do homem, do sapiens e dos paradigmas do humanismo. Será ela a passagem para tornar o ser humano irrelevante, dispensável, quem sabe, inexistente? Na forma como é hoje, se tornará uma subespécie. Ter-se-á uma nova era, governada pelos algoritmos, pelos dados, por seres inorgânicos e, talvez, por um conjunto pequeníssimo de “super-humanos”, pós-sapiens. Humanos semelhantes aos que conhecemos e somos hoje, deverão tornar-se uma subespécie – espécie inferior e, quiçá, descartada. Na realidade, como o autor mostra, deverão ser criadas relações

entre seres inorgânicos e/ou super-humanos e esta subespécie, que não podemos prever de que forma ocorrerá. O certo é que não haverá o humanismo como base e, ao que se tem indicação, colocarão seres como nós em um nível elevadíssimo de não protagonismo.

IHU On-Line – Como Harari faz, em *Homo Deus*, uma espécie de história do presente ao levar em conta as transformações tecnológicas a que estamos submetidos?

Gilberto Antonio Faggion – Ao descrever várias das transformações tecnológicas atuais formadas por duas disciplinas-mãe: a ciência da computação e a biologia, especialmente na *Parte III - O Homo sapiens perde controle*, ele acaba por documentar e relatar uma série de exemplos e evidências de fatos de nossa época, pensando tanto no hoje quanto no amanhã, aliás, o subtítulo do livro é “Uma breve história do amanhã”. Por exemplo, descreve como Google e Facebook e outros algoritmos são hoje oráculos oniscientes, que podem muito bem evoluir e se tornarem soberanos, ou seja, definitivamente comandarem o que os humanos irão decidir. Nesse sentido, muitas empresas do Vale do Silício buscam não só influenciar o mundo atual, como também definir as regras e os rumos do “jogo de amanhã”.

Outro exemplo disso é quando Harari indica que se as condições de processamento de dados mudarem novamente no século XXI, as demo-

cracias que conhecemos poderão declinar e até mesmo desaparecer, porque não processarão os dados com eficácia suficiente. Nas próximas décadas, afirma o autor, é provável que vejamos mais revoluções como as provocadas pela internet, nas quais a tecnologia vai se antecipar à política.

Nesse cenário, os eleitores comuns estão começando a sentir que o mecanismo democrático não mais lhe confere poder. Isso os deixa inseguros e tendem a optar por posturas mais conservadoras, na tentativa de retomar esse poder. Fato que já é constatável, por exemplo, na saída do Reino Unido da Comunidade Europeia (Brexit²) e na eleição americana de Trump. O mundo está mudando em toda a sua volta, e eles não compreendem como e por quê. Harari descreve que no início do século XXI a política está desprovida de grandes visões e que governar tornou-se meramente administrar.

A partir desses e de vários outros exemplos atuais, o autor argumenta que o dataísmo que se desenvolve no presente é o primeiro movimento desde 1789 a criar um valor realmente inovador: o da liberdade de informação. E alerta que não devemos confundir liberdade de informação com o velho ideal liberal da liberdade de expressão.

Também, o autor acaba por registrar tendências comportamentais de alguns humanos no presente, como a ideia de que estar desconectado do fluxo de dados acarreta o risco de perder o próprio sentido da

vida. Muitos humanos no presente se questionam: de que adianta fazer ou experimentar qualquer coisa se ninguém souber disso, e se isso não contribuir para a troca global de informações? Ou seja, os dataístas acreditam que experiências não têm valor se não forem compartilhadas e que não precisamos – na verdade não podemos – encontrar significado em nosso interior. O novo lema é: “Se você experimentar algo – grave. Se gravar algo – faça upload. Se fizer upload de algo – compartilhe”. De alguma maneira temos de provar a nós mesmos e ao sistema que ainda temos valor. E o valor, nesse contexto apresentado, reside não em ter tido experiências (como na visão humanista), e sim em fazer delas um fluxo livre de dados.

Lucas Henrique da Luz – Se pegarmos por base a teoria da complexidade e uma lógica de tempo não linear, onde a história comporta ao mesmo tempo avanços e retornos, idas e vindas, continuidades e rupturas, que muitas vezes podem parecer verdadeiros paradoxos, parece-me, então, que podemos colocar o trabalho de Harari como algo que mistura passado, presente e futuro. Até porque, a sua separação de maneira mais rígida, talvez seja produto da modernidade e sua mania de purificar. Modernidade, que pelo trabalho de Harari no livro, está vendo ruir seus paradigmas de sustentação; está continuando ao extremo e, com isso, sendo superada.

Penso que Harari mistura passado, presente e futuro quando, por exemplo, mostra questões como o antropoceno, o desacoplamento entre inteligência e consciência, as narrativas intersubjetivas que colocam os humanos cooperando a partir de determinados padrões e papéis, dentre outros. São aspectos que Harari desenvolve no livro e que podem ser considerados verdadeiras assinaturas, perpassando e mesclando diferentes temporalidades. E são essas assinaturas que ele bem trabalha no livro (não chama assim, o termo assinatura é colocado aqui por mim), essas continuidades que citei nas frases anteriores, que geram as dis-

rupções que nos fazem encontrar as tecnologias que, ao expressar o valor máximo da vida humana (projeto histórico e do presente e do futuro), levarão justamente à superação do humano.

Vejamos de forma um pouco mais concreta. A lógica da vida sendo organizada enquanto algoritmo(s), não é algo do presente apenas ou algo futurista, ainda que se intensifique atualmente e se intensificará ainda mais no futuro. É algo que ocorria já no passado, talvez principalmente a partir da Revolução Agrícola e com o advento da escrita, como mostra o autor. A vida e suas relações como conjuntos de algoritmos já aparecia, por exemplo, no antigo Egito dos Faraós ou mesmo nos Impérios Europeus, bem como se faz presente no sistema educacional de hoje, no sistema de saúde, no funcionamento de uma organização ou de uma máquina de café, como traz o livro. Porém, isto que parece uma simples continuidade de tecnologias (processos como tecnologias) tem mudanças significativas. A sua lógica pode permanecer a mesma, mas a capacidade de gerar, armazenar e processar informações destes algoritmos foi ampliada milhões de vezes. As tecnologias como a inteligência artificial, por exemplo, podem ser encontradas há mais tempo. Porém, elas se modificaram e se modificam a ponto de que a lógica é a mesma, mas a capacidade de compreender e apreender os algoritmos e os processamentos de dados que movem uma vida e a vida humana de maneira mais geral é muito maior, permitindo maiores e mais profundas interferências no ser humano, até mesmo a sua superação.

Assim, a capacidade de interferir nos algoritmos que mobilizam sensações e o ser e fazer dos humanos ampliou-se enormemente por avanços de tecnologias da engenharia biológica, da engenharia cibernética e de seres inorgânicos. Estas mesmas tecnologias ampliam nossa capacidade de criar realidades intersubjetivas, de misturar realidade e ficção, que são fundamentais para mobilizar o ser e fazer da cooperação dos

² **Brexit**: a saída do Reino Unido da União Europeia é apelidada de Brexit, palavra-valise originada na língua inglesa resultante da fusão das palavras Britain (Grã-Bretanha) e exit (saída). A saída do Reino Unido da União Europeia tem sido um objetivo político perseguido por vários indivíduos, grupos de interesse e partidos políticos, desde 1973, quando o Reino Unido ingressou na Comunidade Econômica Europeia, a precursora da UE. A saída da União é um direito dos estados-membros segundo o Tratado da União Europeia. A saída foi aprovada por referendo realizado em junho de 2016, no qual 52% dos votos foram a favor de deixar a UE. O Instituto Humanitas Unisinos – IHU, na seção Notícias do Dia de seu site, vem publicando uma série de análises sobre o tema. Entre elas, *A alma da Europa depois do Brexit*, artigo de Roberto Esposito, publicado no jornal La Repubblica e reproduzido nas Notícias do Dia de 1-7-2016, disponível em <http://bit.ly/2gazMuF>; e *O Brexit e a globalização*, artigo de Luiz Gonzaga Belluzzo, publicado por CartaCapital e reproduzido nas Notícias do Dia de 12-7-2016, disponível em <http://bit.ly/2eY4F68>. Confira mais textos em ihu.unisinos.br. (Nota da **IHU On-Line**)

sapiens. Também aproximam cada vez mais ciência e religião. Questões que apesar de não serem novas, intensificam-se cada vez mais, sendo realmente uma história do presente, mas também do passado e do futuro que, paradoxalmente, ao continuar no presente um projeto histórico humanista, deverá levar, no futuro, a sua superação. É um presente que, a partir das tecnologias que temos hoje, continua o passado, se projeta sobre o futuro e, paradoxalmente, ao dar conta de uma continuidade em expressão máxima, leva e levará a profundas rupturas, trazendo espécies, seres e relações que talvez não possamos prever. Diria eu que é a expressão da complexidade, onde passado, presente e futuro vivem em momentos de aparente caos ou organização, onde tecnologias e paradigmas continuam e rompem, vivendo conjuntamente até que grandes transformações ocorram, não linearmente traçadas.

IHU On-Line – Quais as principais críticas que a obra faz?

Gilberto Antonio Faggion – A obra traz alguns questionamentos ao citar que a política está desprovida de maiores objetivos e ideais e que governar tornou-se administrar. Harari argumenta que as decisões sobre o que, por exemplo, precisa ser feito quanto ao aquecimento global e ao perigoso potencial da inteligência artificial, não pode ser simplesmente deixado à mão do mercado, pois é cega e invisível e, se deixada por sua própria conta, poderá fracassar. Ainda, é provável que estruturas novas e mais eficientes vão se desenvolver para assumir o lugar das atuais políticas, mas a questão é quem vai construir e controlá-las.

Ainda, no final do livro, Harari levanta três questões que levam a uma reflexão crítica do que argumentou e exemplificou ao longo da obra:

- 1) Será que os organismos são apenas algoritmos, e a vida apenas processamento de dados?
- 2) O que é mais valioso – a inteligência ou a consciência?

3) O que vai acontecer à sociedade, aos políticos e à vida cotidiana quando algoritmos não conscientes mas altamente inteligentes nos conhecerem melhor do que nós nos conhecemos?

Lucas Henrique da Luz – Para responder à questão citarei algumas constatações e “projeções” que o autor faz e que podem ser consideradas críticas, mas adianto que, na minha perspectiva, elas convergem para uma crítica ou constatação que parece ser central na sua obra. Como exemplo das diversas constatações e projeções críticas que o autor traz eu citaria a crítica ao antropoceno e a uma superioridade artificial e predatória assumida pelos humanos; a dificuldade de sairmos de uma lógica de “progresso”, de busca constante de superação, de avanço técnico/científico, ainda, desvinculando neste processo inteligência e consciência; o descontrole e, porque não, a falta de consciência em relação ao momento em que chegamos, no qual não podemos mais pisar nos freios e somos cada vez menos sujeitos; a excessiva autovalidação do ser humano; nossas falsas compreensões das relações entre ciência e religião, bem como nossa cada vez menor capacidade de distinguir realidade e ficção; dentre outros.

Na minha percepção, a obra usa estas e um conjunto de outras constatações e projeções críticas como forma de embasar uma crítica maior: o fato de estarmos construindo, nesta transição epocal que nos leva para lá da modernidade, “uma civilização tão prodigiosamente avançada na sua razão técnica e tão dramaticamente indigente na sua razão ética”³. Ou seja, Harari parece evidenciar na sua obra que estamos para além da relação técnica e ética, ciência e religião. A própria técnica cada vez mais valida os princípios éticos, e a religião é cada vez mais a técnica – o dataísmo, a inteligência artificial.

3 O trecho entre aspas faz menção ao Gênese, Missão e Rotas do Instituto Humanitas Unisinos, particularmente a uma citação de Henrique de Lima Vaz, na obra *Raízes da modernidade. Escritos de Filosofia VII*. O texto *Gênese, Missão e Rotas* pode ser lido em <http://bit.ly/2j16JKC>. (Nota da IHU On-Line)

Assim, acabamos concebendo a vida enquanto um problema técnico, da engenharia algorítmica, de processamento de dados e vemos nisso a possibilidade de manipularmos a vida eterna e feliz: expressar a vida humana enquanto valor máximo, dando a ela eternidade e felicidade constante, assumindo assim o papel de Deus. Ao fazer isso, consciente ou inconscientemente, estamos colocando o protagonismo na técnica, não no humano e na vida humana, reforçando o seu processo de autovalidação. Estamos criando, quem sabe, um processo sem sujeitos (pelo menos se pensarmos os humanos como sujeitos) levado a cabo por seres inorgânicos ou então, por uma pequeníssima elite de super-humanos. Como serão as relações entre estes super-humanos ou os seres inorgânicos e os sapiens (uma provável subespécie)? Não sabemos. Mas, a julgar pela forma como o sapiens se relacionou com as demais espécies, com os animais, não temos muitas razões para sermos otimistas, como mostra Harari. E mais: contribuímos e desejamos tudo isso, acreditando que será a nossa salvação; será a possibilidade de sermos felizes e “eternos de fato”.

IHU On-Line – Como as transformações científicas a partir do século XVI transformaram a noção de Deus?

Gilberto Antonio Faggion – A ciência moderna, que se desenvolve a partir do século XVI, faz uma aliança e um acordo com uma “religião” específica, o humanismo. Este rejeita a crença em um grande plano cósmico, sendo que a ciência passa a dar aos humanos a sensação de domínio sobre o mundo, interferindo diretamente nele, não dependendo mais de algum ser transcendente para interferir por eles. A ciência e a tecnologia modernas conferem aos humanos poderes que excedem em muito os dos antigos deuses.

A modernidade fez um contrato com os humanos, no qual concordam em abrir mão de significado em troca de poder, sendo que as coisas

simplesmente acontecem e a vida moderna consiste numa constante busca de poder num universo destituído de significado. Espera-se que as experiências dos humanos deem significado ao grande cosmo, que criem um significado sem significado, que se adquira fé na humanidade. Somos a fonte suprema de significado e nosso livre-arbítrio é a mais alta de todas as autoridades.

No humanismo, são os nossos sentimentos que proveem significado. Tanto é que o humanismo trouxe um novo método de estar em contato com a autoridade e de adquirir conhecimento. Na Europa medieval, a fórmula era: Conhecimento = Dados empíricos x Matemática. No humanismo é: Conhecimento = Experiência x Sensibilidade. A visão humanista da vida como uma sequência de experiências tornou-se o mito que fundamenta numerosas indústrias modernas, do turismo à arte.

No entanto, a aliança que conecta ciência e humanismo pode muito bem desmoronar e dar lugar a um tipo muito diferente de trato, entre a ciência e alguma nova religião pós-humanista. Ou seja, a visão humanista estaria por ser superada por uma tecnorreligião, a qual está associada justamente aos avanços científicos. Pode-se prometer a salvação por meio de algoritmos e genes. Surge o dataísmo, como se fosse Deus, para o qual o Universo consiste em um fluxo de dados e o valor de qualquer fenômeno ou entidade é determinado por sua contribuição ao processamento de dados. No dataísmo os humanos passam a ser secundários nesse processo, pois não passariam de algoritmos. Além disso, o autor argumenta que não há razão para pensar que algoritmos orgânicos (humanos) possam fazer coisas que algoritmos não orgânicos (inteligência artificial) não serão capazes de igualar ou de superar.

Lucas Henrique da Luz – Não sou especialista e nem mesmo um leigo conhecedor do tema, então poderei trazer algumas coisas imprecisas – o que pode ser bom também. Assim, valendo-me da leitura do li-

vro e de outras resenhas sobre ele, inicio a resposta trazendo o fato de que Harari mostra que os caçadores-coletores eram animistas, ou seja, percebiam os humanos como outro animal e não um ser superior. Em uma etapa posterior, o homem passa a se perceber enquanto criação única, imagem e semelhança de Deus. Nesse sentido, Harari mostra que o velho testamento coloca nós humanos nesta condição, uma vez que não há como reconhecer o animal dentro de nós, pois isto negaria o poder da Criação, o poder de Deus e sua autoridade. Mostra ainda que esta concepção, assim como a bíblia, foram produtos da Revolução Agrícola. Ou seja, com ela reforçamos as religiões agrícolas que de uma ou de outra forma justificaram a superioridade humana perante os outros animais.

A teologia, a mitologia e a liturgia de religiões como o Judaísmo, o Hinduísmo e o Cristianismo contribuíram na justificação da superioridade humana e a consequente possibilidade de exploração dos animais, por exemplo. Já, o advento da revolução científica gerou as religiões humanistas, mantendo e quiçá ampliando a superioridade do valor do humano, porém tendo uma substituição dos deuses do período anterior, pelos humanos. O *Homo sapiens* enquanto portador de uma essência única e sagrada, de alma, de inteligência e consciência (coisas que Harari questiona no livro) se percebe capaz de compreender o universo e ter autoridade para com ele, passando assim a substituir os deuses. Passa a se autovalidar, não negociando com as demais espécies e mesmo silenciando os deuses. É o que Harari chama no livro de “*one man show*”. Ele praticamente age sem praticamente nenhuma obrigação, responsabilidade, cuidado no mundo. Ou seja, passou-se de um plano cósmico enquanto significador da vida, para um paradigma onde estas religiões humanistas passam a adorar a humanidade e esperam que os humanos atuem como Deus (este é o projeto em curso). As experiências humanas passam a dar significado ao cosmos e não o inverso.

E é justamente este levar ao extremo o projeto humanista, colocando o *Homo sapiens* enquanto Homo Deus, que leva à superação do paradigma humanista e traz novos parâmetros à religião, uma vez que agora o Deus está baseado nos algoritmos, nos fluxos de informação, na inteligência artificial e no big data. Temos então a religião dos dados e, quem sabe, outras tecnorreligiões.

IHU On-Line – Quem é ou o que é o Homo Deus?

Gilberto Antonio Faggion – Os novos projetos do século XXI – alcançar a imortalidade, a felicidade e a divindade – têm o propósito de superar e não de salvaguardar os humanos, eles podem resultar na criação de uma nova casta super-humana que abandonará suas raízes liberais. Então o liberalismo entrará em colapso. Esses super-humanos teriam experiências fundamentalmente diferentes das do *Homo sapiens*. Para o tecno-humanismo, que ainda considera os humanos o ápice da criação e se atém a muitos valores humanistas tradicionais, o *Homo sapiens*, tal como conhecemos, já esgotou o seu curso histórico e não será mais relevante no futuro; portanto, deveríamos usar a tecnologia para criar Homo Deus – um modelo humano muito superior.

O Homo Deus manterá algumas características humanas essenciais, porém usufruirá igualmente de aptidões físicas e mentais aprimoradas, que o capacitarão a manter-se firme mesmo contra os mais sofisticados algoritmos não conscientes. Os humanos devem ativamente fazer o upgrade de suas mentes se quiserem permanecer no jogo. Ainda, é bem provável que os futuros upgrades da mente humana reflitam necessidades políticas e forças de mercado.

Deve-se ressaltar que apenas uma elite da humanidade se tornaria esse Homo Deus, uma vez que grande parte dos humanos seria militar e economicamente dispensável. Mas algumas pessoas continuariam a ser indispensáveis e indecifráveis, cons-

tituindo uma elite diminuta e privilegiada de humanos elevados a um grau superior. Esses super-humanos seriam dotados de aptidões ainda desconhecidas e de uma criatividade sem precedentes, o que permitiria que tomassem muitas das decisões mais importantes no mundo.

Harari sustenta que o *Homo sapiens* não é o ápice da criação ou o precursor de algum futuro *Homo Deus*. Os humanos seriam apenas instrumentos para a criação da internet de todas as coisas que eventualmente poderia se estender para fora do planeta. Esse sistema de processamento de dados cósmico seria como Deus. Estaria em toda a parte e controlaria tudo, e os humanos estariam destinados a se fundir dentro dele. O *Homo sapiens* se tornaria um algoritmo obsoleto.

Lucas Henrique da Luz – O *Homo Deus* poderá ser um tipo de super-humano, talvez podemos dizer de pós-humano: uma pequenínima casta de “sacerdotes” dotadas do acesso aos artefatos inorgânicos, acoplados ao seu próprio corpo muitas vezes, com formas de pensar e processar diferenciadas, com conhecimentos “técnicos” elevadíssimos (nível elevadíssimo de inteligência – ou um tipo dela – e não de consciência). Ou ainda, em outra hipótese, o papel de Deus, o *Homo Deus* poderá ser constituído de seres inorgânicos. Estes terão tamanha capacidade que não precisarão mais dos sapiens e nem mesmo destes super-humanos, destes pós-sapiens. Enfim, o certo é que o custo de chegarmos a *Homo Deus*, em qualquer uma das “formas” que tentei expressar nesta resposta, ou na mistura delas, será (*grosso modo*) entregar nossa liberdade às máquinas, à técnica e significará a nossa superação.

IHU On-Line – Quais são os limites e os avanços da obra?

Gilberto Antonio Faggion – A contribuição maior da obra está na forma como o autor traz a questão dos algoritmos para o público em geral, permitindo facilmente a compre-

ensão do que são e de suas implicações. Destina várias e várias páginas do livro descrevendo e exemplificando a concepção de organismos como algoritmos, a organização da sociedade em formato de algoritmos e como eles tornam os humanos inúteis econômica e militarmente.

Já quanto aos limites, me parece que o principal é focar demais na tecnologia e nas suas proezas, como se fosse certo que ela vai dar conta de tudo, resolver os problemas humanos e inclusive não precisar mais deles, superando-os. Acaba por sustentar uma narrativa um tanto catastrófica e distópica, que vai ficando mais forte nos capítulos finais, evidenciando a ideia de que a técnica fugirá do controle humano, fazendo-o desaparecer. Há uma forte ideia de que o humanismo será devorado pelo progresso tecnológico. Ou seja, o mundo atual, dominado pela ordem do pacote liberal do individualismo, dos direitos humanos, da democracia e do livre mercado, será solapado pela ciência do século XXI.

Talvez, isso ocorra mesmo, o que não quer dizer que seja o fim da humanidade, mas sim um cenário típico de um mundo pós-liberal, no qual haverá também outras “inovações” humanas além das tecnológicas, que junto a estas podem tornar o mundo um lugar muito melhor para se conviver e compartilhar, mais justo e inclusivo, mais equilibrado e integrado ecologicamente e por aí vai. Basta pensar nos potenciais da tecnologia para facilitar uma governança autônoma da sociedade, para a geração de melhores resultados econômicos numa sociedade sem classes, para a integração ecológica dos humanos com os demais seres e com o Planeta. A questão é como num mundo pós-liberal se empregará a tecnologia, para a criação de sociedades melhores ou para a remodelação e manutenção das velhas injustiças.

Nesse contexto, o livro descreve os grandes avanços da razão técnica, a ponto de praticamente deificar a tecnologia, mas não consegue formular a razão ética correspondente a isso. Há a descrição de um avan-

ço sem precedentes da cultura material, mas fica devendo em termos de apresentar um horizonte claro de valores, metas e ideais. O mundo ético é fruto de uma árdua conquista da civilização, que precisa ser constantemente desenvolvido diante do rápido avanço tecnológico. Nisso o livro deixa a desejar.

Lucas Henrique da Luz – A obra tem, para mim, um mérito grande ao ler cenários pós (moderno, humano etc.) de uma maneira um tanto moderna, a das macronarrativas. Fato este que torna a obra muito rica e capaz de trazer alertas, histórias, projeções, fatos, bastante aguçados, que já mencionei. Assim, creio que tem como grande mérito provocar reflexões sobre um tempo em que o paradigma dominante técnico fundamenta a nossa existência e, ao mesmo tempo, fundamenta-se a si próprio, cada vez mais. Então, consigo questionar algo que se tornou ao mesmo tempo o existir e o fundamento da existência, o que me parece algo bastante difícil e meritório. Além disso, creio que consigo mostrar a continuidade entre o que trabalhou no livro anterior – o que ocorreu para se chegar ao sapiens que conhecemos, com a tentativa atual de nos tornarmos *Homo Deus* (foco desta última obra). Neste sentido, penso que o mérito maior está em mostrar uma “continuidade histórica” que gera seu próprio esgotamento, gera descontinuidades.

Enquanto limites, não há como uma obra desta dimensão não ter falhas. O próprio autor fala disso. Penso que no livro não fica claro o que ele percebe enquanto inteligência artificial. Mesmo outros avanços, como o big data, o autor trata deles como se houvesse certo consenso, um “saber o que são”, do que se tratam e até mesmo de que vão avançar em determinada direção. Além disso, outro limite tem sido apontado no sentido de que o autor pode assumir uma posição muito distópica, o que acabaria reforçando um paradigma tecnófilo, pois parece que não há saídas perante a tecnologia e seu avan-

ço. Harari afirma que não há como pisar nos freios e, ao mesmo tempo, diz que não há liberdade de decisão perante algoritmos que compõem a nossa vida. Daí, por exemplo, a distopia. Comento isso na questão seguinte e acredito que falar de limites e pontos fortes seja tarefa para a leitura de cada um e cada uma.

“A própria técnica cada vez mais valida os princípios éticos, e a religião é cada vez mais a técnica”

72

IHU On-Line – O livro aponta para a atual crise do humanismo e sugere que no futuro estaríamos diante do imperativo dos bancos de dados e dos algoritmos. Segundo a leitura de Harari, pode-se afirmar que depois do *Homo Deus* virá o *Big Data Deus*? Como o autor acena para o futuro?

Gilberto Antonio Faggion – O autor afirma que é provável que um exame crítico do dogma dataísta seja não apenas o maior desafio científico do século XXI como também o mais urgente projeto político e econômico. Mas, ainda que o dataísmo esteja errado e os organismos não sejam apenas algoritmos, isso não impedirá necessariamente que o dataísmo tome conta do mundo. Nesse sentido, para poder alcançar a imortalidade, a felicidade e os poderes divinos da criação, precisamos processar quantidades imensas de dados, muito além da capacidade do cérebro humano. Assim, os algoritmos farão isso por nós.

Contudo, assim que a autoridade passar de humanos para algoritmos, os projetos humanistas podem tornar-

se irrelevantes. O indivíduo estaria se tornando um pequeno chip dentro de um sistema gigantesco que, na realidade, ninguém entende. Do ponto de vista dataísta, podemos interpretar toda a espécie humana como um sistema único de processamento de dados.

Diante disso, o dataísmo ameaça fazer ao *Homo sapiens* o que o próprio *Homo sapiens* fez a todos os outros animais. Os humanos renunciam à autoridade em favor do livre mercado, da sabedoria das multidões e de algoritmos externos em parte porque não conseguem lidar com o dilúvio de dados, sendo que atualmente e no futuro ter poder significa saber o que ignorar.

Assim, quanto ao futuro, o autor argumenta que se adotarmos uma visão realmente ampla da vida, todos os outros problemas e desenvolvimentos serão ofuscados por três processos interconectados:

- 1) A ciência está convergindo para um dogma (dataísmo) que abrange tudo e que diz que organismos são algoritmos, e a vida, processamento de dados.
- 2) A inteligência está se desacooplando da consciência.
- 3) Algoritmos não conscientes mas altamente inteligentes poderão, em breve, nos conhecer melhor do que nós mesmos.

IHU On-Line – Deseja acrescentar algo?

Lucas Henrique da Luz – Na linha da penúltima questão desejo acrescentar que é difícil apontar o autor como tecnófilo e distópico, fazendo disso uma crítica a ele. Difícil, pois se pegarmos um pouco da evolução das tecnologias e suas promessas de vida mais livre, com tempo ocioso, com uma criatividade podendo ser aplicada a diferentes dimensões da vida etc., veremos que o que alcançamos é uma vida cada vez mais governada por elas, com menos tempo livre/ocioso, com menos liberdade e criatividade, que não aque-la no sentido utilitarista/productivista.

Também preciso ressaltar que, por mais estranho que possa parecer, em

algum momento vejo uma leitura compartilhada entre Harari e autores que têm escrito sobre a Revolução 4.0, como por exemplo, Klaus Schwab⁴. Tanto Harari como Schwab alertam ou mostram a fusão cada vez mais intensa entre o físico, o biológico e o digital como potencializadores do processo de transformação vivenciado. Harari vai falar da engenharia biológica, da engenharia cibernética e dos seres inorgânicos que cada vez mais compõem as novidades da nossa realidade. Porém, as consequências possíveis que os autores percebem são muito diferentes. E, ainda, Harari trabalha muito mais a perspectiva histórica que antecede a transição atual, dando uma visão bastante mais complexa do fenômeno. Ou seja, sei que não há comparação entre as obras, mas o que me chama atenção é que apesar de verem, serem e falarem para “audiências aparentemente tão diferentes”, ambos percebem um grau de transformação quem sabe jamais vivenciado e seu motor localizado na fusão anteriormente colocada.

Por fim, para aquelas e aqueles que pensam que tudo isso seja um “papo delirante”, longe do presente (nunca apostar no tempo linear), lembro de um fato que ocorreu recentemente. Qual seja, a fundação da igreja *Way of the Future*⁵, que tem a adoração, culto e desenvolvimento de uma divindade baseada na inteligência artificial, como forma de melhorar a sociedade. Instigante. Ou seria, preocupante? ■

⁴ **Klaus Schwab** (1938): engenheiro e economista nascido na Alemanha, é fundador e presidente executivo do Fórum Econômico Mundial. Escreveu o livro *A Quarta Revolução Industrial*, lançado no Brasil pela editora Edipro. Em 1971, Schwab lecionava Universidade de Genebra, Suíça, quando convidou 444 executivos de empresas da Europa Ocidental para o primeiro Simpósio Europeu de Gestão. O evento foi realizado no Centro de Convenções de Davos, então recentemente construído. O encontro teve patrocínio da Comissão Europeia e das associações industriais do continente. O objetivo de Schwab era introduzir as empresas europeias nas práticas de gestão dos Estados Unidos. Para tanto, fundou o Fórum de Gestão Europeu, organização sem fins lucrativos localizada em Genebra, convocando todos os meses de janeiro anualmente, líderes empresariais europeus para Davos. O nome do fórum mudou para World Economic Forum em 1987. (Nota da **IHU On-Line**)

⁵ **Igreja Caminho do Futuro** (*Way of the Future*): o ex-engenheiro do Google e Uber, Anthony Levandowski, propôs em 2015 estabelecer uma espécie de Igreja do Futuro, chamada em inglês de *Way of the future*, uma instituição religiosa sem fins lucrativos dedicada a adorar a Inteligência Artificial. (Nota da **IHU On-Line**)

Leia mais

- **O futuro do capitalismo: uma sociedade com custo marginal zero.** Reportagem publicada nas Notícias do Dia, de 10-9-2016, do sítio do Instituto Humanitas Unisinos – IHU, disponível em <http://bit.ly/2zBnz91>;
- **A barbárie da financeirização e a crise do RS.** Entrevista especial com Lucas Henrique da Luz publicada na revista IHU On-Line, nº 470, de 17-8-2015, disponível em <http://bit.ly/2Ae6ghg>;
- **A burguesia golpista de 1964.** Reportagem publicada nas Notícias do Dia, de 19-3-2014, no sítio do Instituto Humanitas Unisinos – IHU, disponível em <http://bit.ly/1qUwRDH>;
- **A contribuição da universidade na modelagem das relações de trabalho.** Entrevista especial com Lucas Henrique da Luz publicada na revista IHU On-Line, nº 416, de 29-4-2013, disponível em <http://bit.ly/1hiWjmp>;
- **Sociedade sustentável. Um debate em ambiente virtual.** Entrevista especial com Gilberto Antonio Faggion publicada na revista IHU On-Line, nº 408, de 12-11-2012, disponível em <http://bit.ly/2BIYJum>;
- **Cooperativismo de Trabalho: Avanço ou Precarização? Um estudo de caso.** Artigo de Lucas Henrique da Luz publicado na 20ª edição dos Cadernos IHU, disponível em <http://bit.ly/1YD9sB>;
- **Fórum Nacional de Economia Solidária.** Depoimento de Lucas Henrique da Luz publicado nas Notícias do Dia, de 29-6-2006, no sítio do Instituto Humanitas Unisinos – IHU, disponível em <http://bit.ly/1ExLn9l>.



Tecnologia como intersecção entre academia e mercado

Saiba como o decano da Escola Politécnica, Sandro José Rigo, estuda a aplicação da inteligência artificial aos problemas da vida real

Lara Ely

Aos 47 anos, o Decano da Escola Politécnica, Sandro José Rigo, é o nome de vanguarda quando se fala na digitalização dos campi da Unisinos. Dentro do Programa de Pós-Graduação em Computação Aplicada, está o local onde se materializam as pesquisas sobre os principais eixos temáticos da chamada Revolução 4.0. Nas portas das salas de pesquisa do quarto andar no prédio C, estão placas contendo expressões como internet das coisas, big data e inteligência artificial. Nesta última linha que Rigo baseia seu foco principal de estudos.

Interessado por tecnologia desde cedo, ingressou no curso de graduação em Software Básico na PUCRS após concluir o Ensino Médio Profissionalizante em Eletrônica. Além da facilidade em matemática e física, o gosto por psicologia e história o levou a optar pelo curso por entender que, nele, poderia empregar a tecnologia na solução de problemas específicos da sociedade, como na educação, direito e saúde, por exemplo. Ao fazer Mestrado e Doutorado em Ciências da Computação, na UFRGS, nos anos 1990 e 2000, sua visão sobre a área se ampliou e foi coroada com a descoberta de um campo aberto à inovação e alta de-

manda de mercado.

Lecionando na Unisinos desde 1995, trabalhou em projetos de aplicação da informática à educação nos primórdios da internet. Fez capacitação de professores, desenvolveu módulos de ensino a distância, criou recursos pedagógicos e material institucional, coordenou equipes. Como



Rigo na sala do cluster da Escola Politécnica, a "nuvem" da universidade

programador, trabalhou ainda no desenvolvimento de aplicações web. “Atuava junto a uma equipe de webmasters que fazia um trabalho integrado para cuidar da comunicação de cada centro”, recorda. Após duas décadas de dedicação à área, agora ele se prepara para um Pós-Doutorado na Europa, onde irá estudar o uso da tecnologia aplicada à saúde junto aos pesquisadores do Medical Valley, na Ale-

manha. Trata-se de um conglomerado de empresas que interagem junto a um hospital e uma universidade local chamada Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg - FAU.

Em solo brasileiro, essa intersecção entre academia e mercado tem sido o motor do trabalho de Rigo. Atuando em entidades de classe como a Sociedade Brasileira de Computação - SBC ou a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - Fapergs, por exemplo, ele media a interação entre o fazer e o pensar tecnológico baseado em uma visão inovadora. A presença ativa no mercado, propondo ações como a criação de programas de computador que resultaram em seis registros de software no Instituto Nacional de Propriedade Industrial - INPI, é um prato cheio para sua atuação em sala de aula. Inclusive, compartilhar essa experiência com os alunos de graduação, pós-graduação e os demais cursos que compõem a Escola Politécnica é algo que lhe faz brilhar o olho.

Todo esse envolvimento e doação à carreira tem um preço: Rigo diz que é impossível separar vida pessoal e profissional. Com o passar do tempo, aprendeu a preservar sua rotina, mantendo hábitos saudáveis, como a prática de caminhadas e corridas semanais em parques e na orla de Porto Alegre, e mantendo o hábito durante viagens, como fez em sua passagem por Zaragoza, na Espanha, durante estágio de dois meses. “Aprendi que é fundamental manter esse equilíbrio”. Outro elemento que ajuda na descompressão do cotidiano é o contato com os filhos e sobrinhos, com quem gosta de compartilhar momentos assistindo filmes e séries (ou trechos deles) e ouvindo música.

No decanato, compromisso que assumiu em 2017 após período como coordenador da pós-graduação, ele conseguiu colocar em prática um estilo de trabalho que muito lhe agrada: a colaboração. “Vejo, a partir da computação, o quanto conseguimos avançar trabalhando dessa forma. Agora, como decano, isso ficou ainda mais presente. Essa colaboração é fundamental para que haja inovação”. Quando compartilha os frutos dessa vivência com os alunos, o interesse é imediato. “Os alunos estão muito abertos para a integração da tecnologia com outras áreas”, afirma.

Questionado sobre os desafios da inovação, diz que lidar com o risco é a principal questão a ser enfrentada nesses novos tempos. Pessoalmente, traz da infância em Porto Xavier, cidade no interior gaúcho onde nasceu e morou até os 14 anos, lembranças que o tornaram apto para a missão de lidar com o incerto. Desse tempo, recorda principalmente o trabalho na loja de departamentos do pai, onde convivia diariamente com um grupo de 35 funcionários e contribuía em todas as áreas. Outro ponto-chave para quem quer inovar é pensar o conteúdo, de forma que este seja relevante e diferenciado. Segundo Rigo, as tecnologias disponíveis hoje permitem montar projetos de alto impacto social. Mas para que isso ocorra, alerta, “é importante ter persistência e saber esperar”.

Atento ao momento de franca mudança pelo qual a universidade passa, ele arrisca dizer que a coleta, o armazenamento e a utilização de dados para identificar novos modelos de soluções está atrelado ao avanço da nossa relação com a tecnologia. “Para alguns a relação com a tecnologia é algo que muda a vida. Para outros, isso é algo intrínseco. Temos que lidar com essa dicotomia”.

Recentemente, um trabalho financiado pelo governo do Estado que resultou na criação de aplicativo de jogo sobre as Missões Jesuíticas foi uma amostra dessa atuação colaborativa. No projeto participaram pedagogos, historiadores, profissionais do turismo e dos games. O *app* foi desenvolvido em vários ambientes de realidade virtual para mostrar a questão histórica. Assim como neste caso, Rigo ressalta que há hoje muitas iniciativas ligadas ao aprendizado informal e formatos de transmissão de informação, mais conhecidos como MOOC (*massive online open courses*, na sigla em inglês). São essas abordagens disruptivas que impactam a universidade algo que ocupa o pensamento do decano. Para ele, pensar estas formas de ensino hoje significa olhar para a infância e adolescência dos alunos e considerar seus modos de interação social, aprendizado, entretenimento”. Essas vivências, segundo Rigo, demandam da universidade uma reação, não apenas para incorporar a tendência, mas para fazer a crítica e avançar. ■

Evasão de divisas e os Paradise Papers como evidência sistêmica

Bruno Lima Rocha

“A queda de receita é visível, sendo que a carga tributária, mesmo no ‘centro do sistema’ termina recaindo sobre salário e consumo, incidindo em cascata em assalariados e aposentados, sendo provável a evasão fiscal e envio de recursos de forma suspeita mesmo na União Europeia, revelado em outro ‘escândalo’, este dos Lux Leaks, sendo a *PricewaterhouseCoopers* a principal operadora da fraude”, aponta Bruno Lima Rocha.

Bruno Lima Rocha é doutor em ciência política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e professor de relações internacionais da Unisinos.

Eis o artigo.

76

O Brasil, infelizmente, não está isento da evasão de divisas. No ranking de 2012, nosso país ocupava o vergonhoso quarto maior volume de depósitos no exterior. Assim, em tese, teríamos a resgatar cerca de 28% do PIB em estoque, um montante ao redor de R\$ 570 bilhões de reais. Ou seja, um a cada quatro reais que circulariam aqui deixaram de alimentar a economia real, não geram nem emprego vivo e tampouco carga tributária para ser disputada através de políticas públicas. Estes valores estão em “jurisdições especiais”, também conhecidas como “paraísos fiscais”, e operam no limite da legalidade. Por mais amoral e indigno, não se poderia – formalmente – acusar de crime sem as provas materiais do ato criminal, sob o risco de ter de responder a um processo milionário, com severos danos ao modesto patrimônio de quem acusa. Os agredidos – supostamente – estariam indignados com a “desconfiança”. Então, sem “acusar”, constato o óbvio nas evidências subseqüentes, diante da última revelação dos depósitos de autoridades e bilionários no estrangeiro.

A Ilha de Bermuda (gov.bm) é um território ultramarino britânico, e, embora tenha certo estatuto de autonomia, obedece às regras do gabinete da primeira ministra e pode sofrer intervenção do governo londrino. É considerada uma “jurisdição especial” do Reino Unido, dependente no quesito de defesa e relações externas, além de operar como uma lavanderia do império. As revelações contidas nos chamados Paradise Papers – uma dentre várias oriundas. A chave de interpretação desta nova “revelação” é a presença de um advogado e ex-oficial do império britânico, Reginald Appleby, que abriu um escritório legal na ilha de Bermuda, onde o mesmo era visto como autoridade máxima. Pode-se compreender que a empresa Appleby (applebyglobal.com) como Transnacional - TNC de serviços financeiros acompanhou a expansão da chamada “indústria offshore” e opera em uma teia com mais de 60 escritórios afins coligados, tem mais de 470 profissionais legais – especializados, obviamente, em direito tributário internacional e as arriscadas operações daí decorrentes – estando em dez sedes físicas, todas “paraísos fiscais”. Sua matriz global é em Bermuda, mas tem escritórios nas Ilhas Virgens Britânicas, Cayman, Guernsey, Hong Kong, Ilha de Man, Jersey, Mauritius, Seychelles e Shanghai.

Os Paradise Papers, esforço investigativo vazado através do Consórcio Internacional de Jornalistas (icij.org), são parte dos Offshore Leaks Database, coletando mais de 500 mil pessoas jurídicas reveladas nos Panama Papers e Bahamas Leaks (2016), Offshore Leaks (2013) sem contar



“Os bilionários e suas empresas matrizes, do ‘norte hegemônico’ e no eixo anglo-saxão (EUA e aliados) cometem permanente evasão fiscal e de divisas”

investigações regulares. No vazamento da Appleby Bahamas surgem três figuras proeminentes no Brasil: os ministros da Fazenda Henrique Meirelles e da Agricultura Blairo Maggi, além do mais rico brasileiro no planeta, Jorge Paulo Lemann e seus sócios, Marcel Telles e Beto Sicupira, controladores da 3G Capital. De forma cruzada, a 3G – que pertence aos homens que ocupam as posições 1º, 3º e 4º maiores bilionários do país – tem participação em mais vinte empresas localizadas em paraísos fiscais da região, além de Bermudas, Cayman e Bahamas. É interessante observar que no site oficial (3g-capital.com) a empresa tem sedes físicas em Nova York, Rio de Janeiro e São Paulo, e não nas ilhas acima citadas. No portal bermuda-online.org é possível localizar centenas de empresas com sedes offshore na ilha e também os “líderes mundiais” com contas abertas naquela jurisdição.

Os números de nacionais não são proporcionais aos nomes descobertos. Ao contrário do volume de contas de brasileiros encontradas no Swiss Leaks (HSBC Suíça, revelados em 2015), constavam 6.606 contas secretas de brasileiros no país; no Panama Papers (revelações da empresa Mossack Fonseca – mosfon.com – em 2015) localizaram 1.707 beneficiários. Antes dessas duas revelações, era comum surgirem depósitos no exterior a cada escândalo ou investigação federal, como na CPI do Senado investigando o Sistema Financeiro nacional e o favorecimento com informações privilegiadas aos maiores especuladores (físicos e jurídicos) sendo alertados da desvalorização do real diante do dólar. Na ocasião foram punidos os bancos de investimento Marka (presidido por Salvatore Cacciola) e FonteCindam (presidente Luiz Antônio Gonçalves), sendo que o primeiro detinha contas e empresas de tipo “offshore-onshore” no Uruguai. As duas instituições financeiras acima foram as únicas a sofrer penalidades, mas a CPI apurou a atuação de outras afins e tomadores de decisão de ambos os lados do balcão (empresas e Estado). Esta complementaridade, onde o ministro atual era o banqueiro ou o CEO de ontem e poderá vir a ser o gerente do hedge fund ou diretor de organismos internacionais de amanhã materializa tanto a teoria das portas giratórias na formação de uma elite dirigente brasileira transnacionalizada como também exemplifica a captura do Estado por interesses privados, e especificamente financeiros e especulativos.

A elite financeira e dirigente dos bancos, fundos de investimentos e infelizmente, também da autoridade monetária nacional, não formam a exceção e sim uma regra em escala mundo. Com maior ou menor intensidade, assim como o sistema financeiro inverte sua concepção lógica – fornecer créditos, poupança interna e garantias produtivas – e drena recursos para um ganho de rentabilidade muito superior ao da economia real, o mesmo ocorre quando estes indivíduos e suas empresas, assim como as Transnacionais de controle parcialmente pulverizado – com capital aberto em alguns países – operam com holdings e trustes localizados em “jurisdições especiais”.

Se até os anos '80 do século XX uma das grandes reclamações na América Latina (e no Brasil em específico) além da estagflação e a dívida externa era a absurda remessa de lucros pouco ou nada tributada para as matrizes das TNCs, hoje o quadro é ainda mais assustador.

Expediente

Coordenador do curso de Relações Internacionais da Unisinos: Prof. Ms. Álvaro Augusto Stumpf Paes Leme

Editor: Prof. Dr. Bruno Lima Rocha

XVIII Simpósio Internacional IHU

A virada profética de Francisco.

Possibilidades e limites para o futuro da Igreja no mundo contemporâneo

21 a 24 de maio de 2018 | Unisinos – Campus Porto Alegre

Conferencistas internacionais confirmados:

Prof. Dr. Andrea Grillo – Pontifício Ateneu Sant'Anselmo – Itália

Profa. Dra. Emilce Cuda – UCA – Argentina

Prof. Dr. Juan Carlos Scannone – Argentina

Profa. Dra. Mary Hunt – WATER – EUA

Prof. Dr. Massimo Faggioli – Villanova University – EUA

Prof. Dr. Michael G. Lawler – EUA

Prof. Dr. Todd Salzmann – Creighton University – EUA

Prof. Dr. Vito Mancuso – Università di Padua – Itália

Conferencistas nacionais confirmados:

Dra. Carmem Lussi – CSEM

Profa. Dra. Carmen

Oliveira – Fiocruz

Prof. Dr. Cesar Kuzma – PUC-Rio

Prof. Dr. Fernando Altemeyer

Junior – PUC-SP

Dom Francisco de Assis da

Silva – IEAB-SP

Prof. Dr. Hilário Henrique

Dick – Unisinos

Prof. Dr. Ivanir Rampon – Itepa

Faculdades

Prof. Dr. Jesus Hortal – PUC-Rio

Prof. Dr. José Roque

Junges – Unisinos

Pe. Júlio Lancellotti – Arquidiocese

de São Paulo

Prof. Dr. Leomar Antônio Brustolin

– PUCRS

Dom Leonardo Ulrich Steiner

– CNBB

Prof. Dr. Luís Corrêa

Lima – PUC-Rio

Prof. Esp. Márcio Pimentel – FAJE

Prof. Dr. Maurício Perondi – PUCRS

Dr. Moisés Sbardelotto

MS Patrícia Machado Vieira

– PUCRS

Prof. Dr. Paulo Suess – CIMI

Bel. Romi Márcia Bencke

– IECLB/CONIC

MS Rubens Nunes da

Mota – ORCap-GO

Mais informações em ihu.unisinos.br



Outras edições em www.ihuonline.unisinos.br/edicoes-anteriores



Interculturalidades no Sul Global

Edição 459 – Ano XIV – 17-11-2014

“Com o intuito de encorajar a comunidade acadêmica e o público em geral a discutir problemas específicos do Sul Global, especialmente da África e da América Latina, desde o referencial teórico descolonial, a revista IHU On-Line se insere na discussão do tema do evento Interculturalidades no Sul Global. Descolonização, Direitos Culturais e Política, realizado na Unisinos em 2014.”



Os desafios da Escola, hoje. 50 anos do Curso de Pedagogia da Unisinos

Edição 281 – Ano VIII – 10-11-2008

“Por ocasião dos 50 anos do curso de Pedagogia da Unisinos, foi publicada a edição 281 em comemoração a esse cinquentenário. A proposta da edição foi descrever os desafios da educação no Brasil e as características de algumas correntes pedagógicas que marcaram as últimas cinco décadas, como Piaget, Vygotsky, Montessori. Reflexões sobre a educação a partir de autores como Michel Foucault e Pierre Bourdieu também compõem a edição.”

79



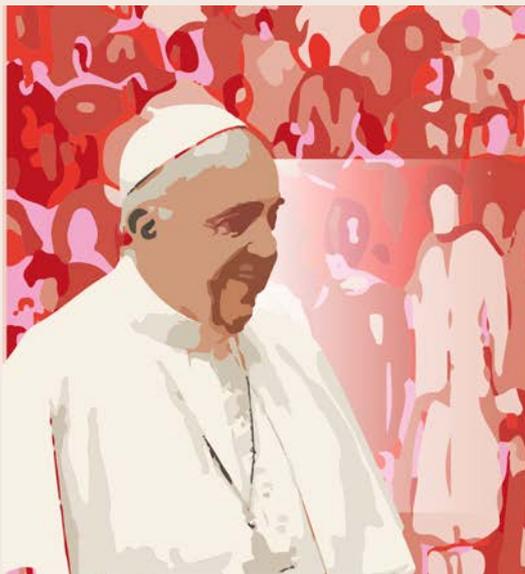
Uma outra educação é possível

Edição 110 – Ano IV – 9-8-2004

“Em 2004 foi realizado em Porto Alegre, o III Fórum Mundial de Educação - FME, com o tema que inspira o título desta edição, Outra educação é possível. Na ocasião a Unisinos esteve presente no evento com vários professores e representantes, onde o Instituto Humanitas Unisinos - IHU fez o lançamento do Simpósio Internacional Terra Habitável: Um desafio para a humanidade.”

Errata

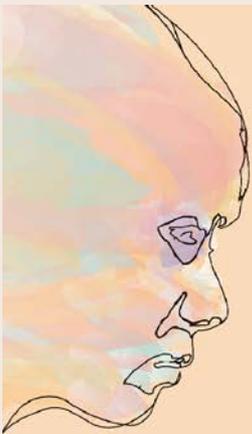
Diferentemente do que informou o texto *Informação sob alto controle*, publicado nas páginas 64 e 65 da edição nº 515 da revista *IHU On-Line*, o professor Jorge Rosa não faz parte do Escritório de Segurança da Informação e Risco Corporativo. Este é um papel exercido por Thomas Low, na Associação Antônio Vieira.



XVIII Simpósio Internacional IHU
A virada profética de Francisco.
Possibilidades e limites para o futuro da Igreja no mundo contemporâneo

21 a 24 de maio de 2018
Local: Unisinos | Campus Porto Alegre

Mais informações em ihu.unisinos.br



15º Páscoa IHU
Ciclo de Estudos e Debates:

De 08 março a 31 de maio de 2018

VIOLÊNCIA

NO MUNDO CONTEMPORÂNEO
INTERFACES, RESISTÊNCIAS E ENFRENTAMENTOS



Local: Unisinos | Campus São Leopoldo
Sala Ignacio Ellacuría e Companheiros - IHU

Mais informações em ihu.unisinos.br



Ouse **pensar**

Confira as publicações do IHU



o que ninguém **PENSOU**

bit.ly/iहुpublicacoes

ihu.unisinos.br | ihuonline.unisinos.br

twitter.com/_ihu bit.ly/faceihu bit.ly/instaihu bit.ly/youtubeihu medium.com/@_ihu