

Alfredo Veiga-Neto:

Modos de ser e pensar
junto com **Michel Foucault**

Organizadores:
Clarice Salete Traversini
Elí Terezinha Henn Fabris
Haroldo de Resende
Sílvio Gallo

**Clarice Saete Traversini
Elí Terezinha Henn Fabris
Haroldo de Resende
Sílvio Gallo
(Organizadores)**

**Alfredo Veiga-Neto:
modos de ser e pensar junto
com Michel Foucault**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Clarice Salete Traversini; Elí Terezinha Henn Fabris; Haroldo de Resende; Sívio Gallo [Orgs.]

Alfredo Veiga-Neto: modos de ser e pensar junto com Michel Foucault. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 531p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-85-7993-894-8 [Impresso]

978-85-7993-895-5 [Digital]

1. Alfredo Veiga-Neto. 2. Michel Foucault. 3. Análise do Discurso. 4. Ler e pensar. 5. Homenagem. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Pandemia, perdas na aprendizagem e reinvenção da escola

Luís Henrique Sommer*

Saraí Schmidt**

Como todos os capítulos deste livro, a inspiração teórica deste texto provém da produção foucaultiana. Entretanto, neste texto, essa inspiração tem nuances, o que decorre do fato de boa parte de nossa formação sustentar-se, de um lado, no que podemos chamar de discurso foucaultiano, acessado na leitura direta da obra do filósofo, e de outro lado, não menos importante, no metadiscurso produzido pelo nosso mestre Alfredo Veiga-Neto, que nos introduziu nas leituras do filósofo francês, nos inúmeros seminários que acompanhamos, na condição de estudantes de mestrado e doutorado, na Faculdade de Educação da UFRGS. Para além de uma reverência que entendemos ser mais do que justa, se trata de assumir dois dos ensinamentos que, consideramos, estão entre os mais preciosos do mestre. O primeiro deles é que assumimos a condição de meros usuários dessa teorização; o segundo merece uma citação direta, seja porque é autoexplicativa, seja pelo destaque que Veiga-Neto lhe deu em mais de um dos citados seminários, seja, sobretudo, porque aponta para um tipo de atitude “intelectual” que vira às costas a uma modalidade particular de discurso – doutrina – que povoa a área da educação e que Barret-Kriegel (1990, p. 186) sugere que aqueles que trabalham com Foucault devem procurar se afastar: “Nosotros no somos los

* Doutor em Educação pela UFRGS, linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação. Professor pesquisador da área de Sociologia da Educação, Departamento de Estudos Básicos, Faculdade de Educação da UFRGS.

** Doutora e Mestre em Educação pela UFRGS, linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação. Professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, e do Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais, ambos da Universidade Feevale (RS).

guardianes del templo ni aquí hay religión, se trata solamente de la voluntad de saber” (BARRET-KRIEGEL, 1990, p. 186).

Dito isso, neste texto os leitores não encontrarão uma profusão de citações diretas extraídas da produção foucaultiana, e nenhum compromisso em ser fiel ao filósofo, mas sim uma tentativa de pensar a educação escolar no contexto atual, reconhecendo que o modo como nossos argumentos são estruturados decorre de nossa experiência, do modo como fomos, e continuamos sendo, afetados pela obra de Michel Foucault. Enfim, para além de uma análise microfísica da escola enquanto instituição disciplinar, estruturada por meio da operação de um clássico conjunto de tecnologias – vigilância hierárquica, sanção normalizadora, e exame – tão bem tematizados por Foucault em *Vigiar e Punir* (2009), se trata de pôr em relevo alguns impactos da pandemia do Covid 19 sobre a experiência da escolarização.

Pandemia, perdas e reinvenção

No momento em que redigimos este texto, a pandemia do Covid 19, que vinha ensaiando um arrefecimento, está recrudescendo por conta da variante *ômicron*, que assusta o mundo, mas, felizmente, as altas taxas de infecção não são acompanhadas proporcionalmente pela taxa de óbitos. É lugar comum afirmar que a pandemia afetou, de forma dramática, a vida de milhões de pessoas no mundo todo, e que suas consequências socioeconômicas, entretanto, não atingiram a todos da mesma maneira, afetando, mais uma vez, as camadas mais vulneráveis da população. Ainda que os impactos socioeconômicos não possam ser negligenciados, neste texto interessa-nos olhar especificamente para a experiência da escolarização neste contexto.

Só muito recentemente as redes públicas de ensino do Rio Grande do Sul retomaram as aulas presenciais. Durante quase dois anos, as professoras das escolas tiveram que adotar uma modalidade de ensino que se convencionou chamar de ensino remoto. A insuficiente definição da compreensão desse conceito acarretou uma enorme extensão, de modo que tudo que não era o

compartilhamento presencial de uma sala de aula e suas clássicas atividades, a operação de seus códigos e rituais, passou a ser entendido como ensino remoto. Se colocarmos lado a lado escolas públicas e escolas privadas, veremos que sob o conceito guarda-chuva *ensino remoto* tivemos desde aulas síncronas em modernas plataformas digitais, acessadas no âmbito doméstico por estudantes com acesso à internet de alta velocidade, até a entrega mais ou menos sistemática de tarefas – atividades impressas – aos estudantes das escolas que acolhem as camadas mais desfavorecidas da população.

O propósito deste texto é, então, fazer uma reflexão sobre a escola neste contexto, e de algum modo contribuir com alguns apontamentos que partam de nossa experiência coletiva, ainda que paradoxalmente vivida individualmente, que foi, e continua sendo para muitos de nós, exercer o nosso ofício, a prática social do ensino, em uma época tão sensível como esta, com tantos desafios que foram impostos pela pandemia do Covid 19. E, como quase tudo em educação, não há respostas a muitas das questões que vimos fazemos, uma vez que estamos sendo obrigados a pensar em nossos problemas, em nossos inúmeros problemas, de tudo o que é tipo, inclusive educacionais, pedagógicos, no momento mesmo em que eles se manifestam.

Apesar dos recorrentes lamentos sobre possíveis perdas irreversíveis nas aprendizagens dos estudantes, preferimos cultivar uma posição otimista, o que nos leva a afirmar que não compactuamos com o diagnóstico de que há perdas irreparáveis na aprendizagem das crianças e jovens por conta da Pandemia. Antes de tudo, é preciso celebrar o fato de elas e nós estarmos vivos. E se estamos vivos, temos condições de agir, de reinventarmos a escola. Aliás, um outro modelo de escola, o imperativo de reinventar a escola parece funcionar como um espectro a assombrar a formação inicial de professores. A proclamação de que é necessário reinventar a escola encontra proveniências na Didática Magna de Comenius e foi potencializada como uma utopia que perseguimos há pelo menos um século, desde a Escola Nova, que se estabeleceu

como a base do pensamento educacional contemporâneo, ou, como assevera Nóvoa (2011, p. 29) “definiu (define?) a matriz da modernidade pedagógica”. O mesmo autor, em outra obra (NÓVOA, 2005) extrai de Adolphe Ferrière, um dos ícones do movimento escolanovista, o que seriam os quatro elementos fulcrais do novo modelo de educação escolar que então se propunha: “a relação com a natureza e com uma vida saudável; a criança, a sua experiência e o seu interesse como elementos centrais do trabalho pedagógico; a defesa de uma educação integral, se possível em internatos que recriem o ambiente familiar; o princípio do autogoverno, o famoso *self-government*” (Ibidem, p. 83).

E se fazemos referência à Escola Nova é para ilustrar o quanto as práticas discursivas que deram forma a esse movimento continuam a povoar nosso imaginário de professores, e o quão distante estivemos, e estamos, da concretização dessa escola reinventada. E isso, apressamo-nos a dizer, não é um problema brasileiro, afinal um e somente um modelo de escola se mundializou: a mesma arquitetura celular; a mesma assimetria fundante que coloca o professor no lugar do saber, e o estudante no lugar do não saber; a presença de textos escritos que materializam um currículo, o mesmo método – a instrução simultânea, a gradação dos saberes (NARODOWSKY, 1999).

Certamente, há fraturas nesse modelo escolar, uma vez que ele foi concebido para atuar com uma multiplicidade e, por meio de práticas normalizadoras, produzir um modelo único de sujeito, mas a ideia, aqui, não é aprofundar a discussão em torno do modelo da escola moderna, e sim retomar alguns aspectos dessa experiência compartilhada que referimos há pouco, é pensar em como ela tocou a nós e a nossos estudantes neste período pandêmico.

Temos consciência de que não se pode falar em escola no singular. Não existe esse objeto, essa instituição monolítica, que funciona da mesma forma para todas as camadas da população. Há distinções, só para utilizar um exemplo, entre escola pública e privada. Então, por uma questão de rigor, as reflexões que dão forma a este texto tomam como referência a escola pública. Nessa

direção, recorremos a Veiga-Neto (2000), que, em texto publicado há mais de vinte anos, no qual desenvolveu uma analítica foucaultiana da governamentalidade neoliberal, distinguia entre “*escola pública* – destinada cada vez mais, a atender apenas os estratos sociais pobre; [...] [e] *escola privada* – onde a educação é pensada como uma mercadoria, para ‘livre’ escolha e consumo dos sujeitos-clientes” (Ibidem, p. 206).

Desescolarização

Seguindo essa direção, e partindo da consideração do que temos vivido desde março de 2020, assumimos o diagnóstico do grupo de intelectuais que compõem o *Pansophia Project*¹, de que uma consequência direta da pandemia do Coronavírus 19, que impôs o isolamento social como forma privilegiada de enfrentamento, foi a desescolarização. Ao mesmo tempo em que eram suspensas as atividades presenciais nas escolas, eram implementadas iniciativas pedagógicas que envolviam o uso de recursos tecnológicos (plataformas digitais, tarefas remotas) com o objetivo de demarcar uma relativa continuidade da vida das escolas. Tudo aconteceu muito rapidamente, fomos pegos de surpresa e, de uma hora para outra, milhares de professores e professoras se defrontaram com o desafio de transformar atividades de ensino presenciais em outra coisa que pouco tinham a ver com o que de fato se faz cotidianamente nas nossas salas de aula. Na verdade, não houve tempo suficiente para pensar, elaborar e implementar um modo alternativo de educação que respondesse às necessidades de nossas crianças e jovens.

A nossa impressão, e não há aqui nenhum juízo de valor, nenhuma crítica ao que os professores e professoras fizeram e vêm

¹ Pansophia Project consiste em uma associação sem fins lucrativos cujo principal objetivo é problematizar o futuro da educação, a partir da consideração das mudanças sociais e tecnologias características da contemporaneidade. A associação é composta por Mariano Narodowski, María Eugenia Arias; Mayra Botta; Delfina Campetella; María Laura Carrasco; Cristina Carriego; Agustina Lenzi; Emiliano Pereiro e Gustavo Romero.

fazendo, é que o importante era, de algum modo, ritualizar uma relação de continuidade com o cotidiano da escola. De algum modo, era fundamental demarcar que a vida das escolas não parou, apesar da pandemia. Apesar da proliferação de práticas discursivas e não discursivas que estabeleceram o objeto *ensino remoto*, insistimos que a vida das escolas parou.

Neste momento, não nos interessa pôr em relevo as inúmeras evidências da acentuação da precarização do trabalho docente, imposto pela pandemia, tais como a ampliação do trabalho dos professores, que precisaram elaborar tarefas para seus alunos realizarem em casa, precisaram dar conta das tarefas domésticas, precisaram cuidar dos filhos, precisaram ajudar os próprios filhos nas tarefas enviadas pela escola. Sem dúvida, o trabalho das professoras e professores, não só ocorreu, como lhes foi agregado um conjunto de outras tarefas que elas e eles tiveram que dar conta concomitantemente às suas obrigações docentes. Agora, quanto à vida da escola, quanto à escolarização, insistimos que essa experiência não aconteceu durante a pandemia, e aqui nos servimos das reflexões perpetradas por Narodowski et al (2020, p. 1, tradução nossa) para endossar nosso entendimento:

Uma escola é muito diferente de uma casa ou de uma família. Uma escola é uma organização complexa, conduzida por educadores especializados que ganham a vida com esse trabalho. Um âmbito que se deve acessar em dias e horários socialmente prescritos e para aprender um conjunto de conhecimentos comuns a toda a população.

Ora, poderíamos argumentar que nós, professores e professoras, continuamos sendo educadores especialistas conduzindo ações educativas, cumprindo o currículo, e deste modo, ainda que remotamente, garantindo o ensino de conhecimentos comuns. O problema é a pedagogia, enquanto conjunto de práticas, que fomos obrigados a colocar em ação na modalidade de educação que nos foi imposta pelas nossas mantenedoras. Segundo os mesmos autores (Ibidem),

A pedagogia moderna [...] é o oposto do isolamento. Suas ferramentas se baseiam no encontro entre educadores e educandos no âmbito escolar, o que transforma esse vínculo em um fato único e intransferível. Um encontro que se articula em torno do conhecimento. Uma experiência profunda nas dimensões intelectual, emocional e corporal.

Longe de afirmarmos que o fizemos, e o que muitos de nós continuam fazendo neste momento, não é sério, que não estamos nos dedicando, enfim, que não estamos enfrentando os desafios que nos são impostos com a responsabilidade e a empatia necessárias ao exercício educativo. Absolutamente não é isso que estamos defendendo. De fato, entendemos que cada um e cada uma de nós fez, e vêm fazendo, o que é possível neste momento. Há, certamente, um conjunto de lições que tiraremos desta época que talvez não consigamos avaliar neste momento, justamente porque não temos como nos distanciar do que estamos vivendo aqui e agora.

Defendemos que, neste momento, de retomada das aulas presenciais, marcados pela singular experiência da desescolarização, que foi, e ainda é, uma experiência compartilhada por todos nós, professoras e professores, crianças, jovens e famílias, é necessário mantermos a calma. Continuamos vivendo uma situação de emergência, e quando tudo isso iniciou, as famílias estavam, e muitas continuam, em condições absolutamente desiguais no que se refere ao acesso às tecnologias de informação e comunicação, à internet de alta velocidade, aos *smartphones* potentes. O acesso desigual a esses recursos e tecnologias tem a ver com as desigualdades que dão forma a nossa sociedade, com as desigualdades socioeconômicas que condicionam o acesso a bens materiais e simbólicos. Tem a ver, fundamentalmente, com o pertencimento a essa ou aquela classe social.

Agregue-se a esse condicionante – o pertencimento de classe social – a capacidade cognitiva de nossas crianças, e pensemos: que tipos de atividades remotas podem ser organizadas para crianças em classes de alfabetização? Essas atividades podem prescindir da assessoria das mães e pais dessas crianças? Ora, sabemos que quanto mais jovem a criança, menos autônoma ela é, e mais necessita da intervenção pedagógica de um adulto. Imaginemos

essas mesmas crianças apartadas da relação com outras crianças, da relação com a professora, e supervisionadas pelo pai ou pela mãe, que não são profissionais especializados na arte de ensinar, e temos um quadro dramático que nem de longe conserva semelhanças com o ambiente escolar. E se imaginarmos que as crianças das classes mais humildes nem mesmo tiveram acesso a plataformas *Web* e a redes de internet de alta velocidade, mais claro fica nosso entendimento de que o que vivemos, e muitos ainda estão vivendo neste momento, pouco ou nada tem a ver com a experiência clássica da escolarização. Então, cremos que nos fazemos entender porque assumimos o diagnóstico da desescolarização, porque dizemos que a vida das escolas parou.

Temos consciência de que nós, professoras e professores, somos subordinados a instâncias superiores, a escolas, a mantenedoras, como as secretarias de educação, enfim, há instituições que condicionam o exercício de nossa arte, de nosso ofício, e a imensa maioria não foi consultada acerca da pertinência de construirmos uma simulação da vida da escola. Não houve tempo para analisar a situação, para levar em conta os diferentes contextos familiares e comunitários de onde provêm nossas crianças e jovens. Não houve tempo para levar em conta tantas variáveis sociais e culturais que estruturam as vidas de nossas crianças e jovens que vinham ocupando a posição de alunos, na escola, instituição especialmente concebida para isso. E para além das limitações de acesso às tecnologias, que absolutamente, não podemos desconsiderar, se aceitarmos que o tipo de vínculo, o tipo de relação que se estabelece por meio das ações pedagógicas na escola assume a forma de uma profunda “experiência nas dimensões intelectual, emocional e corporal”, como sugere Narodowsky e seus colegas do *Pansophia Project*, a pergunta que talvez devêssemos fazer a nós mesmos é: O que fizemos, e que muitos continuam fazendo, é justo para nós e para nossas crianças e jovens? E neste momento, é prioritário o que fizemos e continuamos fazendo? Afinal, para que serve o que estamos fazendo?

Como já referimos, afirmar que a vida das escolas parou, que compartilhamos a experiência da desescolarização não significa

dizer que as professoras e professores pararam, ou que elas e eles foram prescindíveis neste momento de anormalidade. E ainda que concordemos que a relação pedagógica, que o vínculo que toma forma na escola tenha sido interdito na pandemia, isso não significa que não podemos, ou que não devemos fazer alguma coisa. Absolutamente não é disso que se trata. Nós diríamos que, neste momento, o fundamental é avaliarmos a pertinência das atividades que fazemos com as nossas crianças e jovens e relativizarmos a avaliação dessas atividades. Tudo isso em um quadro que demanda aprendermos a controlar nossa ansiedade, e a suspeitar de nossa tendência ao performatismo e ao eficientismo, como assinala Narodowsky et al (Ibidem), no texto já referido mais de uma vez. Performatismo e eficientismo que são respostas comuns, ainda que inconscientes, a momentos de emergência. Assim, julgamos que devemos partir do compartilhamento de um diagnóstico de nossas atuais condições, da consideração das perdas impostas pela nossa experiência atual para, então, irmos adiante, de uma forma bem mais humilde do que expressam nossos grandes objetivos pedagógicos. Afinal,

Estamos órfãos de instruções e perdemos a linha de certezas que mal havia sido delineada em cada escola. E isso não ocorre porque governos, organizações internacionais e especialistas pediram silêncio, mas porque ninguém tem instruções a dar. Mais uma vez, ninguém educou o educador e os educadores precisam planejar para si mesmos. Reconhecer a incerteza é o primeiro passo para não cair nem no ativismo vazio, nem na angústia da paralisia do *é impossível*. Não é fácil, mas os dois caminhos levam adultos, crianças e adolescentes ao desfiladeiro mais perverso de uma frustração da qual será difícil se recuperar. Portanto, é imprescindível construir um projeto da situação, um diagrama de contingência realista das condições de isolamento, flexível para se adaptar às variações que vão aparecendo, e pansophiano para possibilitar uma pedagogia do contraisolamento, por meio da qual, ainda que trancados, possamos manter a possibilidade de abrimos aos outros, e a nós mesmos, os caminhos da perspectiva da educação (NARODOWSKY et al, 2020, p. 1).

Considerações finais

É bom lembrar que, se há perdas, e elas existem, com certeza, elas não são novidade, elas foram estabelecidas antes da pandemia, elas são estruturais e decorrem do descaso dos governos com a educação básica, da falta de investimentos, da falta de valorização dos profissionais da educação, da falta de políticas sociais e econômicas efetivas que enfrentem, de fato, as desigualdades sociais que produzem as desigualdades escolares. Que esse diagnóstico não nos imobilize, a Deus o que é de Deus, e a César o que é de César! Que enfrentemos juntos esses desafios, essas frentes de batalha! Que lutemos por políticas sociais, econômicas, educacionais que enfrentem os problemas deste país, que não abramos mão de nossa participação na vida sindical, e ao mesmo tempo enfrentemos problemas pedagógicos que são a substância do nosso ofício, e se manifestam cotidianamente em nossas salas de aula. Há inúmeras questões, há inúmeros desafios que exigem nossa atenção, nossa resposta quase imediata. No que se refere a respostas pedagógicas, não temos nenhuma dúvida, as professoras e os professores que exercem seu ofício nas escolas têm muito a contribuir, na verdade são as que mais têm a contribuir. Nós diríamos que não dá para pensar na possibilidade de reinvenção da escola, na exterioridade de qualquer teleologia, que não passe pela instauração de um processo que tenha os professores como protagonistas, desenvolvendo um trabalho coletivo, discutindo casos concretos de aprendizagem e não aprendizagem dos estudantes.

Que não sejamos ingênuos! Se há pouco fizemos uma separação entre dois eixos de luta, que poderíamos sintetizar como eixo político e eixo pedagógico, isso tem um propósito específico para o desenvolvimento da argumentação. Toda a pedagogia é política, na medida em que é norteada para a produção de um tipo de sujeito e de sociedade, ainda que possamos ignorar, que não tenhamos consciência desses modelos. A história da pedagogia e dos movimentos pedagógicos demonstram exatamente isso. Se, de fato, estamos dispostos a reinventar a escola, não podemos prescindir dessa discussão e do trabalho coletivo. Somente o

trabalho coletivo, que valorize os saberes profissionais das professoras e professores, pode instaurar uma cultura colaborativa na escola que, entendemos, é condição para a reinvenção da escola.

Referências

- BARRET-KRIEGEL, Blandine. Michel Foucault y el Estado de policía. In: BALBIER, E. et al. *Michel Foucault: filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990, p. 186-192.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- NARODOWSKI, Mariano. *Después de classe: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Edu\causa, 1999.
- NÓVOA, António. *Evidentemente. Histórias da educação*. Lisboa: Asa Editores, 2005.
- NÓVOA, António. *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo, 2011.
- NARODOWSKI et al. Once tesis urgentes para una pedagogía del contra-aislamiento. *Panorama - Portal de Política Educativa en Iberoamerica*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2020. Disponível em: <https://panorama.oei.org.ar/once-tesis-urgentes-para-una-pedagogia-del-contra-aislamiento/> Acesso em 30 set. 2021.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.