

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

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

**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

Sumário

Apresentação	9
---------------------	----------

Pensando com Alfredo

Governmentalidade neoliberal em tempos sindêmicos: entre Foucault e Veiga-Neto	15
Alexandre Filordi de Carvalho e Sílvio Gallo	
Pensar com Foucault: a indomabilidade do pensamento	31
Antônio Luiz de Moraes	
La escuela y la universidad como heterotopía para el estudio	45
Jorge Larrosa	
Da geometria à algoritmização do currículo: notas sobre a atualidade de um pensamento	65
Roberto Rafael Dias da Silva	
Alfredo y las flechas del pensar de otro modo la educación en nuestro tiempo	77
Silvia Grinberg	
Educação, sujeito e violência na tensão do moderno e do pós-moderno	99
Tulio Alexander Benavides-Franco	

Conversando com Alf

<i>Strange fruit</i>	115
Carlos E. Noguera	
Alfredo Veiga-Neto e o apreço às palavras	121
Edson Passetti e Heliana de Barros Conde Rodrigues	

Alfredo Veiga-Neto: breve inventário intelectual	139
Julio Groppa Aquino	
Alfredo Veiga-Neto: do entrelaçando entre vida e pensamento	159
Maria Rita de Assis César e André Duarte	
Conversas com Alfredo Veiga-Neto - com Silvio Gallo no meio	171
Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira e Maria Luiza Sussekind	
Neoliberalismo y educación - una conversación a tres voces	187
Oscar Espinel-Bernal e Oscar Pulido-Cortés	
Estudos foucaultianos em educação e inclusão escolar no Brasil: uma homenagem a Alfredo Veiga-Neto	199
Pedro Angelo Pagni	

Modos de pensar, modos de fazer

Com-posições e variações nos currículos de matemáticas	223
Alexandrina Monteiro e Jackeline Rodrigues Mendes	
Rigor, afeto e generosidade: aprendizagens éticas com Alfredo Veiga-Neto	237
Rodrigo de Oliveira Azevedo, Graciele Marjana Kraemer e Cristianne Maria Famer Rocha	
Sobre a experiência e o sentido da conversação: a inclusão como tema de pesquisa	251
Iolanda Montano dos Santos	
O que há do professor Alfredo em nós? - a experiência da orientação coletiva como uma forma ética de viver com o outro	265
Karyne Dias Coutinho, Kamila Lockmann e Maria Renata Alonso Mota	

Um professor edificante e suas aulas: provocações dos estudos foucaultianos para pensar os estudos surdos	279
Lodenir Becker Karnopp, Madalena Klein e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin	
É preciso fazer rir: a constituição de sujeitos a partir de um grupo de estudos e pesquisas	287
Isabela Dutra e Roseli Belmonte Machado	
Coisas de palavras...	303
Salma Tannus Muchail	
Possibilidades de pensar a educação de outros modos	307
Viviane Klaus, Tatiana Luiza Rech e Carine Bueira Loureiro	

Temas foucaultianos

Crítica e <i>Aufklärung</i>: servidão involuntária e indocilidade reflexiva	323
Claudio A. Dalbosco	
Docência como modo de vida: ao mestre, com carinho	341
Sandra de Oliveira e Elí Henn Fabris	
E à mente apavora o que ainda não é mesmo velho: rabiscos de estudos sobre juventudes contemporâneas – uma homenagem à Alfredo Veiga-Neto	355
Elisabete Maria Garbin	
Foucault, Will Adams e as coisas da educação matemática	371
Gelsa Knijnik e Fernanda Wanderer	
Foucault, a genealogia e seu confronto crítico com os discursos científicos	383
Gustavo da Silva Kern	

Foucault, neoliberalismo e educação: articulações em escritos de um pioneiro	397
Haroldo de Resende	
Educação, trabalho e subjetividades: do trabalhador disciplinado ao morto de fome endividado	413
Karla Saraiva	
Pandemia, perdas na aprendizagem e reinvenção da escola	429
Luís Henrique Sommer e Saraí Schmidt	
O Brasil e a biopolítica: problematizações necessárias	441
Mozart Linhares da Silva	

Sob o signo da amizade

Um professor que escreve, um escritor que estuda	457
Betina Schuler	
A infância nunca para de chegar ao espírito em devir	471
Celso Kraemer	
Alfredo José da Veiga-Neto ou o saber como simpatia	475
Durval Muniz de Albuquerque Júnior	
Entre aulas, estudos, teses, leituras, debates, a amizade: lembranças de três colegas da Faculdade de Educação da UFRGS	493
Maria Lúcia Wortmann, Marisa Vorraber Costa e Rosa M. Hessel Silveira	
Na oficina do Alfredo	509
Walter Omar Kohan	

Epílogo

Da admiração pelo professor e autor à confissão de amor	523
Maura Corcini Lopes	

Apresentação

Ainda em 2019, Clarice entrou em contato com Sílvio, propondo organizarem um livro a ser publicado em homenagem a Alfredo Veiga-Neto. Sílvio havia ouvido mais de uma vez Alfredo dizer que não se importa com este tipo de homenagem, espécie de vaidade vã. No entanto, aceitou imediatamente a proposta, uma vez que a decisão de fazer uma homenagem cabe a quem quer homenagear e não a quem será homenageado. E ambos tinham certeza de que a homenagem, mais do que merecida, era necessária.

Em sua conferência de 1969, *O que é um autor?*, Foucault introduziu a noção de “função-autor”, afirmando que figuras como Freud e Marx, por exemplo, tornaram-se “instauradores de discursividade”, na medida em que possibilitaram a criação de novos discursos e que “abriram espaço para outra coisa diferente deles e que, no entanto, pertence ao que eles fundaram” (Foucault, 2001, p. 281). Ora, o que fez Alfredo Veiga-Neto no Brasil, senão instaurar uma discursividade em torno de Foucault no campo da Educação? E, ao fazê-lo, abriu caminho para que se dissesse e se produzisse muito com Foucault neste campo, para além do que ele próprio produziu.

Clarice e Sílvio estavam animados com a produção do livro, mas ambos totalmente imersos em seus compromissos acadêmicos, na UFRGS e na Unicamp, respectivamente, e o projeto não avançou. Conversaram sobre ideias, sobre estratégias, mas o tempo para “colocar a mão na massa” era roubado pelo trabalho cotidiano na universidade. Em 2020, sob o impacto da sindemia (para usar o termo preferido pelo Alfredo) de coronavírus, que colocou o mundo de cabeça para baixo, o projeto foi retomado, mas as dificuldades do momento novamente o adiaram. Apenas no primeiro semestre de 2021 foi possível dar os primeiros passos. Começaram a definir uma lista de pessoas a serem convidadas a escrever para o livro. Nessa altura, Haroldo entrou em contato com Sílvio, convidando para fazer a mesma coisa, sem saber que já havia algo em andamento. De

imediatamente, foi convidado a juntar-se a este projeto. Os três definiram, então, a longa lista de convidados e começaram a fazer os contatos. Finalmente o projeto começava a se desenvolver.

Porém, em setembro daquele ano fomos surpreendidos pela prematura partida de Clarice. Decidimos seguir com o projeto e, como sem ela ele não teria existido, resolvemos que Clarice continuaria sendo uma das organizadoras do livro, tornando-se este, assim, também uma homenagem à lembrança desta pessoa incrível que atravessou nossas vidas. E Elí veio somar-se à organização, para não perdermos a âncora com o Rio Grande do Sul, terra de pessoas tão importantes para o projeto. Assim, foi a quatro cabeças e a muitas mãos que este livro se tornou possível.

Foram convidados a escrever para o livro pessoas próximas ao Alfredo e outras nem tão próximas, mas com afinidades teóricas de trabalho e de pesquisa. Colegas da UFRGS e de outras instituições por onde ele passou; pesquisadores do campo de estudos foucaultianos dos quatro cantos do Brasil; colegas que compartilharam e partilham com Alfredo trabalho em instituições como Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); ex-alunos e ex-orientandos, participantes de seu grupo de pesquisa; colegas estrangeiros que articulam com Alfredo seus trabalhos no campo da Educação e áreas afins.

O convite encaminhado era o mais aberto possível: escrever algo em torno de Alfredo e sua produção no campo dos estudos foucaultianos no Brasil. Claro, com uma limitação de páginas, para que o livro não se tornasse algo impraticável; mas esta era a única baliza oferecida. Fomos recebendo os textos e algumas prorrogações de prazo foram necessárias. Ainda assim, nem todos os convidados conseguiram enviar suas contribuições, mas conseguimos reunir um número significativo de textos: 36, de 57 autores diferentes, pois vários textos foram escritos em parceria. Trata-se de um panorama muito significativo, que indica as alianças de Alfredo, com suas redes de trabalho, de pesquisa, de amizade.

Os organizadores optaram por agrupar os textos em cinco grandes blocos temáticos, definindo, assim, a configuração final deste

livro. O primeiro bloco intitula-se *Pensando com Alfredo* e reúne seis capítulos que partem da produção teórica de Alfredo Veiga-Neto para pensar com ele, algumas vezes explorando temas que ele mesmo não explorou ou não levou adiante. O segundo bloco, *Conversando com Alf*, leva para a intimidade de uma conversa que sete capítulos assumiram, em torno de diferentes temas e ideias compartilhadas. Em seguida, oito capítulos compõem o bloco *Modos de pensar, modos de fazer*, vários deles escritos por participantes do(s) grupo(s) de pesquisa de Alfredo, que evidenciam modos de pesquisar em educação, atravessados pelas ferramentas foucaultianas. A quarta parte, *Temas foucaultianos*, reúne nove capítulos que se debruçam sobre diferentes temas do pensamento de Foucault, muitas vezes em interface com os trabalhos de Veiga-Neto. *Sob o signo da amizade* é o título do quinto bloco, que reúne outros cinco capítulos, centrados nas relações de amizade de seus autores com Alfredo. Por fim, resolvemos publicar, como *Epílogo*, um texto que poderia fechar este quinto bloco, mas pensamos que ele serviria de fecho para o livro como um todo, marcando a amorosidade, em suas múltiplas dimensões, que Alfredo desperta em quem com ele convive. Para terminar, uma observação de ordem técnica: dada a diversidade e a amplitude desse panorama, no registro dos sistemas de referência, foi adotado o critério adotado pelos autores dos respectivos textos, de modo que a indicação bibliográfica pode figurar tanto em notas de rodapé, como podem ser apresentadas ao final do capítulo.

O livro apresenta, assim, um panorama amplo e denso e diverso, que evidencia a importância de Alfredo Veiga-Neto para o campo de estudos foucaultianos, notadamente no âmbito da educação, mas não apenas nele. Em nosso entendimento, uma justa homenagem a quem instaurou uma discursividade foucaultiana na pesquisa em Educação, construindo seu campo de trabalho, mas abrindo-o a tantos outros, possibilitando que tanto fosse produzido até aqui e muito que, por certo, continuará a ser produzido no futuro.

Os organizadores
Junho de 2022.

Referência

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: *Ditos e Escritos* – vol. III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001, p. 264-298.

Pensando com Alfredo

Governmentalidade neoliberal em tempos sindêmicos: entre Foucault e Veiga-Neto

Alexandre Filordi de Carvalho*

Sílvio Gallo**

A propósito deste texto

Nolite te bastardes carborundorum. Em uma tradução livre, teríamos: “Não deixe que os bastardos – ignóbeis – te consumam ou que te reduzam às cinzas”. A frase é moto perpétuo do romance distópico *O conto da Aia*, de Margaret Atwood (2017). Em uma sociedade teocrática, reacionária, manipuladora, autoritária e anticientífica, populações inteiras são violentamente segregadas para efeitos de controle, de natalidade, de dogmatização etc. Resistir aos bastardos é tarefa incansável, e para raros, em tal contexto.

Há um paralelo interessante para o cenário brasileiro contemporâneo com a sociedade de Gilead, como é denominada no romance de Atwood. Embora não estejamos sob o jugo de uma teocracia, estamos, porém, muito próximos de uma política conduzida por bastardos. Veiga-Neto (2020a; 2020b) recentemente evidenciou como a estultícia tomou conta do próprio governo brasileiro e se alastra feito erva daninha em basto verão. Educar nesses tempos tem sido quase que um exercício deste moto perpétuo: *Nolite te bastardes carborundorum.*

Mas, como o próprio Veiga-Neto nos mostra, o complexo cenário da Covid-19 oferece-nos contornos densificadores da estultícia. É preciso considerar que a doença, no caso a específica derivada da atual pandemia, coabita com a doença de certas

* Professor da Universidade Federal de Lavras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Pesquisador do CNPq.

** Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Pesquisador do CNPq.

estratégias de governamentalidade que grassam na atualidade. As implicações e os impactos advindos para a educação contemporânea não passam despercebidos neste caso.

É justamente para explorar esta problematização inicial aqui delineada a grandes traços que escrevemos este texto. O seu objetivo fundamental é investigar como as análises acerca da governamentalidade empenhadas nas pesquisas de Veiga-Neto, sobretudo ao recepcionar o pensamento de Michel Foucault, são importantes para compreender como temos sido governados nestes tempos *sindêmicos*. Paralelamente, vemos que há importantes consequências para o campo da educação, sobretudo quando a sindemia, a ser compreendida ao longo do texto, conjumina-se com a governamentalidade neoliberal dos dias atuais. É como se pandemia e neoliberalismo fossem feitos um para o outro.

Este texto está assim organizado: primeiramente, exploraremos a dimensão da governamentalidade no contexto da sindemia. Para tanto, consideraremos a recepção da ampla frente das pesquisas de Foucault no pensamento de Veiga-Neto e, simultaneamente, enfatizaremos alguns aspectos primordiais para a compreensão da sindemia e sua interface com o neoliberalismo. Em seguida, aportaremos a correlação da sindemia com a governamentalidade neoliberal e desta com aquela. A partir de tal relação, privilegiaremos a temática da educação, subsidiando a compreensão de como sindemia e governamentalidade neoliberal têm desenhado novos contornos para a demanda educacional como arte de governar. Finalmente, teceremos algumas problematizações finais que, considerando a urgência do cenário que se nos impõe, implicam a força do pensamento e da experimentação de qualquer ação na educação.

Governamentalidade no contexto sindêmico

A partir do pensamento de Michel Foucault, um dos aspectos mais contundentes das pesquisas de Veiga-Neto acerca da complexa incidência das estratégias de governamentalidade na composição de

nossa ocidentalização pode ser verificado em uma tríplice articulação (2007a; 2007b; 2009; 2010; 2011a; 2011b; 2013; 2014; 2015).

Em uma perspectiva imediata, a governamentalidade funciona como espécie de campo gravitacional por onde orbitam diferentes artes de governar, no sentido próprio que Foucault (1995, p. 244) propôs, ou seja, o funcionamento específico de feixes de relações de poder cujas finalidades precípua são as de “estruturar o eventual campo de ação dos outros”. Desse ponto de vista, governar não é um gesto soberano dotado de grandeza. Ao contrário, governar passa pela mesquinhez e banalidade micropolítica de toda ação, conduta, comportamento e atitude de alguém sobre outrem, para conduzi-lo: os pais governam seus filhos; estes fazem incidir sobre seus irmãos, primos, amigos extrações virtuais complexas de outras atitudes, comportamentos etc. A professora governa o aluno; aquela é governada pela direção; esta pela secretária da educação e assim sucessivamente. Trata-se de compreender que toda ação de alguém sobre outrem é um ato de governo, simplesmente pelo fato de ser uma atuação modificadora de seu “campo de ação”. Por sua vez, o estatuto peculiar desta incidência de governamentalidade é a sua capacidade de promover subjetividades, ou seja, modos de ser respondentes à própria condição do que vai se estruturando como possibilidade de ação para e sobre os “outros”.

Por conseguinte, numa segunda visada, Veiga-Neto, objetivando calibrar melhor a noção de governo, tão conspurcada e impregnada no imaginário coletivo das relações restritas e de senso comum acerca de “quem tem o poder nas mãos”, e para diferenciá-la das miríades de possibilidades das artes de governar, enfatizou o lugar da noção de governo. Vejamos os termos de Veiga-Neto (2007a, p. 82):

entre nós se costuma chamar de governo – o Governo da República, o governo municipal, o Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo) – é essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar. Nesse caso, a relação entre segurança, população e governo é uma questão de Governo... É fácil ver que o uso do

mesmo vocábulo para a instituição e para a ação gera, no mínimo, alguma ambiguidade. É justamente nesse ponto que passo a sugerir que o vocábulo governo – o único usado em textos foucaultianos, seja nas traduções para a língua portuguesa, seja nos textos escritos por autores de língua portuguesa – passe a ser substituído por governo nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar.

Sendo assim, a governamentalidade abrange tanto as formas mais imperceptíveis da vida cotidiana quanto a extensão burocrática do governo, com toda sua racionalidade, paquidermia institucional e jurisprudência imperiosa de cumprimentos ordenativos. Essa ênfase é fundamental para se perceber que os fios do emaranhado “governamentalidade” não se apresentam fora da condição massiva de seu peculiar conjunto. Artes de governar podem ocorrer fora dos circuitos de governo. Pensemos na gestão cotidiana dos assédios morais, por exemplo. Outrossim, o governo pode ignorar, no sentido de passar por cima, certas artes de governar, tal como quando se destitui o território de um povo quilombola ou indígena. Mas ambas as formas podem também se encontrar, se tocar, se replicar ou também se questionar, se enfrentar.

Seja como for, a governamentalidade abrange toda incidência política de como somos produzidos como sujeitos históricos, isto é, sem determinação essencial ou psíquico-orgânica, porém, arrimados às indissociáveis artes de nos governar que, com as quais, a despeito das quais e pelas quais, retornando-nos a Foucault, vão estruturando o eventual campo de nossas ações, a saber, de nossos modos de ser.

Ora, reside nesse patamar a terceira articulação que gostaríamos de enfatizar. Mencionar a nossa produção como sujeitos históricos presume diretamente o ofício do fazer as histórias de “algo inteiramente diferente” (FOUCAULT, 1996a, p. 18) acerca daquela mesma produção. Não se trata do exercício do profissional da história, afinal, o historiador. Ao contrário, trata-se do analista perspicaz dos arquivos que latejam regularidades discursivas que nem sempre são consideradas e sopesadas,

justamente porque a ninharia de suas relações de poder passa despercebida pela história oficial e das narrativas consensuais. E é aqui que está o *fatum* da governamentalidade, pois sua história põe em evidência “as forças que se encontram em jogo na história” que, por seu turno, “não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta” (FOUCAULT, 1996a, p. 28).

Como as pesquisas de Veiga-Neto bem inventariam, a história de nossa governamentalidade não segue causas e efeitos lineares. Igualmente, ela não se resume ao governo. Tampouco vai se sincopando num progresso positivista e regular, sob o reconfortante *Geist* reinante e finalizador de propósitos de uma presumida grande História. Em outros termos, há um constante ir e vir na face visível e invisível da governamentalidade que não é sobreposta por etapas em detrimento da cronologia. Em pleno século XXI ainda podemos encontrar estratégias das artes de governar da pastoral cristã, desde a alta Idade Média; mas da mesma alta Idade Média podemos encontrar arranjos discursivos que foram fundamentais no reconhecimento do Soberano do século XVII, sobretudo na pessoa do grande governador-pastor.

Enfatizamos tais aspectos para poder facilitar a compreensão do que Foucault (2004a, p. 317), no final do curso *Nascimento da biopolítica*, anunciou: “o que é a política, finalmente, senão, por sua vez, o jogo dessas diferentes artes de governar com seus diferentes índices e o debate que essas diferentes artes de governar suscitam? Assim, parece-me, é que nasce a política”. Política e história da governamentalidade são pontos que se tocam, de modo indissociável, como emersão das relações constitucionais do que se produz a fim de se alcançar e de se assegurar os meios e as maneiras pelas e com as quais governamos uns aos outros. A política incide, para além dos grandes gestos das Constituições dos Estados, na parcimônia semissufocada da palavra que demanda a outrem o que ele deve fazer, pouco importando quem seja o agente enunciador.

Produções mais recentes de Veiga-Neto (2020a; 2020b) atualizam com grandes traços o *melting pot* da governamentalidade em tempos pandêmicos. O termo caleidoscópico, por ele eleito para

mostrar a complexidade mutacional dos efeitos da pandemia ao longo do tecido social e no nível da produção de subjetividade humana, também pode ser empalmado para mostrarmos como a própria governamentalidade vai se modificando, a fim de garantir a mais eficiente forma de conduzir as condutas das pessoas. O que Foucault (2004a) designou por governamentalidade neoliberal, que de fato atravessa como espécie de fio condutor nossa historicidade, se vê, em dias atuais, retramada por velhas conhecidas estratégias que, ao longo da história da governamentalidade, foram fundamentais para se garantir o “dispositivo de segurança” (FOUCAULT, 1996b; 2004b) como ordenamento geral de grandes massas populacionais. Exemplo: a pandemia atual, em tempos de mobilidade global e irrestrita, do ponto de vista da técnica, desreprimiu as velhas artes de controle individual e populacional do velho pestífero. Trancafiados dentro de nossas casas, cada um passou a funcionar como vigia solitário e solidário de seu próximo. Em pleno século XXI, o modo operacional de conduzir uns aos outros passou a evocar a dinâmica emergente de condução do século XIV. De repente, “a insidiosa invasão da instituição judiciária e da instituição médica” (FOUCAULT, 2001, p. 51) retornou como predicado de governo e baliza normativa, produzindo mais normas cotidianas na mesma proporção que se exigia para elas os seus normais.

Entre o conjunto constituído por instituições, normas, saberes científicos, leis e as análises de conjuntura, cálculos e táticas voltados à eficiência do que melhor se objetiva extrair da potencialidade e da eficiência corporal de cada um, sempre dentro dos círculos de relações de poder tramados numa série de aparelhos específicos de governo, e o cotidiano das vidas infames, a pandemia passou a exigir novas e urgentes estratégias de governamentalidade. Contudo, o ponto a ser ressaltado é que tais estratégias não inventaram a roda, por assim dizer, porém, reclamaram de processos historicamente conhecidos o direito de “determinar” as condutas de cada um dos indivíduos e de populações inteiras. É como se a pandemia desse prova de que as

opções que o Ocidente fez para si mesmo como escolha e ordenação de certas artes de governar uns aos outros não pudessem ser outras.

Desse ponto de vista, como queremos mostrar, a governamentalidade neoliberal não passa de um autoconvencimento do dispositivo de segurança para impor às vidas um modo sistemático e monolítico de como a potência de suas subjetividades devem ecoar às demandas impostas. Mas, antes disso, é preciso compreender melhor o que a própria pandemia deflagrou como nó de passagem obrigatória à própria história da governamentalidade para, depois, enxergarmos a confluência de tal perspectiva nos impactos das estratégias educacionais contemporâneas, muitas delas deflagradas em nome da defesa da população em meio à pandemia de Covid-19.

No curso *Em defesa da sociedade*, Michel Foucault (2002) oferece um giro na história da governamentalidade ao introduzir a noção de biopoder. Basicamente, trata-se, naquele contexto, da assunção da vida pelo poder, ou seja, da criação nocional do que é vida, do que vale a pena viver, de como organizar e fazer viver em grandes populações o que interessa ao poder, sobretudo ao governo, com todo o seu aparato estatizante. Para tanto, ocorreu a “estatização do biológico”, nos termos de Foucault (2002, p. 286).

A estatização do biológico foi imprescindível para se operar a assunção de toda forma de regulamentação populacional. Confiscada pelo direito de fazer viver ou simplesmente deixar morrer, isto é, o biopoder, quando colocado no patamar de gestor populacional, engendrou para si mesmo uma biopolítica. Tudo o que concerne ao presumível bem da “espécie” é acionado como defesa da própria espécie, nem que para isso tenham de morrer os que não fortalecem tal espécie¹. Aqui Foucault dissimulou a

¹ Espécie aqui não se refere a um essencialismo determinista humano, por derivação biologizante: a espécie humana. Espécie é derivação nominalista da singularidade individual abstraída e lançada em coeficientes populacionais que vão gerenciar e administrar a própria vida em grandes grupos de identificação representacional. É assim que perspectivamos os termos de Foucault (2002, p. 289, grifos nossos): “Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo

abrangência da espécie, desuniversalizando-a, e optou pelo corte analítico da raça, com intuito, não sem sarcasmo político, de mostrar que raça também é uma estatização perversa de nós mesmos, já que não existe raça humana. É assim que podemos receptionar a lógica da estatização do biológico: “quanto mais numerosos forem os que morrerem entre nós, mais pura será a raça a que pertencemos” (FOUCAULT, 2002, p. 308), quer dizer, ao vínculo populacional ao qual subsumimos.

Uma das lições a ser extraída da pandemia de Covid-19 é justamente esta: no amadurecimento da governamentalidade neoliberal foram expostas as entranhas fétidas e podres de uma opção de governo que, desde há muito tempo, consolida a normalização da exclusão, da precariedade, da distorção dos sistemas de proteção social e de acesso à saúde, educação, saneamento básico, moradia digna etc. Embora a pandemia pudesse ser aparentemente democrática com seus estragos, foram os cidadãos mais precarizados e, inclusive dotados de marcadores raciais fortes como os negros, ao menos no Brasil, que mais faleceram devido à relação de condição de vida e de gestão da estatização do biológico (FILORDI, 2020a; 2020b). Nesta mesma direção, parece-nos viável explorar a complexidade de uma bio(necro)política (GALLO, 2021).

Ocorre, contudo e não sem curiosidade, que o ponto proveniente da estatização do biológico, no sentido peculiar que Foucault (1996a) oferece à *Herkunft* em *Nietzsche, a genealogia e a história*, é a endemia. Na aula de 17 de março de 1976, Foucault (2002, p. 290) compreende a endemia como “a forma, a natureza, a extensão, a duração, a intensidade das doenças reinantes numa população”. Enquanto a pandemia, por mais generalizada que

da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante mas que é **massificante**, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do **homem-espécie**. Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma ‘biopolítica’ da **espécie humana**”.

possa ser, acomete globalmente dada população com alguma doença, todavia, ela se dissipa a partir de certa descontinuidade produzida entre sua emergência e cessação. Ao contrário, a endemia se arraiga no sentido de persistência a ser combatida a longo prazo e de modo sistemático. As endemias, isto é, as doenças persistentes, são alvo de combate da governamentalidade na medida que toda doença exerce “subtração das forças, diminuição do tempo de trabalho, baixa de energias, custos econômicos, tanto por causa da produção não realizada quanto dos tratamentos que podem custar” (FOUCAULT, 2002, p. 290-291).

As doenças sorrateiras, por assim dizer, ao mesmo tempo que alavancam ou deixar morrer, deflagram manobras optativas acerca da qualificação de quem precisa viver ou continuar a viver. O ponto problematizador, contudo, como chama atenção Veiga-Neto (2020b), é que, no caso da Covid-19, a pandemia está se modulando para uma mais-endemia, pois a doença, nesse caso, é codependente das mesmas estratégias de governamentalidade dispensadas a ela. O encontro da doença que, embora deflagrada por uma pandemia, sinaliza demandas de manutenção profiláticas *ad infinitum*, por exemplo, vacinação, comportamentos e atitudes “corretos” à luz da normação médica; que se instala de modo desigual no planeta conforme às condições sócio-político-econômicas, gerando inclusive onde não é combatida a Covid-19 novas cepas virais²; que se vê à mercê de uma boa vontade política, nem sempre brindada com a luz da razão, tudo isso, nos leva a pensar uma nova ordem para o registro endêmico correlacionado à governamentalidade. Trata-se da *sindemia*.

² O caso da nova variante Ômicron é patente. Descoberta na África do Sul, a variante é causa do descaso econômico planetário com o continente africano. Em outros termos, embora os países desenvolvidos e em desenvolvimento tenham conseguido, certamente uns melhores que outros, vacinar a sua população e mitigar os danos causados pela Covid-19, a África não foi privilegiada neste aspecto. Este *gap* biopolítico, doravante, coloca em risco a homeostase atingida no controle da cepa anterior, já que a variante Ômicron atingiu o globo rapidamente.

Veiga-Neto (2020a; 2020b) assim caracteriza a sindemia. Em primeiro lugar, a sindemia abrange “as combinações sinérgicas entre a saúde de uma população e os respectivos contextos sociais, econômicos e culturais, aí incluídos os recursos disponíveis (hospitais, ambulatórios, medicamentos, especialistas etc.)” (VEIGA-NETO, 2020b, p. 4). Em segundo lugar, e por efeito extensivo às combinações sinérgicas, a sindemia coloca em evidência não apenas o vetor peculiar da doença de Covid-19. Mais que isso, a sindemia revela truncada combinação e potencialização de problemas que se situam no âmbito sanitário, sociocultural e ambiental. Fartamente Veiga-Neto (2020b, p. 4) nos explica:

Portanto, aí se incluem principalmente, no âmbito *sanitário*: questões da saúde individual e coletiva, patogenia e transmissibilidade de certas moléstias, prevenção e terapêutica etc.; no âmbito *sociocultural*: hábitos, crenças, valores, práticas culturais, educação, estrutura populacional – em termos demográficos, etários, econômicos, migracionais etc.; no âmbito *ambiental*: poluição, esgotamento de recursos naturais, mudanças climáticas etc. Dado que na pandemia da COVID-19 se combinam esses três âmbitos, a palavra *sindemia* passou também a ser usada para designá-la.

Não sem sentido, o pesquisador sustenta ser necessário compreendermos a atual pandemia da COVID-19 a partir da expressão *sindemia covídica*. Com efeito, as dificuldades ao redor da sindemia não repousam nos elementos objetivos da doença a ser combatida. É que vetores socioculturais de nossa contemporaneidade, arraigados em hábitos, crenças, valores, práticas e simbolização reativas, conservadoras, anticientíficas, arcaicas, falsas e amplamente dadas à manipulação perversa, também passaram a ser compósitos de um cenário que, para além da doença em si, dispôs o valor da vida na ciranda de estertores cuja passagem para a regulamentação de governo produz uma simbiose com a própria paralisia política de combate sindêmico. Veiga-Neto (2020b, p. 6, grifos originais) recorda alguns pontos de apoio de tal relação: “o *negacionismo*, *terrapiplanismo*, *conspiracionismo*, *fundamentalismo*, *anticientificismo*, *tribalismo* e o *refratarismo*”.

Levando em consideração tais análises, é possível entrevermos uma relevante atualização se processando nas estratégias de governamentalidade correntes. É que todos esses aspectos sublinhados por Veiga-Neto convergem para os interesses peculiares do neoliberalismo, cuja suposição da precarização da vida (CARVALHO, 2020) opera como peneira seletiva de um “assassínio indireto”, na difundida expressão de Foucault (2002, p. 306). Em jogo se encontra o “fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição etc.”. Ora, o que ativa uma notícia falsa acerca da importância da vacinação a não ser o assassinio indireto? O que o conspiracionismo turvo e iracundo, ao propalar que a Covid-19 é uma invenção do comunismo chinês – o “comuna vírus” – para dominar o mundo deflagra a não ser o cego Ciclope do ódio racial tão cimentado na extrema direita? O que a defesa da suspensão das restrições sociais faz senão jogar ao imperativo do transporte público massificado a turba de precarizados que não pode pagar por tratamentos privados e confortáveis em hospitais de primeira linha, a não ser assassinio indireto? E não é do mesmo assassinio indireto que se trata quando a defesa da educação, custe o que custar, no formato impositivo virtual, faz com que milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos, destituídos de recursos técnicos e financeiros para se aparamentar ao *Brave new world* da educação, sejam daí excluídos ou expulsos?

Em tais proporções, a governamentalidade sindêmica está para os mesmos diagnósticos que Lazzarato (2019, p. 92) deslinda, em espantosa antevisão do porvir:

A “vida” que está em jogo não é a vida biológica da população, mas a vida política da máquina capitalista e das elites que constituem sua subjetivação. A salvaguarda destas implica necessariamente colocar em perigo a vida das populações. Por essa “vida” e por sua reprodução o capital está disposto a sacrificar, sem qualquer escrúpulo, a saúde, a formação, a reprodução e a moradia das vastas camadas da população, como sempre fez, como continua e sempre continuará a fazer, reconduzindo-a, relação de força permanente, ao mínimo (os serviços mínimos dos neoliberais significam exatamente isso).

“Vida mínima” é o que oferece a governamentalidade sindêmica; e vida mínima para alguns, em detrimento de outros. Agudizando esta problematização do presente, em sua genealogia do neoliberalismo autoritário, em sintonia com as análises de Lazzarato, Chamayou (2020, p. 210) desperta nossa atenção, ao afirmar: “o objetivo, não dissimulado, era que as empresas se tornassem capazes de *‘gerenciar a política pública’*”. O autor estuda os movimentos na constituição teórica e prática do neoliberalismo contemporâneo, desde a década de 1970, mostrando que sua configuração política se desenvolveu como reação aos movimentos de liberação dos anos 1960. Sentindo-se ameaçados pelo que estava por vir, economistas e empresários, temerosos de se verem governados e limitados pela sociedade, constroem estratégias de cooptação dos movimentos e, sobretudo, de desregulamentação das atividades empresariais. Opondo-se a uma “sociedade ingovernável”, tratava-se de ocupar os espaços políticos com a lógica empresarial, tratando de aprender a gerenciar as políticas públicas. Isto teria, sem dúvidas, impactos decisivos sobre o campo educacional, como vemos hoje³.

Finalizando...

Se a precarização da vida tem sido o preço a ser pago na governamentalidade neoliberal para que a mesma vida seja afirmada como centralidade de uma maquinaria biopolítica, com a sindemia covídica vimos e sofremos – e continuamos sofrendo – o aprofundamento e a abrangência deste mecanismo.

³ Não temos espaço aqui para desenvolver essa linha de exploração do tema, mas queremos deixar marcado que a tomada da Educação pela perspectiva neoliberal tem se feito exatamente nesta direção. Não se trata de privatizar a educação, mas de gerenciar esse bem público de forma empresarial. Os discursos nesta direção são claros e também os movimentos de grandes grupos. De modo específico, durante a sindemia covídica, chamam a atenção os discursos que afirmam a necessidade da volta das crianças às escolas, frente ao que o Brasil estava “perdendo” em termos de futuro com as escolas fechadas. A afirmação da “vida mínima” em nome da reprodução do capital aparece também aqui, ainda que de modo velado.

Neste contexto, cujos efeitos foram e são muito amplificados no Brasil, dado o tipo de ação que tomou conta da máquina política governamental federal, eivada de fundamentalismos dos mais variados tipos – religioso, moral, político etc. – traduzido naquilo que o presidente da república não cansou de afirmar, sempre que teve oportunidade (“trata-se de um governo liberal na economia e conservador nos costumes”)⁴, mais do que nunca ressoa em nós o lema com o qual iniciamos este texto: *Nolite te bastardes carborundorum*.

Se aprendemos com Foucault a necessidade de diagnosticar o presente, se aprendemos com Veiga-Neto a manejar o pensamento foucaultiano e suas ferramentas, com ele também aprendemos a ler esse nosso presente, marcado pela sindemia covídica e sua estulta governamentalidade. E é neste diagnóstico que ganha sentido não nos deixarmos governar pela estultícia, a necessidade de resistir aos bastardos. No campo educativo, tal resistência precisa ser exercida contra os fundamentalismos pedagógicos⁵, que ganham corpo junto aos fundamentalismos religioso e político. A sindemia

⁴ Impossível não chamar a atenção para duas coisas: de um lado, a frase governista deveria ser ampliada para “um governo liberal na economia, conservador nos costumes e autoritário na política”. Aquilo que não foi dito tem sido mostrado das mais diversas formas e atesta o alinhamento deste governo com as análises político-sociais que vêm sendo feitas por autores como Lazzarato (2019) e Chamayou (2020) aqui citados, evidenciando o perfil politicamente autoritário e antidemocrático do neoliberalismo. De outro lado, impossível deixar de assinalar o flagrante fracasso do “liberal na economia”; apesar do assalto sem piedade aos direitos trabalhistas, das novas regulamentações e desregulamentações, sabemos que a economia do país vai muito mal: níveis enormes de desemprego e subemprego; aumento significativo do número de famílias vivendo abaixo da linha de miséria; crescimento da fome e da subalimentação. Restou-nos, pois, o conservadorismo moral para agradar aos fundamentalismos religiosos e o autoritarismo político, aliado ao assalto aos cofres públicos que se faz para sustentar a classe política com suas emendas interessadas e interesseiras.

⁵ Essa questão foi estudada em GALLO; VEIGA-NETO, 2009. Embora em um contexto bastante distinto daquele que vivemos hoje, já se percebiam os riscos do fundamentalismo no campo educativo e foram convocados autores para pensar o tema, motivados pelas questões suscitadas pelo filme *A Vila*.

covídica forçou-nos para fora da escola, em um primeiro movimento, e para um retorno à escola, muitas vezes atabalhoado e despreparado, em um segundo movimento. Estudantes e profissionais da educação viram-se afastados entre si e alijados do espaço escolar que estavam habituados a compartilhar; mediados por ferramentas tecnológicas, foram forçados a reinventar as relações e a reinventar-se. Sabemos das dificuldades, sabemos dos fracassos, das perdas, do agravamento do abismo da desigualdade social e dos diferentes impactos nos distintos grupos. Ainda assim, neste contexto adverso, tivemos notícias das resistências, das reinvenções, das possibilidades exploradas, sempre na contramão da disseminação da estultícia que a política bastarda nos impunha e segue nos impondo.

Não nos deixarmos reduzir às cinzas é um imperativo ético-político do presente para nós que habitamos essas terras do hemisfério sul. Precisamos compreender como temos sido assujeitados, efeitos de que jogos de poder somos, para que seja possível resistir, agir e transformar, a si mesmo e aos outros. Apostar na educação, hoje, segue sendo arriscado, como sempre o foi. Ainda mais no contexto do constante assédio dos grupos neoliberais que tomam de assalto nossas redes públicas das mais variadas esferas com seus discursos vencedores, com sua proposta de empresariamento, de construção de “projetos de vida”, sem explicitar de que se trata de uma vida mínima, precária, como procuramos mostrar aqui.

A aposta, ainda que arriscada, é necessária, talvez mais do que nunca. Foucault (2004c, p. 77-81) nos ensinou, dentre outras coisas, que nunca é inútil revoltar-se, insurgir-se contra os poderes instituídos e que “é sempre perigoso o poder que um homem exerce sobre outro” (2004c, p. 80). Com Veiga-Neto aprendemos possíveis caminhos da revolta no campo educativo, da insurgência contra a estultícia que nos quer governar, das estratégias para não sermos reduzidos a cinzas.

Referências

- ATWOOD, Margaret. *O conto da Aia*. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. "Foucault e o neoliberalismo de subjetividades precárias: incidências na escola pública brasileira". *Revista Artes de Educar*, 6(3), 935-956, 2020. <https://doi.org/10.12957/riae.2020.54579>
- CHAMAYOU, Grégoire. *A sociedade ingovernável – uma genealogia do liberalismo autoritário*. São Paulo: Ubu, 2020.
- FILORDI, Alexandre. "Covid-19 e a milícia desalmada do capitalismo". *Jornal GGN*, 2 de abr. 2020a. Acessado em 20 de dez. 2021 <<https://jornalgggn.com.br/artigos/pandemia-segregacao-racial-e-as-vidas-que-nao-importam-por-alexandre-filordi/>>
- FILORDI, Alexandre. "Pandemia, segregação racial e as vidas que não importam". *Jornal GGN*, 8 de abr. 2020b. Acessado em 20 de dez. 2021 < <https://jornalgggn.com.br/artigos/covid-19-e-a-milicia-desalmada-do-capitalismo-por-alexandre-filordi/>>
- GALLO, Sílvio. "Um duplo contágio, ou contágios múltiplos: do governo pelo vírus e de lutas de resistência". In: VANEIGEM, Raoul et al. *O mundo pós-pandemia – retorno à "normalidade distópica"? Reflexões libertárias*. São Paulo: Intermezzo Editorial, 2021, p. 33-60.
- GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Fundamentalismo & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FOUCAULT, Michel. "Nietzsche, a genealogia e a história". In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996a, p. 15-37.
- FOUCAULT, Michel. "A governamentalidade". In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996b, p. 277-293.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Naissance de la biopolitique*. Paris: Gallimard/Seuil, 2004a.
- FOUCAULT, Michel. *Sécurité, territoire, population*. Paris: Gallimard/Seuil, 2004b.
- FOUCAULT, Michel. "É inútil revoltar-se?". In: *Ditos e Escritos V – Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c, p. 77-81.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LAZZARATO, Maurizio. *Fascismo ou revolução? O neoliberalismo em chave estratégica*. São Paulo: n-1, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. "Por que governar a infância?". In: RESENDE, Haroldo. (Org.). *O governo da infância*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 49-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. "Gubernamentalidad y educación". *Revista Colombiana de Educación*, v. 65, p. 20-41, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. "Ecopolítica e a desterritorialização do humano. Apontamentos e provocações". *Revista Ecológica*, v. 5, p. 31-39, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. "Educar como arte de governar". *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, p. 5-13, 2011a.

CASTRO, E. M.; GRINBERG, Silvia; OMALLEY, P.; VEIGA-NETO, Alfredo. *Biopolítica, gubernamentalidad, educación, seguridad*. 1. ed. Buenos Aires: Instituto de Pensamiento Contemporáneo, 2011b.

VEIGA-NETO, Alfredo. "Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación." *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, p. 213-235, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice Salete. "Por que Governamentalidade e Educação?". *Educação e Realidade*, v. 34, p. 13-19, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. "Governo ou governo." *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, p. 463-470, 2007a.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. "Inclusão e governamentalidade". *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 947-963, 2007b.

VEIGA-NETO, Alfredo. "Algumas lições". In: LOUREIRO, Carine B.; LOPES, Maura Corcini. 2020. *Inclusão, aprendizagem e Tecnologias em Educação: para pensar a Educação no século XXI*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. "Mais uma lição: sindemia covídica e educação". *Educação e Realidade*. vol. 45, n. 4. Porto Alegre, 2020b. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109337>

Pensar com Foucault: a indomabilidade do pensamento

Antônio Luiz de Moraes*

*Ao Prof. Alfredo, com gratidão.
À Prof^a Clarice (in memoriam), com carinho.*

*Mas aquilo em que gostaria de insistir para terminar
é o seguinte: não há instauração da verdade sem uma
posição essencial de alteridade; a verdade nunca é a mesma;
só pode haver verdade na forma do outro mundo e da vida outra.*
FOUCAULT, 2011, p. 298.

A citação em epígrafe é a transcrição das últimas palavras que Foucault rabiscou na última página do manuscrito do seu último curso no *Collège de France*, em 1984, *A Coragem da Verdade*. Foucault é um pensador nômade que, insistentemente, nos convoca a pensar de outros modos, de maneira que possamos nos apropriar de outros modos de ver as coisas, de outras maneiras de entender e descrever o mundo.

Pensar com Foucault implica, citando Rorty (1994), pensar que a verdade não está diante de nós à espera de ser descoberta. Implica deixar de pensar a verdade como um assunto profundo, o que implica deixar de pensar que o mundo possui uma natureza intrínseca, uma essência. Pensar com Foucault implica, citando Wittgenstein (2009), pensar as palavras como ferramentas que utilizamos para certos fins. Pensar com Foucault, citando Veiga-Neto e Lopes (2010), implica partir do entendimento que não há solo-base externo por onde caminhar. O solo sobre o qual repousa o caminho é feito durante o ato de caminhar.

* Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Para Veiga-Neto, na obra *Foucault & a Educação* (2005), a tentativa de “demarcar” ou “sistematizar” a obra e o pensamento de Foucault, não faz muito sentido, pois Foucault, em seu entendimento, é um filósofo não-sistemático. Salienta que os filósofos não-sistemáticos são reativos e oferecem sátiras, paródias, aforismos; destroem para o bem da sua própria geração; sabem que o seu trabalho perde a razão de ser quando termina o período contra o qual reagem. Foucault, assevera Veiga-Neto, é um filósofo não-salvacionista, “na medida em que, para ele não existe o caminho, nem mesmo *um* lugar aonde chegar e que possa ser dado antecipadamente” (ibid., p. 18, grifo do autor). Enfim, para Veiga-Neto, Foucault é um grande estimulador, um ativador para o nosso pensamento e para as nossas ações.

Deleuze descreve que existem diferentes níveis, camadas ou terrenos sucessivos no trabalho de Foucault. No primeiro nível, tem-se o pensamento como arquivo. “Pensar é, primeiramente, ver e falar, mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as “visibilidades”, e de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados” (DELEUZE, 1992b, p. 119, grifos do autor). No segundo nível, o pensamento como estratégia. Pensar é poder, é “estender relações de forças, com a condição de compreender que as relações de força não se reduzem à violência, mas constituem ações sobre ações” (ibid., p. 120). Por fim, tem-se o pensamento como subjetivação. Trata-se de transpor a linha de força, ultrapassar o poder. Seria como que curvar a força, fazer com que ela mesma se afete, uma relação da força consigo, uma dobra da força.

Touraine, por sua vez, descreve que Foucault é um grande passador de fronteiras. É aquele que, atravessando os maiores temas da Contemporaneidade, “chega às ideias de sujeito e de subjetivação que nos libertam do sufoco imposto pela noção de uma sociedade sem atores, sem reflexão e sem consciência” (2007, p. 26).

O caráter irredutível da liberdade

A rigor, pensar com Foucault implica ter presente que não existe um método foucaultiano e/ou uma teoria foucaultiana, conforme observa Veiga-Neto (2005). Também, não existe *a* teoria foucaultiana, mas sim teorizações foucaultianas, em que não há lugar para metanarrativas. Por isso que “se quisermos adotar uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas” (ibid., p. 22). A proposta de Foucault, para Veiga-Neto, é interessante e produtiva para perguntar e examinar como as coisas funcionam e acontecem, e ensaiar alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras.

Veiga-Neto (ibid.) chama a atenção para as dificuldades e limitações de um projeto de periodização da obra de Foucault. Por isso, ao invés de três fases, etapas ou eixos conhecidos pelas denominações de arqueologia, genealogia e ética, propõe que se utilize a expressão “domínios foucaultianos”: domínio ser-saber, domínio ser-poder e domínio ser-consigo.

No domínio ser-saber (primeiro Foucault), Veiga-Neto observa que o filósofo considera o sujeito não como um produtor de saberes, mas como produzido no interior de saberes. Para Foucault “o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes” (ibid., p.53). Na obra *As palavras e as coisas* (1999), Foucault procurou mostrar de que maneira diferentes modos de investigação, diferentes saberes, se organizaram para a constituição do sujeito moderno.

No domínio ser-poder (segundo Foucault), o filósofo procura analisar os procedimentos pelos quais os indivíduos se constituem em sujeitos, “como resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes que os capturam, dividem, classificam” (ibid., p. 65). Neste domínio, o objeto de interesse de Foucault é o poder, enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos.

A obra *Vigiar e Punir* é citada como o marco inaugural do domínio ser-poder. Neste momento da sua obra, Foucault procura traçar uma genealogia das relações entre o poder e o saber para descrever como nos tornamos o que somos. Veiga-Neto observa que Foucault nunca pretendeu criar uma teoria *do* poder, pois que, para o filósofo, “o poder não *existe* (no sentido *definido* do artigo e sentido *duro* do verbo), mas existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona e se espalha universal e capilarmente” (ibid., p. 147, grifos do autor). Por outras palavras: o poder não existe; existem práticas ou relações de poder; o poder não é uma coisa, mas sim uma relação.

O terceiro momento da obra de Foucault (o último Foucault), refere-se ao domínio ser-consigo. Esta fase concerne, mais especificamente, ao Foucault dos anos 1980. Este é o domínio da ética, em que Foucault trata mais especificamente do tipo de relação que se deve ter consigo mesmo; onde trata do modo “*como o indivíduo se constitui a si mesmo como um sujeito moral de suas próprias ações*, ou, em outras palavras, a ética como *a relação de si para consigo*” (ibid., p. 98, grifos do autor). Neste domínio, Foucault procura fazer uma genealogia de um sujeito que se constitui como sujeito da sua própria conduta.

Assim como a obra *Vigiar e Punir* é situada como o marco inicial do domínio ser-poder (segundo Foucault), parece acertado situar o curso *Do Governo dos Vivos* como o marco inicial do terceiro domínio, do domínio do ser-consigo, do último Foucault, do pensamento como subjetivação. Neste curso, Foucault declara mais explicitamente que se propõe a um deslocamento no seu campo de análise, passando da noção saber-poder para a noção de governo dos homens pela verdade.

Agora, o segundo deslocamento em relação a essa noção de saber-poder. Trata-se portanto de se livrar dela para tentar elaborar a noção de governo pela verdade. Livrar-se da noção de saber-poder como se se livrou da noção de ideologia dominante. Enfim, quando digo isso, sou perfeitamente hipócrita, pois é evidente que ninguém se livra do que pensou como se livra do que pensaram os outros. Por conseguinte, serei certamente mais

indulgente com a noção de saber-poder do que com a de ideologia dominante, mas é a vocês que cabe me censurar por isso. Na incapacidade, portanto, de me tratar a mim mesmo como pude tratar dos outros, direi que se trata essencialmente, ao passar da noção de saber-poder à noção de governo pela verdade, de dar um conteúdo positivo e diferenciado a esses dois termos, saber e poder. (FOUCAULT, 2014, p. 12).

Nos anos 1980, então, Foucault situa como eixo geral de sua pesquisa a questão das relações entre o sujeito e a verdade, deslocando deste modo o poder como princípio soberano de inteligibilidade. No curso de 1980, Foucault anuncia mais explicitamente um deslocamento em relação à noção do sujeito constituído unilateralmente por técnicas de dominação ou técnicas discursivas em favor da noção de governo pela verdade sob a forma de subjetividade.

O último Foucault empreende, em diferentes momentos, uma genealogia das práticas de constituição de si como sujeito, de reflexão de si sobre si mesmo, ao ponto de afirmar em determinado momento que não foi o poder, mas sim o sujeito que constituiu o seu tema geral de pesquisa. Por isso é que, adentrando-se na obra foucaultiana, pode-se verificar a articulação entre os três domínios: ser-saber, ser-poder e ser-consigo. Foucault mesmo, por ocasião do curso de 1984, quando da análise da noção de *parresía* indicou esse ponto de articulação.

Parece-me que examinando a noção de *parresía* podemos ver se ligarem entre si a análise dos modos de veridicção, o estudo das técnicas de governamentalidade e a identificação das formas de prática de si. A articulação entre os modos de veridicção, as técnicas de governamentalidade e as práticas de si é, no fundo, o que sempre procurei fazer. (FOUCAULT, 2011, p.9)

É importante salientar que o Foucault dos anos 1980 aprofunda a noção do caráter irreduzível da liberdade nas relações de poder. Pois, a liberdade é o suporte permanente do poder, sem o qual degeneraria em coerção pura e simples. Esta convicção do caráter irreduzível da liberdade leva Foucault à ampliação conceitual da noção de governamentalidade. A relação consigo (o governo de si; o

exercício do poder de si consigo) passa a ser primeira, anterior à relação com os outros, e, ao mesmo tempo, condição dessa (o governo dos outros; o exercício do poder sobre os outros). A governamentalidade se configura, então, como “dobra política da ética”, como bem destaca Candiotta (2010). Pensar a governamentalidade no âmbito dos estudos sobre as relações entre sujeito e verdade, implica, portanto, ocupar-se do agonismo entre relações de poder e o caráter irredutível da liberdade, onde a verdade passa a ser a questão política fundamental.

A marca do verdadeiro

Tratando também do caráter irredutível da liberdade, Touraine (2007) afirma que o indivíduo tem capacidade de criar-se como sujeito numa livre relação de si para consigo. Mas, tal tomada de posição em favor do sujeito como valor para si mesmo não significa, de modo algum, em seu entendimento, a exclusão dos outros. Criar-se como sujeito numa livre relação de si para consigo, de acordo com Touraine, é, também, uma prática social. Para o último Foucault, o indivíduo deve se constituir como sujeito moral da sua própria conduta. No entanto, o indivíduo só pode se constituir como sujeito moral da sua própria conduta na medida em que, destinando-se à formação do seu *êthos*, da sua maneira de ser e de se conduzir, pode ver no outro, um outro *êthos*. Ou seja, a tomada de consciência de si como sujeito não trata de uma relação de si para consigo independente da relação com os outros. Ao contrário, o reconhecimento dos outros como sujeitos é condição *sine qua non* para a tomada de consciência de si como sujeito.

O ‘tu’ é a melhor maneira de criar essa presença de si para si e a forma mais elevada das relações interpessoais e aquela onde se opera de ambas as partes a reflexão de si sobre si que todos sabem não ser possível sem o movimento paralelo do outro. (TOURAINÉ, 2007, p. 192, grifo do autor).

O último Foucault, aprofundando o caráter irredutível da liberdade, demonstra que o outro é indispensável para a prática de

si consigo. Para que a prática de si consigo alcance o eu por ela visado, o outro é indispensável. Na livre relação de si para consigo, atravessada pelo outro, na medida em que o outro pode ser reconhecido como outro *êthos*, é que é possível o avanço do indivíduo para si mesmo enquanto sujeito.

O avanço do indivíduo para si mesmo enquanto sujeito só se pode efetuar pelo reconhecimento *do outro* como sujeito; é quando aceito outro como sujeito que eu posso reconhecer-me a mim mesmo como sujeito. (ibid., grifo do autor).

A capacidade do indivíduo de criação de si por si como sujeito pode elevá-lo, segundo Touraine (2007), acima das relações imediatas com os outros, sempre limitadas por contingências. Com Foucault, é possível dizer que é, justamente a possibilidade da constituição de si como sujeito moral da sua própria conduta, que pode fazer com que o indivíduo perceba a contingência das suas relações imediatas com os outros. Ou seja: a afirmação do sujeito como valor para si mesmo passa necessariamente pelo reconhecimento da capacidade e da liberdade do outro de constituir-se a si mesmo como sujeito.

Para Foucault, somos sujeitos na medida em que aquilo que dizemos e fazemos nos dá acesso a determinado tipo de verdade, mas que, também, ao mesmo tempo, constitui e modifica o nosso modo de ser, agir e pensar. Em última análise, citando Touraine (ibid.), Foucault contrapõe-se às formas de pensamento que afastam o indivíduo da sua historicidade, da sua capacidade e liberdade de constituir-se a si mesmo como sujeito. Mas este posicionamento não representa, de forma alguma, um elogio a um individualismo estrito. Muito pelo contrário: o indivíduo só pode constituir-se em sujeito na medida que se deixar atravessar pelo outro.

Frédéric Gros destaca que Foucault, ao circunscrever a possibilidade da verdade somente na forma do “outro mundo” e da “vida outra”, na relação umbilical com o outro, demonstra que uma filosofia da alteridade dá impulso ao seu pensamento. E é justamente

esta posição de alteridade que permite a Foucault ancorar filosoficamente o seu conceito de verdade. Foucault, no curso de 1984, *A coragem da verdade*, salienta que a marca do verdadeiro é a alteridade. “O filósofo se torna portanto aquele que, pela coragem do seu dizer-a-verdade, faz vibrar, através da sua vida e da sua palavra, o brilho de uma alteridade” (Gros, 2001, p.316).

O intelectual específico

Foucault se opõe à figura do intelectual como representante do universal, como a consciência de todos. O intelectual específico, em oposição ao intelectual universal, já não trabalha no universal, no exemplar, no justo-e-verdadeiro-para-todos. O intelectual específico trabalha em setores determinados, em pontos precisos da condições de trabalho e das condições de vida das pessoas.

O papel da filosofia, então, não é descobrir verdades ocultas, mas tornar visível exatamente o que já está visível, mas que, no entanto, não vemos. O filósofo deve “fazer aparecer o que está tão perto, o que é tão imediato, o que está tão intimamente ligado a nós mesmos que exatamente por isso não o percebemos” (FOUCAULT *apud* ARTIÈRES, 2004, p. 16). O trabalho de diagnóstico passa, em primeiro lugar, por uma relação física com a atualidade. Mas, para dizer a atualidade, é preciso desfazer-se de todos os elementos que possam ofuscar o olhar. Cabe ao filósofo assistir ao nascimento das ideias e à explosão de sua força nos acontecimentos e nas lutas que se travam em torno delas, contra ou a favor.

O intelectual específico, observa Adorno (2004), diferentemente do intelectual universal, possui determinados conhecimentos que coloca em ação de maneira imediata para operar uma crítica determinada, num campo em que desenvolveu determinadas competências sobre um ponto específico.

Pareceu-me que o trabalho de um intelectual, o que chamo um “intelectual específico”, é tentar evidenciar, em seu poder de coação e também na contingência de sua formação histórica, os sistemas de pensamento que se tornaram, agora, familiares para nós, que nos parecem evidentes e que se aderem a nossas percepções, nossas atitudes, nossos comportamentos. Em

seguida, é preciso trabalhar em comum com os praticantes, não apenas para modificar as instituições e as práticas, mas para reelaborar as formas de pensamento. (FOUCAULT, 2012, p. 282, grifo do autor).

O intelectual específico é aquele que procura, numa relação física com a atualidade, dizer a atualidade. No âmbito deste entendimento, pode-se dizer que o trabalho de Foucault envolvendo a descrição de práticas de subjetivação da Antiguidade grega, helenística e romana constituiu-se numa forma de tratar da nossa atualidade. Nas suas próprias palavras:

Penso que há aí a possibilidade de elaborar uma história daquilo que fizemos e que seja ao mesmo tempo uma análise daquilo que somos; uma análise teórica que tenha um sentido político – quero dizer, uma análise que tenha um sentido para o que queremos aceitar, recusar, mudar de nós mesmos em nossa atualidade. (FOUCAULT, 1993, p. 206).

Com o aprofundamento da questão das relações entre o sujeito e a verdade como eixo geral de sua pesquisa a partir dos anos 1980, Foucault amplia o estudo da noção de governamentalidade com o cruzamento do individual e do coletivo, do ético e do político. Neste cruzamento entre o governo de si e o governo dos outros, é possível compreender a centralidade que a verdade como questão política fundamental e também seu posicionamento como intelectual específico.

Ao exame destas breves análises, é possível apreender a dinamicidade e a extensão do pensamento de Foucault. Pensar com Foucault implica, portanto, lidar com a “indomabilidade do seu pensamento”, citando Veiga-Neto e Lopes (2010). Foucault é o estimulador não-salvacionista que ativa o nosso pensamento. Foucault é o passador de fronteiras que confere ao sujeito um lugar central na sua obra. É o diagnosticador do presente que passa por uma experiência física com a atualidade. É o intelectual específico que possui determinados conhecimentos que põe em ação de maneira imediata para uma crítica determinada em um ponto específico. É aquele que procura trabalhar em comum com os

praticantes para reelaborar formas de pensamento. Foucault, em suma: um filósofo não-sistemático; não-representacionista; não-essencialista; não-fundacionalista; genealogista do sujeito.

O pensador da micropolítica

Em *Mil Platôs*, Deleuze e Guattari colocam que boa ou má, a política e seus julgamentos são sempre molares (âmbito da macropolítica), mas é o molecular (âmbito da micropolítica), com suas apreciações que a faz acontecer. “os centros de poder se definem por aquilo que lhes escapa, pela sua impotência, muito mais do que por sua zona de potência” (DELEUZE e GUATARRI, 1996, p. 96). O molecular, a micropolítica, não se define no que lhe concerne pela pequenez dos seus elementos, mas por sua natureza, por sua diferença em relação ao molar, a macropolítica, ou àquilo que lhe escapa.

Nos seus últimos trabalhos, Foucault fez um notável esforço teórico para descrever o valor político da conduta ética, mostrando que ética e política se entrecruzam sem cessar. Tal posicionamento intelectual, segundo Adorno (2004), levou Foucault a estabelecer um princípio ético para julgar a validade e a veracidade de uma ação política: “o vínculo observável entre o dizer e o fazer”. Neste sentido, citando Veyne (2009), Foucault não parte de verdades universais como matriz de inteligibilidade das condutas concretas, mas parte das condutas concretas para passar, de certa maneira, as verdades universais pela matriz destas condutas. Aqui, como em *Vigiar e Punir*, Foucault se ocupa do que ele chama de “microfísica do poder”, descrevendo mecanismos miniaturizados, focos moleculares que se exercem no detalhe ou no infinitamente pequeno. Por isso, perpassando o conjunto da obra, é possível afirmar que Foucault, ao se posicionar como um intelectual específico, posiciona-se, também, como um pensador da micropolítica.

Tratando-se, mais especificamente, da micropolítica educacional, Veiga-Neto é um pensador que procura obstinadamente pensar “fora da caixa”. Seu trabalho de pensar a educação a partir das possibilidades que o pensamento

foucaultiano oferece, encarna a característica muito própria da indomabilidade do pensamento. Com insistência, nos convoca a pensar a educação de outros modos, para que possamos nos apropriar de outros meios de ver, de outras maneiras de entender e descrever as questões educacionais a partir dos seus focos moleculares. Veiga-Neto procura nos oferecer ferramentas úteis para o escrutínio dos discursos que são acolhidos no campo educacional e como os mesmos são postos a funcionar como verdadeiros. Sobretudo, a coerência entre o seu dizer e o seu fazer faz da sua conduta uma conduta-verdade e um princípio de ação política. Assim, creio ser adequado afirmar que Veiga-Neto posiciona-se como um intelectual específico e, por consequência, como um pensador da micropolítica educacional. Também me parece justo afirmar que, Veiga-Neto, fazendo uso das suas próprias palavras quando se refere a Foucault, é um grande estimulador, um ativador para o nosso pensamento e para as nossas ações ou, como diz Gallo (2003), um promotor de conversações e guerrilhas conosco mesmos. Agradeço a oportunidade e a honra de tê-lo como orientador no Mestrado e no Doutorado em Educação.

Referências

ADORNO, Francesco Paolo. A tarefa do intelectual: o modelo socrático. In: GRÓS, Frédéric. (org). *Foucault: a coragem da verdade*; tradução Marcos Macionilo. - São Paulo: Parábola Editorial, 2004, pp.39-64.

ARTIÈRES, Philippe. Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault. In: GRÓS, Frédéric. (org). *Foucault: a coragem da verdade*; tradução Marcos Macionilo. - São Paulo: Parábola Editorial, 2004, pp.15-38.

CANDIOTTO, Cesar. Ética e política em Michel Foucault. In: *Trans/Form/Ação*, Marília/SP, v.33, n.2, 2010, pp. 157-176.

DELEUZE, Gilles. A vida como obra de arte. In: *Conversações, 1972-1990*; tradução Peter Pál Pelbart. – Rio de Janeiro: Editora 34, 1992a, pp. 118-126.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia, vol.3*. Trad. Aurélio Guerra Neto et alii. – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DE MORAES, Antônio Luiz. *Governamentalidade e autoridade na educação: a conduta ética como ação política em Foucault*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. (Tese de Doutorado).

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade (Howison Lectures). *Revista de Comunicação e Linguagem*, n.19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993, p. 203-223.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução Raquel Ramallete. – 16.ed. – Petrópolis: Vozes, 1997.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*; tradução Salma Tannus Muchail. – 8.ed – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso no Collège de France (1981-1982)*; tradução Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. - 2.ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth, VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault*; tradução Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.127-138.

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980)*; tradução Eduardo Brandão. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*; tradução Eduardo Brandão. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. O que chamamos punir? In: *Ditos e escritos, volume VIII: segurança, penalidade, prisão*; organização e seleção de textos Manoel Barrosa da Motta; tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, pp. 280-291.

- GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso no Collège de France (1981-1982)*; tradução Márcio Alves da Fonseca; Salma Tannus Muchail. - 2.ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006, pp. 613-661.
- GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*; tradução Eduardo Brandão. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- RORTY, Richard. *Contingência, ironia e solidariedade*; tradução Nuno Ferreira da Fonseca. – Lisboa: Editorial Presença, 1994.
- TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje*; tradução Gentil Avelino Titton. 3.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- TOURAINÉ, Alain. *Pensar de outro modo*; tradução Armando Pereira da Silva. – Lisboa: Instituto Piaget, 2010.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. - 2.ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (org.). *Foucault, Deleuze & Educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 33-47.
- VEYNE, Paul. *Foucault, o pensamento, a pessoa*; tradução Luís Lima. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*; tradução Marcos Nontagnoli. - 6.ed. – Petrópolis: Vozes, 2009.

La escuela (y la universidad) como heterotopía para el estudio

Jorge Larrosa*

Para Alfredo Veiga Neto, fraternalmente.

Tomaré como punto de partida, para extenderlo inmediatamente, el célebre texto de Foucault sobre los espacios otros, los que él llama heterotopías, generalmente asociadas a tiempos otros, a heterocronías. De hecho, Foucault dice que las heterotopías *“están, las más de las veces, asociadas a cortes de tiempo; es decir, que operan sobre lo que podríamos llamar, por pura simetría, heterocronías. La heterotopía empieza a funcionar plenamente cuando los hombres se encuentran en una especie de ruptura absoluta con su tiempo tradicional”*¹.

De la escuela como espacio y tiempo heterogéneo (y de la universidad en tanto que es una especie de escuela) irá entonces esta modesta contribución, no sé si a los estudios foucaultianos, pero sí a la gratitud de muchos y muchas para con el amigo Alfredo por esa generosidad suya que tanto nos ha inspirado y acogido.

De hecho, es al Alfredo estudioso al que quiero homenajear aquí, al que ha compartido sus estudios con innumerables estudiantes, al que ha creado a lo largo de su vida un espacio y un tiempo para el estudio, al que ha hecho de la obra de Foucault una materia de estudio, al Alfredo de los estudios foucaultianos en definitiva.

Separaciones escolares. Jacques Rancière.

Comenzaré comentando con cierto detalle unas pocas líneas de un texto célebre de Jaques Rancière² que comienza diciendo que *“la*

* Professor na Faculdade de Educação da Universidade de Barcelona, Espanha.

¹ Michel Foucault, *“Des espaces autres”*, en *Dits et écrits 1954-1988*. Vol. IV. Op. Cit. Todas las citas entre las págs. 752-762.

² Jacques Rancière, *“École, production et égalité”*, en *L'école de la démocratie*. Paris. Edilig 1998. El texto está disponible en horlieu-editions.com/textes-en-

escuela no es un lugar definido por una finalidad social externa". El enunciado es sorprendente puesto que estamos acostumbrados a pensar la escuela, precisamente, por su función social. Nuestra pregunta "natural" es para qué sirve o para qué debería servir la escuela, cuál es o cuál debería ser la función o la finalidad de la escuela. Y esa función siempre la buscamos fuera de la escuela. O bien en la sociedad (la escuela está ahí para producir ciertos efectos o ciertas transformaciones sociales, o políticas, o económica, o culturales) o bien en el individuo (la escuela está ahí para producir ciertos efectos o ciertos cambios en los individuos). Pero Rancière dice que la escuela no se define por su finalidad social externa. La escuela tiene su función, precisamente, en la manera como se separa de cualquier finalidad externa. O, dicho de otro modo, la finalidad de la escuela es la escuela misma. Como si con ello quisiera establecer una cierta distancia entre la escuela y la sociedad y también, quizá, entre la escuela, la economía y la política,

El texto continúa diciendo que la escuela *"es, ante todo, una forma de separación de los espacios, de los tiempos y de las ocupaciones sociales"*. La escuela no se define por su función sino por su forma, y esa forma lo que hace es separar: separa el espacio escolar de otros espacios sociales, el tiempo escolar de otros tiempos sociales, y las ocupaciones escolares de otras actividades sociales. La escuela instituye un tipo especial de espacio (el espacio escolar), de tiempo (el tiempo escolar) y de ocupaciones (las actividades escolares, los ejercicios escolares, las tareas escolares, las prácticas escolares). Y es esa separación (ese espacio, ese tiempo y esas ocupaciones separadas) lo que hace que la escuela sea escuela (y no una fábrica, un shopping, una plaza, un mercado, un hogar familiar o una empresa).

Y sigue: *"Escuela no significa aprendizaje, sino ocio. La scholè griega separa dos usos del tiempo: el uso de aquellos a quienes la obligación del servicio y de la producción quita, por definición, tiempo para hacer otra cosa; y el uso de aquellos que tienen tiempo, es decir, aquellos que están*

lignes/politique/ranciere-ecole-production-egalite.pdf. Las líneas citadas están en las páginas 2 y 3 de la versión digital.

dispensados de las exigencias del trabajo y pueden dedicarse al puro placer de aprender”.

La palabra escuela viene de *scholè*, una palabra que se traduce al latín por *otium*, ocio, tiempo libre, lo opuesto al *neg-otium*, al negocio, al tiempo esclavo de la necesidad. La escuela, por tanto, separa dos tipos de tiempo: el tiempo libre y el tiempo esclavo o, si se quiere, el tiempo productivo (de trabajo) y el tiempo liberado de la producción y del trabajo. La escuela instituye un tiempo liberado en el que los que tienen tiempo pueden dedicarse a perder el tiempo, es decir, al puro placer de aprender.

Lo que ocurre es que en la antigüedad griega esa separación de los tiempos implicaba también una separación de las personas. Una separación entre aquellos que no tienen tiempo para otra cosa que no sea trabajar (y por tanto no pueden ni deben ir a la escuela) y aquellos que, por definición, por su propio nacimiento o por su propia posición, tienen tiempo porque no tienen que trabajar, porque son libres y no esclavos.

Y lo que hace la escuela pública moderna es democratizar el tiempo libre, es decir, sacar a todos los niños y a la mayoría de los jóvenes del trabajo, de las exigencias del trabajo, y regalarles tiempo para aprender. La escuela moderna extiende y universaliza la *scholè* aristocrática. Y es en ese sentido que podemos decir que la escuela es hija del tiempo libre, heredera de la *scholè*.

Pero sigamos con Rancière: *“Si la scholè define el modo de vida de los iguales, esos escolares de la Academia o del Liceo, del Pórtico o del Jardín, son los iguales por excelencia”.*

Se sabe que la Academia es la escuela fundada por Platón en un jardín comprado a un tal Academos. El Liceo es la escuela fundada por Aristóteles, se llama así porque estaba al lado del templo dedicado a Apolo Licio y también tenía un jardín por el que los escolares paseaban, de ahí que el Liceo también se llamara *Peripatos*. El Pórtico, que en griego se dice *stoa*, era la escuela estoica, fundada por Zenón de Citio, y se encontraba junto al pórtico pintado del ágora ateniense. Y el Jardín es, desde luego, el Jardín

de Epicuro que se encontraba en las afueras de Atenas, en el camino al puerto de El Pireo.

Y digo eso no por hacer una nota erudita, sino para insistir en que Rancière se refiere a las escuelas filosóficas, a las filosofías escolarizadas, esas que ya han abandonado las calles, los mercados y las plazas para recluirse en un espacio separado, un espacio de esos que están en la ciudad, pero a la vez no pertenecen a ella, precisamente los que Michel Foucault llamó heterotopías y entre las que incluyó, de un modo privilegiado, al jardín.

La escuela de la que habla Rancière, por tanto, implica una separación temporal y una separación espacial o, por seguir utilizando palabras griegas, una heterocronía y una heterotopía. Pero también implica una separación de los sujetos hecha desde el punto de vista de la igualdad. Los habitantes de la escuela, los escolares, dice Rancière, son iguales, los iguales por excelencia.

Volvamos al texto: *“¿Cuál es la relación entre esos jóvenes atenienses bien nacidos y la multitud confusa y apática de nuestros colegios de periferia? Nada más que una forma, la forma-escuela, tal como la definen tres relaciones simbólicas fundamentales: la escuela no es primero el lugar de la transmisión de los saberes que preparan a los niños para la vida adulta. Es el lugar localizado fuera de las necesidades del trabajo, el lugar donde se aprende por aprender, el lugar de la igualdad por excelencia”*.

En la antigua Grecia había una distinción fuerte entre los bien nacidos y los mal nacidos. Era el nacimiento el que determinaba la *scholè*, el tiempo libre. En nuestra sociedad sigue habiendo bien nacidos y mal nacidos, el nacimiento sigue separando a los seres humanos, pero la escuela, la forma-escuela, suspende (por un tiempo) esa desigualdad del nacimiento. La escuela no iguala por su contenido sino por su forma. Entre los jóvenes atenienses bien nacidos y los jóvenes de nuestras escuelas de periferia la única relación es que todos ellos van a la escuela, que todos son acogidos por un espacio-tiempo igualitario, por la forma-escuela.

Los contenidos de la escuela han cambiado, sus funciones sociales también, pero su forma aún se mantiene. Y esa forma tiene que ver, dice Rancière, con la separación del trabajo, con el

aprendizaje como medio puro (con el aprender por el aprender, eso a lo que podríamos llamar estudio) y con la igualdad.

Retiradas escolares. Peter Sloterdijk.

Peter Sloterdijk habla de la escuela como una institución de separación, secesión, retirada o huida del mundo y, en ese sentido, la coloca junto con otras instituciones milenarias de carácter fundamentalmente ético o religioso. De ahí que la escuela aparezca como uno de los lugares en los que se realizan toda una serie de transformaciones impulsadas por los imperativos de cambiar la vida o de cambiar el mundo o, en términos modernos, como una institución orientada a cambiar al sujeto o a cambiar la sociedad.

La escuela moderna, dice Sloterdijk, recondujo la transformación o la mejora del sujeto a la transformación o la mejora del mundo, y eso a través de una separación masiva de los individuos en una especie de retirada forzosa del mundo orientada a cambiar el mundo: *“Al iniciar el Estado moderno emerge, con la interposición de los educadores, la idea más potente, por sus efectos, de los últimos quinientos años (...): la idea de la mejora del mundo (...). Y dado que ésta ya no es practicable como la automejora de una minoría de ascetas, necesita obtener una mejoría de la multitud mediante instituciones de orden educativo (...). La escuela de los primeros tiempos modernos se convirtió en la célula de la ambición de cambiar el mundo (...). La escuela tendrá que convertirse en el lugar donde se haga fracasar la adaptación del hombre a la realidad mala que le circunda (...). La escuela se revelará muy pronto como el alambique moral de la sociedad moderna, al constituir el lugar donde el llamamiento ‘metanoético’ a retirarse del mundo habría sido asumido por una institución secular y dirigido hacia fines profanos”³.*

La escuela aparece aquí como un refugio de inadaptados que funciona, a su vez, como una fábrica de inadaptados. Y algo así es la escuela, pero no porque esté contra el mundo sino porque no coincide exactamente con él. La escuela no está para cambiar el mundo sino para que algo del mundo se pueda mostrar, publicar,

³ Peter Sloterdijk, *Has de cambiar tu vida*. Valencia. Pre-textos 2012. Págs. 441-443.

cuidar, criticar y también contemplar y admirar. Algo que sólo puede hacerse mediante una cierta separación, una cierta distancia. La escuela sería el lugar para estudiar el mundo. Y eso hace, me parece, que la separación no sea moral, como sugiere Sloterdijk, sino atencional.

En *Muerte aparente del pensar* Sloterdijk analiza la emergencia, el desarrollo y el final de la vida contemplativa, del *bios theoretikós*, de lo que llama “la configuración del ser humano desinteresado”, de la suspensión temporal de la “fijación del sujeto a la existencia real”, de la institución de un “trato desinteresado con las ‘cosas mismas’”, del “*empeño por suspender en medio de la vida la participación en la vida*”, de la constitución del “*ser humano capaz de ‘epojé’*”⁴. Todo eso que supone “*el distanciamiento absoluto de las representaciones que provienen directamente de la existencia, exige la puesta entre paréntesis de la toma de postura existencial, permite la fenomenalización de las cosas, la esencialización ‘idealizadora’ de los contenidos de conciencia y se cuida, con ello, de disponer los presupuestos para la descripción paciente del modo y manera en que los ‘fenómenos’ están presentes en la esfera noética*”.

La escuela, dice Sloterdijk, crea idealidades y, sobre todo, crea las condiciones para que esas idealidades puedan considerarse y reconsiderarse pacientemente. En ese contexto, la Academia sería el lugar donde se persiguen cosas tan extrañas como el análisis de la relación entre las palabras y las cosas (siempre problemática), o como el análisis de las ideas y de la conexión entre las ideas. La escuela, en definitiva, como una separación del mundo para el trabajo paciente con las representaciones del mundo (con la esfera noética). Y continúa: “*la Academia es el equivalente arquitectónico de lo que Husserl enfatizó como ‘epojé’: una casa para la cosmovisión y la puesta entre paréntesis de las preocupaciones, un asilo para esos huéspedes enigmáticos que llamamos ideas y teoremas*”.

Desde ese punto de vista, la Academia instituye una separación espacial que Sloterdijk sitúa entre las heterotopías

⁴ Peter Sloterdijk, *Muerte aparente del pensar. Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*. Madrid Siruela 2013. Todas las citas están entre las páginas 32-37, 52-53, 79-81 y 122.

foucaultianas: *“Platón recondujo la retirada de la ciudad a la ciudad misma e instauró con este gesto una diferencia político-topológica de grandes consecuencias histórico-universales. Por utilizar la terminología de Michel Foucault, el asentamiento de la Academia en la ciudad significa una ‘heterotopía’. Esta expresión designa un lugar delimitado que, aun siendo cierto que se incluye en el entorno normal u ‘ortópico’ de la polis, está sujeto a sus propias leyes, chocantes e incluso incomprensibles para la ciudad (...). De esta construcción heterótropa, de otra condición y ‘otra localización’, proceden todas las instituciones que se distinguen por la ‘diferencia académica’ (...). Desde hace más de dos milenios y medio una parte pequeña pero no inesencial de la población de nuestro hemisferio está con el pensamiento en otra parte. Edificios de academias, escuelas, monasterios, iglesias y recintos de soledad muestran cómo este en-otra-parte se articula arquitectónicamente”.*

La escuela, constituida desde lo que Sloterdijk llama diferencia académica, tiene que ver con una separación espacial, con una separación temporal, y con una separación de cosas (las idealidades). Y tiene que ver también con una separación de vínculos, en tanto que constituye una especie de comunidad de segundo orden en ruptura de todo tipo de solidaridades familiares y/o comunitarias. En este último sentido, dice Sloterdijk: *“la ‘paideia’ originaria tenía como presupuesto la institución helénica de la doble paternidad. En virtud de ella los padres carnales tenían que consentir en entregar a cierta edad a sus hijos a la influencia de un ‘guía de niños’, que había de asumir el papel de padre espiritual”.*

Lo que Sloterdijk llama *“diferencia académica”, o “diferenciación del sistema educativo” o “establecimiento del campo pedagógico”* (que no sería otra cosa que la invención de la escuela como un ámbito separado) supone la aparición de un espacio-tiempo en el que los niños y los jóvenes suspenden sus vinculaciones familiares (y con sus comunidades étnicas o culturales, sus comunidades natales) y suspenden también la obligación del trabajo productivo, para poder ocuparse pacientemente de otras cosas (de las ideas o de las representaciones). Y eso a través de una serie de ejercicios completamente nuevos que, según Sloterdijk, tienen que ver

fundamentalmente con el amaestramiento del oído, con la supeditación al maestro, con la sedentarización, y con la relación privilegiada con ese tipo especial de cosas que aún llamamos textos, ésas donde están depositadas esas cosas tan extrañas que aún llamamos ideas o representaciones del mundo, y que no son otra cosa que el mundo mismo en tanto que externalizado, codificado y gramatizado.

Ejercicios escolares. Michel Foucault.

Para darle a la palabra “ejercicio” una cierta densidad, podemos hacer una breve revisión de sus significados en la pedagogía griega, helenística y romana tal como los elabora Foucault en su último curso del Collège de France, el de los años 1981 y 1982⁵. Según Foucault, existen varias palabras griegas que pueden ponerse en relación con ejercicio.

La primera es la palabra *askesis*, que no hay que entender en sentido negativo (como una renuncia o como una privación), sino en sentido positivo: como una práctica o una técnica encaminada a la formación de ciertas facultades, de ciertos hábitos o, incluso, de ciertas virtudes. La disciplina es condición de posibilidad de la potencia y de la actividad y no su negación. La ascesis está ligada al celo, al esfuerzo, a la perseverancia y a la disciplina.

De hecho, y pasando ahora al latín, el hecho de llamar discípulos, *discipuli*, a los alumnos de las escuelas de filosofía, enfatiza ese elemento disciplinar del ejercicio. Los alumnos son discípulos, pero no sólo en tanto que seguidores (de la doctrina de un maestro), sino también, y sobre todo, en tanto que sujetos ejercitantes, en tanto que se entregan (con esfuerzo, celo, perseverancia y disciplina) al ejercicio. Lo que los hace discípulos no es seguir la doctrina del maestro sino someterse a su disciplina. A una disciplina, además, que es la propia de la materia de estudio.

A diferencia de la ascesis cristiana, que tiene que ver con el renunciamiento, en la ascesis griega se trata de adquirir algo. Y lo

⁵ Michel Foucault, *Hermenéutica del sujeto*. México. Fondo de Cultura Económica 2002.

que se adquiere a través de la ejercitación es una cierta preparación para los acontecimientos y las dificultades de la vida. El ejercicio es preparación y de lo que se trata es de estar preparado. La palabra griega para preparación es *paraskeue*, una palabra que Séneca traduce al latín por *instructio*. La preparación que se adquiere a través del ejercicio consiste en una serie de habilidades utilizables, *khrestikos*, que deben estar siempre a nuestro alcance, *prokheiron*, a mano, *ad manum*, como una serie de recursos o de instrumentos (interiorizados) de los que podemos disponer, a los que podemos recurrir, que podemos hacer venir en nuestro auxilio o en nuestra ayuda, siempre que los necesitemos.

La segunda palabra que Foucault relaciona con ejercicio es *gymnazein*. Ejercitarse es practicar una cierta gimnasia que puede ser tanto corporal como espiritual. De hecho, en la filosofía antigua es común una comparación entre los atletas y los que se ejercitan en la virtud, en la sabiduría o en el cuidado de sí. Pero también es común comparar la ascesis del sabio con la del soldado (en español, aún se llama “instrucción” a la preparación del soldado, en particular a la que tiene que ver con ejercicios prácticos, mecánicos y repetitivos). Del mismo modo que el atleta tiene que estar entrenado (para los juegos, para la competición), también el soldado tiene que estar listo, o preparado, o instruido (para la lucha). Ya desde Cicerón a un grupo de soldados se le llama *exercitus* porque practicaban la *exercitatio*.

Además, el ejercicio se compara a veces con la adquisición de un saber práctico, de una *episteme praktike*, de un saber hacer, como el que constituye, por ejemplo, la preparación de un buen médico. El ejercicio tiene que ver, entonces, con un incremento de las fuerzas, de las capacidades y, al mismo tiempo, con la adquisición de ciertos hábitos. O, como se diría en griego, con la formación de un *ethos*, de unas ciertas maneras de hacer que han sido incorporadas de tal manera que se han convertido en casi automáticas. El ejercicio encarna o incorpora un modo-de-hacer relacionado con un saber-hacer.

El ejercicio forma al sujeto, aunque lo hace de diferentes maneras según se trate de un atleta, de un soldado, de un médico, de un filósofo, de un ciudadano virtuoso o de un sabio. La palabra ejercicio, por tanto, está ligada a preparación, entrenamiento, celo, esfuerzo, perseverancia, disciplina, gimnasia, práctica, repetición e instrucción; tiene que ver con la adquisición de ciertos hábitos, gestos, recursos, disposiciones, equipamientos, habilidades o modos de hacer; y esos hábitos están encaminados a la constitución de una forma de ser, de una forma de hacer o, incluso, de una forma de vivir. En ese sentido, es claro que el ejercicio, ya desde la antigüedad, está ligado a la educación. Y es claro también que el ejercicio es una técnica, quizá *la* técnica, de la escuela.

La tercera palabra para ejercicio es *meleté*, que podríamos traducir por meditación, pero también por preocupación, cuidado e incluso disciplina. Foucault relaciona la *meleté* con el cuidado de sí, con la *epimeleia heautou* en los tres sentidos de la expresión. Primero, como una actitud o una disposición “*con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo*”. Segundo, como una “*manera de atención*”. Tercero, como una “*serie de acciones y ejercicios*”⁶. La etimología, dice Foucault, “*remite a toda una serie de palabras como ‘meletan’, ‘meleté’, ‘meletai’, etcétera. ‘Meletan’, a menudo empleada y acoplada con el verbo ‘gymnazein’, significa ejercitarse y entrenarse. Los ‘meletai’ son los ejercicios (...). Y en el vocabulario cristiano del siglo IV ‘epimeleia’ tiene el sentido de ascesis*”⁷.

En torno a esa palabra fundamental, Foucault identifica cuatro familias de expresiones. Primero las que tienen que ver con la atención. Segundo, las que se relacionan con la separación, el retiro el recogimiento. Tercero, las que tienen que ver con el vocabulario médico de la cura, con el vocabulario jurídico de la emancipación, con el vocabulario moral de la honra o del respeto. Cuarto, las que se refieren a la relación con uno mismo, y eso tanto en lo que se

⁶ Michel Foucault, *Hermenéutica del sujeto*. Op. Cit. Pág. 28.

⁷ Págs. 92-93.

refiere a la soberanía (ser dueño de sí) como a los estados de ánimo (complacerse, experimentar alegría, tener presencia de ánimo).

Disciplinas escolares. Michel Foucault.

No deja de ser interesante la enorme transformación de la noción de disciplina entre las obras foucaultianas dedicadas a la normalización y al biopoder y las dedicadas al cuidado de sí en las escuelas filosóficas de la antigüedad. En *Vigilar y castigar*⁸ por ejemplo, la escuela es una institución disciplinar como el cuartel, la fábrica o el hospital, pero no aparece jamás la disciplina específicamente escolar, es decir, esa que se identifica con las materias de estudio y con los ejercicios escolares orientados a la atención. Hay un Foucault en el que la disciplina es la del ejército, de la fábrica y de la prisión, y otro Foucault en el que la disciplina es la del enseñar y la del aprender. La escuela analizada por unos textos de Foucault es un dispositivo de vigilancia y castigo, mientras que la que analiza en otros textos es un dispositivo de cuidado y de atención. Y así como el profesor aparece, en un enfoque, como un vigilante y un sancionador, en la otra perspectiva aparece como alguien que forma en unas disciplinas que no son las de la normalización sino las de la atención, la alfabetización y el conocimiento. Bernard Stiegler dice que la imagen de la escuela y del profesor que hay en el Foucault de las disciplinas entendidas como normalización del cuerpo es una imagen falsa, o no del todo verdadera y, sobre todo, decepcionante:

“Del mismo modo que Marx habría mostrado que el derecho sirve para enmascarar y legitimar el expolio del trabajo, como Nietzsche o Freud habrían mostrado como la moral estaba al servicio del control social y del resentimiento, es de buen tono revelar a los ingenuos que todos esos bellos discursos –sobre la formación de los alumnos, por ejemplo- están de hecho al servicio de una máquina de estado disciplinaria y que cuando un profesor cree enseñar en realidad vigila. Ese punto de vista es triste y profundamente falso (cualquier profesor que todavía ama su oficio lo sabe

⁸ Michel Foucault, *Vigilar y castigar*. Madrid. Siglo XXI 1981.

—y hay todavía muchos de esos profesores, todo lo infelices que puedan estar frente a una situación que se ha convertido en intolerable)”⁹.

Para Stiegler, sólo el último Foucault se habría interesado:

“Por la cuestión específica de la escuela entre las instituciones disciplinarias. Pues la disciplina escolar es precisamente y primero, en el ‘*scholeion*’, la disciplina que constituye el saber racional y desde ahí una introducción a la ‘*epimeleia*’, a la ‘*meleté*’ y a las técnicas de sí como diversos tipos de disciplinas, es decir, de formación de la atención”.

O, un poco más adelante:

“Foucault vuelve en esa época a la cuestión de la disciplina introduciendo la ‘*epimeleia*’, cuyo radical ‘*meleté*’ designa después la meditación. Pero ‘*meleté*’ significa primero, precisamente, disciplina, y en un sentido que no es el de las sociedades disciplinarias. ‘*Meleté*’ viene de ‘*meletaô*’. Ese verbo polisémico significa primero tomar cuidado de algo, pero designa al mismo tiempo el ejercicio en general, el hecho de prepararse para alguna cosa y, en ese sentido, una especie de entrenamiento (...). ‘*Meletéma*’ significa primero el ejercicio práctico y, por extensión, designa el estudio”.

Esos son entonces los ejercicios a los que nos entregamos aquellos que aún practicamos ese arte griego del enseñar y el aprender: ejercicios de lectura y escritura, de pensamiento, de conocimiento, de atención, eso que antes se llamaba estudio. Los ejercicios escolares son formas de estudiar o, si se quiere, procedimientos para estudiar, técnicas o artes del estudio. Nuestros ejercicios están destinados a formar una disposición, un hábito, una manera encarnada e incorporada de relacionarse con el mundo, eso de mirar el mundo como estudiándolo, una forma de hacer (y de ser) estudiosa, eso que en latín se llamaba *studiositas* y que podríamos traducir como estudiosidad, como cualidad del individuo estudioso.

La ascesis griega comienza por la atención, *prosokhe*, con una especie de vigilancia permanente que tiene que ver con la discriminación (la capacidad de distinguir) y con la elección (la

⁹ Bernard Stiegler. *Prendre soin*. Paris. Flammarion 2008. Las citas están entre las páginas 216-224 y 242-243.

facultad de escoger). De lo que se trata es de apartar la mirada y el pensamiento de algunas cosas y de dirigirlos a otras. Hay que aprender a distinguir qué es eso a lo que vale la pena atender y, una vez distinguido, escogerlo, elegirlo, tender a ello. El ejercicio comienza con una reorientación de la atención hacia lo que vale la pena (con la discriminación del *qué* de la atención) y continúa con el imperativo de concentrarse en ello y de examinarlo tan profundamente como se pueda (con el *cómo* de la atención). Parte de una atención no orientada (o mal orientada) y de una atención no disciplinada (o mal disciplinada) y puede considerarse, por tanto, como una técnica para la formación de la atención.

Además, dado el uso constante de metáforas médicas en la filosofía antigua, el ejercicio puede considerarse también como una técnica para la terapia, o la cura, de la atención. Y eso que el ejercicio tiene que curar, o formar, o educar, es una atención dispersa, perezosa, cambiante, distraída. El ejercicio tiene que luchar contra la distracción, tanto si se la entiende como una atención mal dirigida (orientada a lo que no vale la pena) como si se la entiende como una atención mal disciplinada (no lo suficientemente esforzada, poco concentrada).

Para esas formas de distracción, los antiguos tenían dos palabras: *negligentia* y *stultitia*. La *stultitia* es, dice Foucault, “*la agitación perpetua del alma, el espíritu y la atención: esa ‘stultitia’ que salta de un tema a otro, de un punto de atención al otro, que brinca constantemente*”¹⁰. Y, el *stultus* es “*quien está expuesto a todos los vientos, quien deja entrar en la mente todas las representaciones, que las acepta sin examinarlas, sin saber analizar qué representan (...). Por otra parte, y como consecuencia de ello, el ‘stultus’ es quien está disperso en el tiempo, quien no se acuerda de nada, quien deja que la vida pase y cambia de opinión constantemente*”.

La *negligentia*, por su parte, tiene que ver con no concentrarse suficientemente en el ejercicio, con carecer de la aplicación y de la

¹⁰ Michel Foucault, *Hermenéutica del sujeto*. Op. Cit. Todas las citas están entre las págs. 134-146 y 317-321.

perseverancia necesaria para obtener provecho de la enseñanza, con hacer las cosas de una forma descuidada, de cualquier manera. Pero lo interesante, como también señala Foucault, es que el individuo no puede salir de la *stultitia* y de la *negligentia* él solo, que para salir de la ellas hace falta un trabajo sobre la voluntad, y que ese trabajo sólo puede hacerse con ayuda de otro, de un maestro. El maestro, entonces, no tiene que ver sólo con el saber sino, sobre todo, con la voluntad: su tarea no es sólo transmitir conocimientos sino ayudar al alumno a abandonar su estado de distracción. Comentando una expresión de Séneca, *oportet educat*, Foucault comenta que ese *educat*:

“No procede de ‘educare’ sino de ‘educere’: tender la mano, salir de allí, conducir fuera de allí. No se trata entonces de un trabajo de instrucción o de educación en el sentido tradicional del término, de transmisión de un saber teórico o de una pericia técnica, sino que se trata, efectivamente, de una acción determinada que va a efectuarse en el individuo, a quien se tenderá la mano y a quien se hará salir del estado, del estatus, del modo de vida, del modo de ser en el cual se encuentra”.

Por eso, ser conducido afuera (de la *stultitia*, de la distracción) implica abandonar el lugar donde se está e ir a la escuela: *“es preciso convertirse en ‘skholastikos’, hacerse escolar (‘skholastikon se deigenesthai’), ir a la escuela”.* De ahí que *“los alumnos estaban obligados a permanecer durante toda la jornada en un lugar que, por supuesto, estaba en la ciudad, pero que no se comunicaba o no se dejaba comunicar con mucha facilidad con la vida cotidiana”.*

Cápsulas atencionales. Ives Citton.

Desde este punto de vista, la escuela se constituye como una especie de cápsula de atención separada de las formas atencionales destructivas normadas por la economía y sus aparatos. La escuela es un lugar para atender (juntos) a otras cosas y para atender (a esas cosas) de otro modo. La escuela da, entonces, el tiempo, el espacio, la materia y el ejercicio para la formación de una atención otra. Sólo así la escuela puede funcionar como una especie de cura atencional

orientada a remediar algunos de los efectos perversos de la atención socialmente dominante.

Por eso la escuela constituye (o constituía) un régimen de atención diferenciado de los regímenes de distracción y de estandarización con los que los medios de comunicación masiva anestesian la sensibilidad y la inteligencia. Podríamos decir, en ese sentido, que la escuela constituye una especie de zona de excepción (un enclave) no sometida a las leyes de la economía atencional que dominan su entorno, como una de esas:

“Vacuolas que permiten suspender temporalmente las exigencias de la atención comunicacional, de manera que pueda concentrarse una atención plena y durable sobre objetos culturales privilegiados (...). Las salas de lectura, las salas de aula, de cine, de conciertos, de danza o de teatro son sin duda, junto con las iglesias, los últimos lugares sagrados donde el vampirismo atencional de la comunicación respeta todavía los valores superiores de una cierta comunión mística –que sería interrumpida de modo sacrílego por el sonido de un teléfono. El círculo trazado en el suelo en el que el chamán puede recibir la inspiración divina, un laboratorio en el que no se puede entrar sin bata blanca y guantes, el cubo blanco de la galería de arte, la caja negra de la proyección cinematográfica o de la performance teatral (y, añadiríamos nosotros, esa particular estructura espacial que es una sala de aula) constituyen espacios paratópicos que instauran un sistema atencional regido por leyes propias”¹¹.

Excavar agujeros. Otra vez Jacques Rancière.

Para terminar, volveré a Rancière y a su insistencia en esa idea de separación o de secesión respecto a las lógicas productivas, mercantiles y meritocráticas que dominan en la sociedad y en la economía. En un libro reciente, Rancière empieza con la idea de que el capitalismo es ya un mundo, el mundo en el que vivimos, el aire que respiramos, la tela que nos liga. Y añade: *“No estamos enfrente del capitalismo sino en su mundo, un mundo donde el centro está en todas*

¹¹ Yves Citton, *Pour une écologie de l’attention*. Paris. Seuil 2014. Págs. 230-231.

partes y en ninguna, lo que no quiere decir que no haya nada que hacer sino que la figura del frente-a-frente ya no se constituye (...). La lógica capitalista requiere nuestros cuerpos y nuestros pensamientos, transforma nuestro entorno y nuestros modos de vida”¹².

El capitalismo, dice Rancière, no es como una fortaleza a la que estaríamos enfrentados, o una fuerza que nos domina desde afuera, sino que es algo así como el aire que nos envuelve y que respiramos continuamente para poder vivir. El capitalismo es el medio en el que vivimos, el que determina las cosas de las que nos ocupamos, las relaciones que tejemos con los otros y con nosotros mismos. De ahí que no se trate tanto de enfrentarse al capitalismo desde un exterior ya inexistente, sino de crear una especie de huecos o de agujeros en su interior en los que intentar vivir de otra manera y hacer las cosas de otro modo. Para eso: *“Intentamos excavar agujeros en ese medio envolvente, acondicionarlos y ampliarlos, y ya no reunir ejércitos para la batalla (...). Esos agujeros permiten que se viva de una manera que escapa a las reglas de la dominación, en el interior del mundo organizado por la dominación”*.

Desde ese punto de vista, la historia de la igualdad es la historia de la apertura siempre provisional y efímera de una constelación de lugares y de momentos singulares y concretos en los que se crean dinámicas propias. De ahí que *“La emancipación siempre ha sido una manera de crear un tiempo otro en el seno del orden normal del tiempo, un modo diferente de habitar en común el mundo sensible. Siempre ha sido más una manera otra de vivir en el mundo presente que una preparación de un mundo por venir. No se trabaja para el porvenir, se trabaja para excavar un agujero, para producir un apartamento, para posibilitar e intensificar la experiencia de otra manera de ser (...). La emancipación, antes y ahora, es una manera de vivir en el mundo del enemigo en la posición ambigua de quien combate el orden dominante pero es capaz también de construir lugares aparte donde escapar a sus leyes. Lo que es vital hoy es desarrollar formas de secesión*

¹² Jacques Rancière, *En quel temps vivons nous? Conversation avec Eric Hazan*. Paris. La fabrique éditions 2017. Las citas están en las páginas 31-32, 50, 55, 60, 65.

respecto a los modos de percepción, de pensamiento, de vida y de comunidad propuestos por las lógicas desiguallitarias”.

Me parece muy interesante que Rancière remita la posibilidad de esta especie de agujeros (refugios, burbujas respirables en el interior de un aire irrespirable) a *“la potencia de expansión propia de una forma”*. En lo que aquí nos ocupa estaríamos ya en la forma-escuela y en su potencia (o impotencia) para mantener y sostener una cierta separación de las lógicas del capitalismo (en tus términos: las de la competitividad, la promoción, la meritocracia, los criterios empresariales) en el interior del capitalismo. O, dado que el capitalismo es un mundo, una atmósfera, de lo que se trata es de explorar la potencia (o la impotencia) de la forma-escuela para mantener y sostener una cierta separación del mundo en el interior del mundo, una cierta separación del aire en el interior del aire.

Pero lo que me parece más interesante es que las condiciones de posibilidad para la existencia de esas burbujas respirables en una atmósfera irrespirable sean, en primer lugar, la separación de los medios y los fines (eso de que, en la escuela, las cosas se hacen por sí mismas y no porque sirvan para otra cosa) y, en segundo lugar, la suspensión de la lógica de la apropiación (eso de que, en la escuela, lo importante no es el aprendizaje y sus resultados, menos aún el aprendizaje individualizado y, por tanto, competitivo y orientado a la posesión, sino el estudio y el ejercicio, esas actividades que obedecen a lógicas heterogéneas de las del aprendizaje).

Para desarrollar eso de la *“potencia propia de una forma”* igualitaria en un mundo desigual, Rancière comienza hablando de un texto de Marx en el que define el comunismo como *“la humanización de los sentidos”*, es decir, con el hecho de que el ejercicio de los sentidos sólo se hace plenamente *“humano”* cuando se libera de su sumisión a la necesidad y de su sujeción a la propiedad y, por tanto, cuando se convierte en un fin en sí mismo. La idea viene de Kant, de su idea de la experiencia sensible como un modo de relación con el mundo para la que todos tienen una capacidad igual y a la que todos tienen igual derecho; y también de su idea del juicio estético como la participación en un juego libre y

desinteresado que es indiferente a todo lo que hace que la relación con un objeto estético sea un instrumento para otra cosa o pueda derivar en una experiencia de apropiación. La experiencia estética, dice Kant, depende de una capacidad compartida y no tiene que ver con la utilidad ni con la propiedad; y el juicio estético (ese juicio sin reglas y sin fundamento que nos permite que pongamos en común nuestras percepciones y nuestras sensaciones) no tiene que ver con la rivalidad ni con el consenso, porque en él no se trata, no puede tratarse, de tener razón, sino, simplemente, de construir con otros una experiencia ampliada del mundo.

Desde ese punto de vista, tal vez la suspensión escolar de la utilidad tenga que ver con que, en la escuela, todas las cosas son contempladas estéticamente. Lo que dice Kant es que el juicio estético se da en el interior de una conversación que no tiene otro objeto que la conversación misma y en la que las cosas están ahí para hacer posible la palabra, el juicio y el pensamiento. Y es ahí, en ese contexto, donde Rancière cita a Schiller, concretamente las *Cartas sobre la educación estética del hombre*. La cita será algo larga, pero creo que vale la pena: *“Schiller fue el que hizo de esa afirmación de una capacidad humana compartida el principio de una igualdad concebida en términos de experiencia sensible y no de instituciones y de leyes. Muchas veces he recordado que la revolución “humana” que el joven Marx opone a la revolución “política” tiene su núcleo en la idea schilleriana de educación estética del hombre, relacionando la libertad y la igualdad con la abolición, no sólo de la división del trabajo, sino de la separación misma entre los fines de una actividad y sus medios. La revolución concierne al mundo percibido y sensible, a nuestros gestos de todos los días y a la manera como los seres se relacionan los unos con los otros: implica que esos gestos y esas relaciones tengan su fin en ellas mismas y no ya en una utilidad exterior”*.

Me parece que aquí Rancière está hablando de algo que no es muy distinto de lo que pasa en esa especie de burbujas que la forma-escuela permite pero que ya apenas puede sostener. Las condiciones que hacen posible esas burbujas tienen que ver con que lo que se hace en la escuela es un fin en sí mismo. Pero tienen que

ver también con que las cosas que se hacen en la escuela sean, de alguna manera, inapropiables (que no puedan estar orientadas a la “adquisición” de saberes y competencias ni, por tanto, a la obtención de ningún tipo de título, de credencial o de propiedad que pueda traducirse en jerarquía o en desigualdad).

Lo que ocurre es que la escuela moderna transforma el tiempo de ocio en tiempo de aprendizaje. Por eso lo que hay que hacer es “suspender” las lógicas del aprendizaje (esas que toman la escuela como el tiempo y el espacio del aprendizaje, y esas que organizan las actividades escolares como actividades de aprendizaje) y explorar las lógicas del estudio y del ejercicio, esas que tienen que ver no con la “adquisición” de saberes y competencias, sino con la modificación de las relaciones con el mundo haciéndolas más atentas y cuidadosas. De lo que se trata, me parece, es de las dificultades del estudio en una sociedad de aprendizaje.

Estudios foucaultianos. Alfredo Veiga Neto.

Además del *estudiolo* como gabinete privado del estudioso y de la sala de aula como el lugar donde se establece una relación pública entre estudiosos y estudiantes, hay otro lugar público fundamental del estudio que es el *co-legium*, el colegio, el lugar de la lectura colectiva, eso que ahora llamaríamos grupo de estudios y que incluso puede no ser presencial. Se trata de una especie de fraternidad o de cofradía para estudiar juntos, para encontrar una cierta camaradería o un cierto compañerismo en el que poder ejercitarse en un estudio libre y no tutelado. En un grupo de estudios, la materia está en medio, en el centro de una esfera pública horizontal, sin jerarquías, sin palabras maestras, hecha a la vez de igualdad y de diferencia, una esfera en la que se habla de la materia desde distintas posiciones y por eso es también un *co-loquium*, un lugar de conversación.

No sé si esos estudios foucaultianos que Alfredo Veiga Neto creó y sostuvo durante tantos años han abierto alguna brecha en el capitalismo triunfante. Pero lo que sí sé es que nos acogió a muchos de nosotros y nos invitó a participar, y con eso nos abrió un espacio y

un tiempo de estudio en el que pudimos habitar de otra manera, leer y escribir de otra manera, pensar de otro modo, sentirnos iguales.

Alfredo excavó un agujero, una heterotopía y una heterocronía, para explorar la potencia de una forma. Y eso, como todo lo hermoso, hay que hacerlo durar, a pesar de todas las dificultades, o estamos perdidos.

En mi último libro sobre la forma de la escuela y la materialidad del oficio de profesor¹³ aparece tres veces una cita de Ítalo Calvino que es también una figura de la heterotopía foucaultiana. La copio aquí otra vez, para Alfredo, fraternalmente:

“El infierno de los vivos no es algo que será; hay uno, es aquel que existe ya aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Dos maneras hay de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de no verlo más. La segunda es peligrosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar, y darle espacio”¹⁴.

¹³ Jorge Larrosa, *Esperando não se sabe o qué. Sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte. Autêntica 2018.

¹⁴ Ítalo Calvino. *Las ciudades invisibles*. Barcelona. Minotauro 1983. Pág. 175.

Da geometria à algoritmização do currículo: notas sobre a atualidade de um pensamento

Roberto Rafael Dias da Silva*

[...] que tem a ver a escolarização curricular da educação escolarizada com as transformações espaço-temporais que estão ocorrendo no mundo contemporâneo?
(VEIGA-NETO, 2002, p. 167).

Para iniciar este texto, preciso reconhecer que fui interpelado pelo professor Alfredo Veiga-Neto de diferentes modos e por caminhos variados no decorrer de minha constituição como professor e como pesquisador. Sua atitude intelectual inquieta e rigorosa sempre me inspirou a revisar meus posicionamentos, a redefinir minhas hipóteses e a exercitar permanentemente a crítica. Seja pelo caminho das análises educacionais baseadas nos Estudos Culturais, seja pelo fecundo percurso fundamentado nos escritos filosóficos de Michel Foucault, as elaborações de Veiga-Neto sempre trouxeram questões novas para seus leitores, seus estudantes e todos aqueles interessados em exercitar o pensamento.

Reconheço a intensa potencialidade desses estudos, homenageados com muita justiça nesta coletânea; entretanto, neste texto, escolho comentar um dos temas mais elaborados na trajetória do professor Alfredo, qual seja: os currículos escolares. Sob esta temática, a começar pela sua tese de doutorado, intitulada *A ordem das disciplinas*, Alfredo ofereceu-nos possibilidades valiosas para interpretar os conhecimentos e as experiências formativas selecionadas pela escola. Especificamente, vou comentar o artigo intitulado “De geometrias, currículos e diferenças”, originalmente

* Doutor em Educação. Professor da Escola de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

publicado na revista *Educação e Sociedade* no ano de 2002. Buscarei retomar o diagnóstico elaborado por Veiga-Neto acerca da geometria do currículo, atualizando-o no contexto contemporâneo, marcado pela algoritmização. Tentarei descrever este deslocamento – da geometria para a algoritmização curricular – valendo-me de uma das expressões do repertório do professor Alfredo que sempre me interpelaram: a fidelidade infiel¹. Mediante tal atitude intelectual, produzirei dois breves exercícios analíticos, considerando como ponto de partida a indagação que serve de epígrafe para este texto.

1. Sobre a geometria do currículo: espaço e poder

Em diálogo com os estudos de Michel Foucault, o professor Veiga-Neto tomava como ponto de partida o diagnóstico da escola como uma grande maquinaria². Reconhecendo a escola como uma fabricação da Modernidade, considerava, há quase duas décadas, como essa instituição atuou no delineamento de novas formas de vida e produziu uma ruptura com “os sentidos e usos medievais do tempo e do espaço” (2002, p. 164). O currículo na escola moderna contribuiu para a hierarquização dos saberes, para a promoção de determinadas formas de socialização e para a diferenciação das pessoas no interior de uma sociedade.

O diagnóstico de Veiga-Neto que utilizarei nesta seção é que “o currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e

¹ Em sua obra *Foucault & a Educação*, Veiga-Neto (2003) defende que, para aderir ao pensamento do filósofo Michel Foucault, se faz necessária uma vinculação circunstancial aos seus escritos, uma vez que o próprio Foucault mudou de rota inúmeras vezes. Tomo essa expressão emprestada do professor Alfredo para retomar os modos pelos quais me movimentei em torno de seus estudos.

² A escola moderna, tal como argumentaram os comentadores de Michel Foucault na década de 1980, historicamente, funcionou como uma grande maquinaria, capaz de regular nossas condutas e de definir os conhecimentos que precisávamos adquirir. Em termos metodológicos, em um capítulo de livro publicado no ano de 2001, Veiga-Neto apontava que o currículo poderia ser compreendido como “um artefato escolar indissociável das próprias condições em que ele se estabeleceu as quais ele contribuiu para criar” (2001, p. 96).

disciplinar tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo” (2002, p. 164). Em sua perspectiva, o currículo engendrou rotinas e ritmos para a vida das pessoas, contribuindo para definir as relações espaço-temporais da Modernidade. À medida que o tempo escolar era distribuído em dias, horas e minutos, “desenvolveram-se refinados dispositivos curriculares e minuciosas prescrições didáticas para controlar o uso do tempo dos estudantes e dos professores” (2002, p. 164). O currículo operou na organização dos saberes, bem como colaborou para a organização da vida social da Modernidade (acrescenta-se também, posteriormente, seu papel no contexto de emergência do neoliberalismo³).

Por que o professor Veiga-Neto descreve esta rede de condições como uma geometria do currículo? A transição do período medieval para a Modernidade colocou em ação, no contexto europeu, novos regimes de temporalidade e definiu uma nova geometria para os tempos e os espaços. A concretude, a descontinuidade e a finitude dos espaços e tempos medievais gradativamente eram substituídas pela abstração, pela continuidade e pela infinitude dos modos de vida modernos. Esta substituição serviu de condição de possibilidade e, ao mesmo tempo, de plataforma de sustentação para os currículos escolares. Enquanto artefato da cultura moderna, o currículo tanto “foi produzido por uma nova forma de pensar que se articulava na Europa pós-medieval, quanto foi produtor dessa mesma forma de pensar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 168).

³ Em elaborações mais recentes (VEIGA-NETO, 2013; 2018), o professor Alfredo realizou inúmeras conferências sobre as relações entre a arte neoliberal de governar e a educação. Em uma conferência em Uberlândia, no V Colóquio Nacional Michel Foucault, abordou os desafios do precariado no campo educacional, articulando este debate ao caráter diferencialista advindo do neoliberalismo.

Inspirado no conceito foucaultiano de episteme⁴, o professor Veiga-Neto descreve o currículo a serviço da ordem e da representação, sendo que a própria noção de disciplina – em suas ambivalências – serve para delinear formas interventivas no eixo do corpo e no eixo dos saberes. Em suas palavras, “é o currículo que dá a sustentação epistemológica às práticas espaciais e temporais que se efetivam continuamente na escola, por outro lado, são as práticas que dão materialidade e razão de ser ao currículo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 172).

Se a Modernidade favoreceu o advento de uma forma curricular, esboçada por essa relação geométrica, como podemos cartografar os desafios contemporâneos? As mudanças iniciadas no final do século XX trouxeram transformações substanciais para a vida social contemporânea. Naquele contexto, imagens como as de modernidade líquida (BAUMAN, 2001), de compressão espaço-temporal (HARVEY, 1996), de processos de volatilização (VIRILIO, 2000) ou mesmo de corrosão do caráter (SENNETT, 2006) são retomadas nas investigações de Veiga-Neto para engendrar a sua analítica dos tempos e espaços curriculares, em suas diferentes configurações geométricas. Aliás, de acordo com o professor, “agora a geometria é outra” (VEIGA-NETO, 2002, p. 175).

Nos termos dessa geometria, o desenho do mundo foi-se tornando cada vez mais anisotrópico. Diferentemente daquilo que pensavam os idealizadores do projeto educacional da Modernidade, que planejavam a isotropia como fundamento, predominaram visões de mundo anisotrópicas, isto é, variáveis de acordo com cada direção. Os currículos escolares desenhados neste século tendem a uma busca desenfreada pela unidade do tempo, do espaço e do mundo em si mesmo.

Um bom exemplo de tais afirmativas são os temas transversais, essa invenção que se insere nas tentativas de resolver e recuperar, pela interdisciplinaridade, a

⁴ Episteme, nas elaborações filosóficas de Michel Foucault, refere-se às condições discursivas que tornam possível uma determinada forma de conhecimento (CASTRO, 2009).

pretensa unidade do mundo que teria sido quebrada na contemporaneidade. Como referi em outro lugar, costuma-se afirmar que cada tema transversal funcionaria como um aglutinador de saberes que estariam dissociados entre si e do próprio mundo (VEIGA-NETO, 2002, p. 180).

Por outro lado, a constatação de que a geometria do mundo é anisotrópica conduz a um reposicionamento da questão da subjetividade, cada vez mais vista como descentrada, multifacetada e cambiante. Para atender às inquietações dessas subjetividades, os currículos tendem a ser cada vez mais flexíveis e ajustados à capacidade de escolha dos estudantes. A nova geometria do currículo, emergente no início do século XXI, oferece um catálogo de experiências para que os estudantes realizem as suas próprias escolhas.

Vários autores têm apontado que a liberdade dada ao aluno de escolher e montar o seu currículo ensina uma relação de consumo entre sujeito e oferta de mercadorias. Além disso, sugiro que essa liberdade de escolha transporta, para o campo do currículo, aquela situação que aponte quando discuti o diferencial de volatilidade e de mobilidade como elemento envolvido no diferencial de poder, nas configurações geométricas de Pós-Modernidade (VEIGA-NETO, 2002, p. 182).

Os 20 anos que transcorrem da publicação do diagnóstico de Veiga-Neto confirmaram boa parte dessas tendências. Os currículos tornaram-se cada vez mais móveis e flexíveis, ajustando-se às possibilidades de escolha dos estudantes. Sob tal inspiração, escrevi meu último livro, estabelecendo uma crítica dos processos de “customização curricular” (SILVA, 2019). As transformações espaço-temporais da Modernidade, efetivamente, apontaram uma nova geometria do currículo – anisotrópica –, em que as escolhas individuais se converteram em imperativos pedagógicos. Para avançarmos nessa crítica, precisamos recontextualizar o processo de seleção e organização dos saberes escolares nesta década, em que um novo ator ingressa no jogo de relações: os algoritmos.

Deslocamentos para a algoritmização curricular

Conforme salientado na seção anterior, durante o último século, o principal debate curricular esteve nos processos de seleção e organização dos conhecimentos e experiências escolares. Deveria o processo de tomada de decisão estar situado no polo das disciplinas escolares, em sua solidez epistemológica e potencialidade para explicar o mundo, ou deveria estar nos sujeitos educativos e em seu universo cultural? Em torno deste debate, acumulamos embates acadêmicos e controvérsias político-pedagógicas, enfrentamentos fundamentais para que pudéssemos avançar na ressignificação das funções públicas da escolarização. As políticas curriculares da atualidade tomam essas alternativas como parâmetros para suas definições e, com maior ou menor intensidade, têm mobilizado novas inquietações na busca pela ambicionada multidimensionalidade formativa e no enfrentamento de nossas desigualdades educacionais.

A quem cabe a tarefa de definir o conhecimento a ser ensinado? Quem define um conhecimento como legítimo para ingressar no currículo de nossas instituições? As teorizações críticas, desde a década de 1970, têm nos auxiliado a produzir reflexões sobre essas perguntas e, mais do que isso, favoreceram que esses questionamentos fossem permanentemente revisitados. Ou seja, a cada período, precisamos renovar essas perguntas para mantermo-nos vigilantes com relação aos desafios emergentes de nosso tempo. Neste início de século XXI, precisaremos reingressar nesse debate quando a definição do que conta como conhecimento não passará mais pela disciplinarização ou pelas escolhas subjetivas dos estudantes, mas pela mediação de algoritmos. A escola 4.0, atravessada pelas nuances variadas da digitalização da vida, oferece-nos como cenário uma “algoritmização curricular” (SILVA, 2020; 2021).

Não resta dúvidas de que nossas sociedades produziram significativos avanços nas últimas décadas, particularmente no que se refere às tecnologias que favorecem a utilização de dados e informações capazes de qualificar a existência humana. Tais

tecnologias trouxeram inúmeras possibilidades em termos de prolongamento da vida humana e cura de doenças, promoveram verdadeiras revoluções nas formas de transporte e de comunicação e – talvez o mais importante – prolongaram nossas capacidades de acumular conhecimentos que ampliam nossa interpretação do mundo. Por meio de tais dados, nomeados na literatura especializada como Big Data, conseguimos coletar e analisar, em alta velocidade, grandes conjuntos de informações. As tecnologias ofereceram-nos um processamento cada vez mais rápido, por meio de algoritmos eficientes. A eficiência no manejo desses dados, inclusive, permite uma intensificação no retorno financeiro das organizações.

O que acontece quando o Big Data ingressa no planejamento e no desenvolvimento curricular? São inúmeras as empresas, grupos de assessorias especializadas e fundações públicas e privadas que têm apregoado o potencial desse recurso para qualificar a oferta educacional. Pelo menos três justificativas têm sido levantadas para a mobilização dos algoritmos na organização pedagógica de uma rede de ensino. A primeira justificativa encontra-se nas possibilidades de monitorar e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. Seria possível identificar as dificuldades dos estudantes e propor planejamentos individuais. Em decorrência deste ponto, outra justificativa encontra-se nas demandas por personalização. Torna-se possível traçar um perfil completo dos estudantes, compreendendo aspectos de sua trajetória, mas também seus gostos, preferências, opiniões, postagens recentes, etc. A terceira justificativa, cada vez mais utilizada por empresas especializadas, vincula-se às potencialidades para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes. A ambição pedagógica da Modernidade, a multidimensionalidade formativa, somente seria possível por meio de dados consolidados de cada estudante. A escola do futuro – do século XXI – seria aquela capaz de manejar os dados dos estudantes para mapear seu percurso, selecionar suas experiências e definir as rotas para sua formação integral. Esse conjunto de elementos é o que estou nomeando como algoritmização curricular.

O uso dos dados e o manejo de estratégias algorítmicas para compreender e intervir em nossas vidas apresentam aspectos positivos. Porém, a possibilidade de elaboração crítica, tal como aprendemos nas aulas do professor Alfredo sobre o pensamento foucaultiano, consiste em “tornar difíceis os gestos fáceis demais” e reconhecer que a crítica é indispensável para os processos de transformação. Considerando tais condições analíticas, mesmo reconhecendo o campo de positividade em torno da vida regulada pelos algoritmos, tenho apresentado dois cuidados importantes para a condução de estudos – muitos deles ainda preliminares – sobre o tema.

Como primeiro cuidado, com Morozov (2018), sinalizamos um cenário de mediação digital dos vários campos da vida humana, especialmente na interseção da política, da tecnologia e das finanças. Na era em que a Big Tech começa a estabelecer-se, consolidam-se narrativas exaltando “os heróis empreendedores ao mesmo tempo em que escondem as forças históricas mais amplas em jogo” (p. 164). A partir da possibilidade de extrair dados, com importantes consequências políticas e econômicas, proliferam modelos de digitalização fundamentados naquilo que Morozov nomeou como “novo consenso algorítmico”. Reconhecendo esse cenário, o autor propõe quatro movimentos importantes: a) ruptura com o modelo intelectual da Big Tech; b) identificação do poder no digital; c) ampliação dos debates sobre a liberdade; d) contestação do consenso algorítmico.

O outro cuidado, proveniente de diferente perspectiva, encontramos no diálogo com Harari (2016). De acordo com o autor, podemos considerar o “dataísmo” como um sistema de crenças que oferece tecnologias cada vez mais inovadoras e poderes inéditos na história da Humanidade. Segundo o historiador, os dataístas acreditam que “os humanos não são mais capazes de lidar com enormes fluxos de dados, ou seja, não conseguem mais refiná-los para obter informação, muito menos para obter conhecimento ou sabedoria” (2016, p. 371). Aqueles que professam tal crença depositam sua confiança em grandes conjuntos de dados e em

algoritmos computacionais. Há um declínio da política, acompanhado da hipótese de que os algoritmos qualificam nossos processos de tomada de decisão e de que as variáveis constituintes da vida derivam de dados processados.

Ao longo desta seção, em caráter preliminar, procurei rastrear uma tendência na organização dos currículos escolares na atualidade. Sob essa tendência, os processos de seleção e organização dos conhecimentos e experiências na escola passarão a ser conduzidos por algoritmos. A crítica a essa algoritmização curricular, distanciando-se de uma postura tecnofóbica, implica uma crítica política ao modelo da Big Tech e a problematização de posicionamentos dataístas, em ampla ascensão na literatura educacional. Mais uma vez, recorrendo aos direcionamentos analíticos do professor Alfredo, somos inclinados a pensar que os “delírios avaliatórios” serão intensificados nesse cenário (VEIGA-NETO, 2013) e que, sob tal racionalidade, os precários seguirão marcados pela desintegração (VEIGA-NETO, 2018).

Das possibilidades de homenagear

Mesmo que a “fidelidade infiel” tenha me conduzido a alterar os modos de construir meu posicionamento no campo curricular, a pergunta proposta pelo professor Alfredo que escolhi como epígrafe para este texto serve de farol para minhas investigações. Tenho perseguido, quase insistentemente, teorizações sociais capazes de oferecer novas interpretações para as mutações da vida social contemporânea e, de forma derivada, para a compreensão dos currículos e suas políticas. Aprendi – nas aulas, seminários, textos e conversas com Veiga-Neto – que o engajamento crítico com a escolarização implica movimentos permanentes de historicização. Tal historicização, no entanto, requer um estilo de pensamento alargado, sensível aos temas emergentes e, principalmente, pouco afeito a edificar templos, com seus rituais e tradições atemporais.

No campo do currículo, especificamente, a presença de Veiga-Neto sempre trouxe um vigoroso rigor conceitual, acompanhado

por uma capacidade de renovação das perguntas sobre o presente. Seguirei oferecendo aos meus orientandos os escritos do professor Alfredo como porta de acesso aos estudos contemporâneos nessa área. Porém, sempre os lembrarei do escrito nietzschiano que marcou minha relação intelectual com Alfredo: “*retribui-se mal um mestre quando se permanece sempre e somente discípulo*”.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- HARARI, Yuval. *Homo Deus: uma breve história do amanhã*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1996.
- MOROZOV, Evgeny. *Big Tech: a ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Quais arquivos compartilharemos com o futuro? – currículo e formação de professores em uma cultura digital. In: LOPES, Ana; VIEIRA, Marili; SANTOS, Sérgio (Orgs.). *Desafios da educação pós-pandemia: impactos da quarentena no currículo e na cultura digital*. São Paulo: Liber Ars, 2021, p. 23-35.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Educação, tecnologias 4.0 e a estetização ilimitada da vida: pistas para uma crítica curricular. *Cadernos IHU Ideias*, v. 18, p. 1-36, 2020.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. *Customização curricular no Ensino Médio: elementos para uma crítica pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2019.
- VIRILIO, Paul. *A velocidade de libertação*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 93-104.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação e Sociedade*, n. 79, 2002, p. 163-186.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André; PACHECO, José; SALES, Shirley (Orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 155-175.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo e educação: os desafios do precariado. In: RESENDE, Haroldo de (org.). *Michel Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios, 2018, p. 33-44.

Alfredo y las flechas del pensar (de otro modo) la educación en nuestro tiempo

Silvia Grinberg*

“Então, que nos resta? Parece-me que a única alternativa é entrarmos de cabeça (no sentido literal de mergulhar) e com a cabeça (no sentido figurado de inteligentemente) na questão”
(Alfredo Veiga-Neto, 1994)¹

Introducción

Homenajear. Celebrar. Escribir con y a partir de la obra de Alfredo. Una tarea que en su misma ideación no deja de resonarme en la imagen del acto de pensar como flechas que son lanzadas, que no son apuntadas, pero se clavan en algún lado entre los hombres. Esa muy visitada afirmación que Nietzsche realizara en Schopenhauer educador y que Deleuze trae como referencia tanto en su libro sobre Nietzsche como en el cierre de la conversión que mantiene con Parnet que lleva por título “un retrato de Foucault”. Una imagen del pensamiento, un volverse retrato que como un zumbido resuena una y otra vez, y porta con ella la potencia del pensamiento, aquella que genera que pensar se vuelva parte de un algo que es grande y pequeño, un acto personal que, en cada palabra, en cada afirmación posee un eco, se clava en algún lado. Ese algo del pensamiento que mientras es de uno solo puede ocurrir como acto de lanzamiento, de circulación, y por tanto se vuelve un poco de todos.

* Investigadora de carrera del Conicet, comisión Educación. Es profesora regular en la UNSAM – Universidad Nacional de San Martín, donde dirige el Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas.

¹ “Entonces, ¿qué nos queda? Me parece que la única alternativa es meternos de cabeza (en el sentido literal de bucear) y con la cabeza (en el sentido figurado de inteligentemente) en el tema” (traducción propia del portugués).

Escribir, homenajear, tomar esas flechas, las palabras que resuenen, que zumban. Homenajear, como acción, como el acto de tomar las palabras de Alfredo. Una escena, un acto que se concatena en quien lanza, en quien afirma y se vuelve posibilidad, ensamble de, espacio entre. Pensar como acto, como fuerza, como afección múltiple. Porque como señalaba Deleuze (1996), “esto es lo esencial, Nietzsche decía que un pensador lanza siempre una flecha como al vacío y que otro pensador la recoge para lanzarla en otra dirección” (p. 189). Volvemos, así, en este homenaje, sobre unas palabras escritas que como flechas fueron tomadas y lanzadas; volvemos sobre aquellas que tomamos, aquellas que nos resuenan, aquellas que de algún modo se vuelven un nosotros más aún cuando quien las pronuncia es Alfredo, un maestro, un pedagogo.

Es de este modo como quiero -me parece oportuno, me gusta-, pensar este homenaje a la obra, al amigo Alfredo Veiga-Neto. Como aquel que tomó muchas flechas y las volvió a lanzar. Unas que, aunque no sólo, resonaron en el campo de la educación, que muchos de nosotros hemos encontrado, hemos asido, aprendido y aprehendido. Unas flechas que quedaron clavadas en varias tierras, en este caso en Argentina. Probablemente gracias a las que viajaron al sur del Rio Grande do Sul, en esta vera del río de la plata nos encontramos con Foucault y su profusa; un autor que era mirado con recelo en los debates pedagógicos -y muchas veces aún lo es. Así, esta circunstancia de escritura, de homenaje forma parte de un hilo, del acto que involucra pensar conectando tanto aquellas líneas que Alfredo tomó como las muchas que arrojó. Su prolífica pluma expresa tanto la enorme capacidad explicativa que tienen sus textos, he allí un maestro, como la capacidad de irrumpir en un campo y hacerlo amplificarse; ensanchar la capacidad de producir pensamiento y de comprender aquello que estamos siendo. Líneas que, con Alfredo, involucran siempre no sólo los conceptos con los cuales pensar el mundo sino la problematización de aquello que estamos pensando/diciendo/preguntándonos.

En los muy diversos textos de Alfredo nos encontramos con una trama que se teje entre conceptos que son desplegados en el

tiempo. Así, en 2000 mientras se adentra en la pregunta por la diferencia y aquello que denomina diferencialismo, en el minuto en el que este ya no tan nuevo siglo se iniciaba instala en su analítica una reflexión sobre la necesidad de la “alfabetização em leitura de imagens”² (Veiga-Neto, 2000), como cuestión clave para una analítica de la sociedad que empezábamos a vivir. Esa idea de alfabetización se hilvana con otro en los que Alfredo refiere a la crítica y la necesidad de la “desconfiança ocular, outros olhares” (2007, p. 27). Ambas frases resuenan en nuestro presente digital. Ambas dialogan y nos instalan en un completo programa de investigación y formación, cada vez más acuciante, necesario y urgente. Ambas remiten a quien hilvana hilos en y entre sus textos.

Adentrarse en las lecturas de los textos de Alfredo es encontrar las flechas en la tierra, unas que no dejan de conformarse como hilos, como múltiples hilos de un ovillo que se vuelven insinuaciones/invitaciones para continuar/lanzar un otro hilo, en otra dirección. Tantas veces me ha pasado que escuchando y leyendo los textos y a medida que uno va avanzando entre ellos tener la sensación que Alfredo deja algunas frases como esperando expresamente que alguien las encuentre; como quien al escribir/hablar explícitamente estuviera conversando e imaginando como continuar esa conversa. Presenta el problema, lo descompone analíticamente y deja en ese mismo momento instalada una cuestión, una pregunta como esperando que alguien más la retome, le conteste y continúe el dialogo. En más de una ocasión ese alguien pasa a ser el propio Alfredo quien algunos años más tarde en otro texto retoma ese hilo.

En este texto quiero a asir algunas flechas, continuar la conversación. Vale confesar que se trata de unas que elegí quizá de un modo un poco antojadizo, como continuando una charla. Y, desde aquí, propongo adentrarme, entonces, en algunas de las líneas que componen la cartografía del pensar de otro modo que

² “Alfabetización en lectura de imágenes... desconfianza ocular, otras miradas” (traducción propia del portugués).

orientó y orienta la tarea de Alfredo. Propongo un breve recorrido en 2 pasos, por un lado, la pregunta por la crítica que creo atraviesa la preocupación de Alfredo. Por el otro, la lectura de la geometría del currículo que involucra la enorme capacidad explicativa de lo que fue el curriculum, pero también las resonancias aquello que estamos siendo entre los cuadraditos de las pantallas y que en 2000 ya en sus textos anticipaba como la no-lugarización de la educación de la mano de la inteligencia artificial.

La pedagogía, la crítica y la hipercrítica

En los textos de Alfredo nos encontramos con él, con su forma tan amable y cálida como asertiva y aguda con la que nos traslada por los hilos de su pensar. Un hilo que se construye avisando que “não cabe afirmar isso está errado e eu tenho a solução; quem me seguir fará a coisa certa, pois estamos diante de uma analítica que nem deve acusar nem deve lastimar”³ (Veiga-Neto, 2020, p. 29). Así, recorrió tantos textos de su crítica, no aceptando lo dado, pero sin acusar ni lastimar. Y es así que mientras pone patas para arriba a la pedagogía, se escapa de todo contenido que se vuelva programático, se coloca en el sendero de una crítica que sin duda revitalizó a la pedagogía. Una crítica que supone poner en duda aquello que solemos dar por sentado: “A questão não é lamentar um suposto desvirtuamento do modelo que o Iluminismo pensou para a educação e para a escola”⁴ (Veiga-Neto, 2002, p. 182), señala; el trabajo de análisis crítico no pasa por ahí por mostrar lo errado, lo desvirtuado. Estas como tantas otras afirmaciones anticipan que no es un autor cómodo y que nos va a incomodar. Y lo aceptamos, porque si queremos y necesitamos pensar de otro modo, esa tarea no podrá ser cómoda.

³ “No cabe afirmar que esto esté mal y yo tengo la solución, quien me siga está en lo correcto; estamos ante una analítica que no debe ni acusar ni lamentar” (traducción propia del portugués).

⁴ “La cuestión no consiste en lamentar la supuesta distorsión del modelo que pensaba la Ilustración para la educación y para la escuela” (traducción propia del portugués).

Una incomodidad a las que nos obliga la misma idea de crítica. En cada una de sus intervenciones orales y escritas nos encontramos con ello. Alfredo no acepta los modos en que muchas y tantas veces los enunciados de las denominadas pedagogías críticas pasan a formar parte nodal de nuevos modos de la verdad. Así, (me) resuenan sus palabras cuando las leemos, aquellas que sentimos que también estamos escuchando/viéndolo decir:

Não basta simplesmente declararmos que somos progressistas e que, simultaneamente, aceitamos as diferenças. É preciso bem mais do que isso: uma vigilância constante, um permanente e cuidadoso exercício de crítica e autocrítica no sentido de manter uma prática diferencialista sem cair no diferencialismo das direitas conservadoras⁵ (Veiga-Neto, 2000, p. 6).

No basta, no alcanza, con decir que somos progresistas señala, y con ese enunciado nos conduce directamente al corazón de los debates de pedagogías críticas, invitándonos a visitar y revisitarse una y otra vez la pregunta por la crítica y su papel en nuestros tiempos, en la educación de nuestro tiempo. Si esa afirmación ya resonaba en el año 2000, en el presente la pregunta por la pedagogía progresista adquiere más y más centralidad. Más aún cuando nos volvemos a encontrar con derechas que interpelan eso que llamamos progresismo.

En América Latina, se trata de un debate especialmente enraizado con enormes y centrales hilos que se expanden al mundo de la política educativa, su diseño y debates hasta el presente. De hecho, así resuena la advertencia respecto de las derechas conservadoras que realizara en el comienzo del nuevo siglo y que en 2021 en su modo de extremas derechas se volvieron *modus operandi*; esto es, ya no amenazan sino gobiernan. No se trata de aceptar las diferencias, señala Alfredo, como algo en sí y quedar

⁵ No alcanza con declarar simplemente que somos progresistas y que aceptamos las diferencias. Se necesita mucho más: vigilancia constante, ejercicio permanente y cuidadoso de la crítica y la autocrítica para mantener una práctica diferencialista sin caer en el diferencialismo de la derecha conservadora" (traducción propia del portugués).

tranquilos con nuestra conciencia progresista. Hoy sabemos no solo que no alcanza, sino que no alcanzó. Más aún cuando los péndulos nos tienen entre ese progresismo y las derechas (cada vez más) conversadoras⁶.

La crítica de la inclusión que realizara en sus textos, -muchos de ellos en un programa de pesquisa que desarrolla no solo, pero de un modo muy fecundo con Maura-, en el presente tanto como no pierde actualidad adquiere densidad. La noción de inclusión explosiona cada vez más en unos modos en que se ha vuelto uno de esos conceptos que lo abarcan todo y pueden ser pronunciados por todos, sin decir nada al mismo tiempo que se dice todo. Así, por ejemplo, las empresas digitales, las bancas digitales, los unicornios del siglo XXI, la llevan como insignia para llegar a los miles de usuarios no digitalizados o bancarizados. A eso lo llaman inclusión financiera y se vuelve prioridad de agencias globales, regionales, nacionales y de todo tipo de empresas de la mando de los objetivos de desarrollo del milenio⁷. Ello mientras incontables, vastos sectores de la población liminar (Foucault, 2007) miran su celular preguntándose no cómo bancarizarse, sino qué tienen para bancarizar. La inclusión en su forma cínica, la inclusión un Pacman que todo lo incluye porque todo lo devora.

Aquí, no voy a seguir este asociado a la potente e indispensable analítica de la inclusión. Me importa retomar esa línea que abre Alfredo en su tarea de hendidura, en esa idea de hipercrítica que propone, desarrolla y defiende en diversos trabajos: “a hipercrítica não faz, de uma suposta verdade, nem o ponto de partida nem o de chegada; incansável e desconfiada até de si mesma, ela está sempre perguntando sobre as práticas (discursivas e não-discursivas) e suas condições de possibilidade, ao mesmo tempo que se considera, a si

⁶ No es este el lugar para dar ese debate, pero sí me importa remitir a uno de los esos hilos en los debates que ha dado Fraser en su libro “contrahegemonía Ya”. Desde perspectiva muy diferentes creo que dialogan muy bien con aquello que advierte Alfredo respecto del debate de la diferencia y el diferencialismo de las derechas.

⁷ <https://www.bancomundial.org/es/topic/financiamiento/overview#1>

mesma, como prática”⁸ (Veiga-Neto, 2007, p. 179). A esa tarea le reclama también una desconfianza ocular que funcione de modo incansable, siempre preguntando.

Probablemente es esa condición de la crítica aquella que está en la base de la afirmación “as crianças, portanto, ainda devem ir à escola!”⁹ (Veiga-Neto, 2018, p. 170) con la que Alfredo cierra la entrevista con la colega Saraiva. Ello porque como lo plantea en otro texto en lo que respecta a las “práticas políticas coletivas, esse superalcance da hipercrítica nos afasta da militância”¹⁰ (Veiga-Neto, 2020, p. 30). De forma que mientras la escuela es tensionada y cuestionada, mientras todo lo sólido promete desvanecerse en el aire de la sociedad postmedia, la escuela aquel lugar de las infancias y juventudes aparece para recordar que aún deben ir. Mientras la bibliografía viene a cuestionar la escuela en la promesa de una nueva geometría, Alfredo decide apartarse de la militancia y en la crítica de la escuela señalar su centralidad.

Esa como tantas otras afirmaciones, nos ubican, nos dejan asentados en la potencia del trabajo, de los trabajos de Alfredo, no sólo su expertiz y pericia para ver, identificar núcleos centrales de problematización, sino que en esa tarea anuda conceptos y preguntas que nos lanza, que están ahí como flechas clavadas en la tierra. Entonces la obra de Alfredo requiere que la caminemos entre algunos de sus hilos y sigo con uno que me parece no sólo clave por lo que ya dijo sino por aquello que abre para la interrogación del curriculum y sus geometrías las que ya se dibujaron y las que están siendo dibujadas.

⁸ “la hipercrítica no hace de una supuesta verdad ni el punto de partida ni el punto final; incansable y desconfiada incluso de sí misma, siempre pregunta por las prácticas (discursivas y no discursivas) y sus condiciones de posibilidad, considerándose a sí misma una práctica” (traducción propia del portugués).

⁹ “Lo/as niño/as, por lo tanto, deben seguir a la escuela!”

¹⁰ “práticas políticas colectivas, este exceso de hipercriticismo nos aleja de la militancia” (traducción propia del portugués).

El currículum y sus geometrías

Uno de los hilos/flechas, quizá de los que más han resonado remiten a la pregunta que realiza al currículo desde las nociones de tiempo y espacio. Una inquietud que en los textos de Alfredo se van desplegando y ensamblan su interrogación por el mundo digital, así como en la incisiva crítica que realiza a la noción de inclusión que definitivamente leyéndola por lo menos más de un decenio más tarde uno no cesa de leer su actualidad sino lo anticipatorio de sus reflexiones. Así, si las fuerzas se componen, si el pensamiento es en, sobre y desde el tiempo en que vivimos, en Alfredo uno puede reconocer algo así como una capacidad especial que le permite encontrarse con los temas, las preguntas que hay que hacerse incluso cuando ni siquiera son un tema o lo son muy de un modo muy incipiente. Creo que allí se esboza la cartografía de los márgenes que realiza y atraviesa sus textos.

La misma idea de la geometría del currículo porta una potencia que se expande no sólo en la analítica del espacio escolar sino para una interrogación de aquello que estamos siendo. Los cuadraditos de las pantallas que nos volvimos en estos años pandémicos, las plataformas por las que por estos días cada vez más estamos haciendo escuela configuran la materialidad explosionada de esa geometría. De hecho, si esta noción era por demás persuasiva y poseía una potencia explicativa de lo que ocurría en las escuelas y el funcionamiento del sistema escolar, en 2021 la pregunta por esa geometría se vuelve más que clave para comprender los procesos de cambio que están aconteciendo, que estamos viviendo.

La analítica de la geometría del currículo que propone Alfredo, desde ya, no remite a la enseñanza de los contenidos de ese campo del saber, aunque a la vez entiendo que también la incluye. Se trata de una aproximación que involucra una crítica de la racionalidad pedagógica propia de la modernidad, en este caso de su geometría, de cómo nos educa, de cómo educamos con y a través de ella. Ello porque el “currículo promoveu a abstração do espaço e do tempo e contribuiu para o estabelecimento de novas

articulações entre ambos”¹¹ (Veiga-Neto, 2002, p. 163). Esto es, esa intersección geometría y currículo compone, se vuelve, un modo de pensar y vivir el espacio y el tiempo. De manera que si quisiéramos tomar esa flecha y volverla programa, como lo deja instalado, la pregunta por curriculum y su geometría en la sociedad postmedia requerirá interrogarse por las continuidades y rupturas de una racionalidad que comienza a definirse en esas rupturas. Y, allí radica nuevamente la potencia analítica de tal categoría: cómo pensamos, cómo somos afectados, hechos en un mundo que ocurre entre paredes y pantallas.

En esta noción abre una de debates que han intervenido no solo en el campo de los estudios del curriculum sino de la pedagogía en general. Líneas que se abren en el presente incluso con más fuerza en la virtualización y aún más en la interfaz de la presencialidad y su virtualización. Acá vale volver a los textos de Alfredo para reconstruir la analítica que propone y de allí abrir una interrogación respecto de lo que ya llegó y sigue llegando:

Em termos temporais, o currículo engendrou – e de certo modo ainda engendra – rotinas e ritmos para a vida cotidiana de todos aqueles que, direta ou indiretamente, têm algo a ver com a escola¹² (Veiga-Neto, 2002, p. 164).

Esta analítica Alfredo la extiende hacia un lugar muy poco visitado de los estudios curriculares y que de un modo u otro anticipa debates posteriores en torno de la materialidad del curriculum, o mejor una analítica del currículo desde los nuevos materialismos que sin duda encuentran en el siguiente párrafo un punto de partida clave:

¹¹ “El currículo promovió la abstracción del espacio y del tiempo y favoreció al establecimiento de nuevas articulaciones entre ambos” (traducción propia del portugués).

¹² “En términos temporales, el currículo genera --y en cierto modo aún genera-- rutinas y ritmos para la vida diaria de todos aquellos que, directa o indirectamente, tienen algo que ver con la escuela” (traducción propia del portugués).

...o que se colocava, na ruptura do medieval para o moderno, era uma nova geometria e uma nova temporalidade no mundo europeu. De fato, a concretude, a descontinuidade e a finitude do espaço e do tempo medievais deram lugar, ao longo de poucas décadas dos séculos XV e XVI, à abstração, à continuidade e à infinitude, de modo que a percepção, a significação e o uso do espaço e do tempo, desde então, libertaram-se do imediatismo, ampliaram-se sem cessar e tornaram-se moldáveis às novas necessidades que se criavam e se criam ainda hoje. A separação medieval entre espaço interno (rígido, sensorial, percorível, doméstico) e espaço externo (fluido, desconhecido, misterioso, mágico) foi substituída pela nova separação entre espaço e lugar. O cenário físico onde se dão nossas experiências concretas e imediatas passou a ser entendido, vivido e designado como um caso particular, inserido num espaço geral, abstrato, infinito e ideal. A esse cenário particular, sensorial e imediato do espaço, chamamos de lugar. O lugar, então, passa a ser cada vez mais entendido e vivido como uma projeção, neste assim chamado mundo sensível, de um espaço ideal¹³ (Veiga-Neto, 2002, p. 168-169).

Este proceso de separación, señala, conforma parte clave de un desdoblamiento que está en la base, o mejor aún, en el centro de la posibilidad misma de la escuela. Un espacio físico y uno abstracto que se expande en el mundo occidental y que tiene su expresión en el desplazamiento de espacio y lugar. Una geometría completa que se configura entre paredes y saberes. Modos del saber, de organización

¹³ "...lo que se colocó, en la ruptura del medioevo a la modernidad, fue una nueva geometría y una nueva temporalidad en el mundo europeo. De hecho, la concreción, la discontinuidad y la finitud del espacio y tiempo medievales dieron paso, a lo largo de varias décadas entre los siglos XV y XVI, a la abstracción, la continuidad y el infinito. De modo que la percepción, el significado y el uso del espacio y el tiempo, desde entonces, se liberaron de la inmediatez, se expandieron sin cesar y se volvieron moldeables a las nuevas necesidades que se crearon y se crean aún hoy. La separación medieval entre el espacio interno (duro, sensorial, transitable, doméstico) y el espacio externo (fluido, desconocido, misterioso, mágico) fue reemplazada por la nueva separación entre espacio y lugar. El escenario físico donde se desarrollan nuestras vivencias concretas e inmediatas llegó a ser entendido, vivido y designado como un caso particular, inserto en un espacio general, abstracto, infinito e ideal. A este escenario espacial particular, sensorial e inmediato, lo llamamos lugar. El lugar, entonces, se comprende y experimenta cada vez más como una proyección, en este mundo llamado sensible, de un espacio ideal" (traducción propia del portugués).

del espacio del saber que se conforman en el modo de la disposición disciplinar. Y, que involucra la temporalidad de la organización espacial tanto de la vida de las aulas como de las personas. Un espacio-tiempo que se vuelve tan homogéneo y como infinito:

nova disposição disciplinar dos saberes correspondeu —e pretendeu dar uma resposta satisfatória— à nova concepção espacial do mundo —infinito e contínuo—, que se engendrava nos primórdios da Modernidade. Não mais um mundo medieval, dividido e descontínuo —entre o dentro e o fora da cidade; entre o sagrado e o profano; entre o supra e o infra-lunar; entre o *Trivium* e o *Quadrivium*—, heterogêneo, fechado, finito; mas um novo mundo, agora contínuo, homogêneo, aberto e infinito¹⁴ (Veiga-Neto, s/d, p. 9).

Ahora, sigamos un poco más de este hilo. Una mirada rápida de nuestra actualidad nos llevaría pensar que esa homogeneidad está estallada, que vivimos unos tiempos que se abrieron a la diferencia. Sin embargo, cabe preguntarse en qué medida más bien nos encontramos con una cada vez mayor homogeneidad de esa geometría, que atraviesa pantallas y nos deja a todos viviendo en un mundo tan abierto como parecido a sí mismo. Una suerte de diferencia abierta al infinito que cada vez se vuelve más continua y homogénea.

En los desarrollos de Alfredo nos encontramos con varios hilos para pensar esa vuelta de la diferencia sobre sí:

É fácil ver que estão dadas as bases para uma forma de vida que gira em torno do indivíduo e de sua individualidade, o que estimula, nele, o individualismo. Em vez de cada um ocupar um espaço e viver num tempo que Deus lhe havia colocado à disposição — como se pensava na Idade Média —, ou de cada um ocupar um espaço e um tempo previamente moldados pela coletividade em que vivia — como se pensava na Idade Moderna —, cada um

¹⁴ La nueva disposición disciplinar del conocimiento correspondía —y pretendía dar una respuesta satisfactoria— a la nueva concepción espacial del mundo — infinito y continuo— que se produjo en los inicios de la Modernidad. Ya no es un mundo medieval, dividido y discontinuo, entre el interior y el exterior de la ciudad; entre lo sagrado y lo profano; entre el supra y el infra-lunar; entre *Trivium* y *Quadrivium*—, heterogéneo, cerrado, finito; sino un mundo nuevo, ahora continuo, homogéneo, abierto e infinito” (traducción propia del portugués).

agora está sendo levado, instado, estimulado a criar suas próprias espacialidade e temporalidade. Agora, não se trata tanto de entrar numa coletividade espaço-temporal que já estava aí à nossa espera, mas, sim, de criar e permanentemente recriar realidades espaço-temporais pulverizadas, individuais, anômicas e anónimas... Se o Iluminismo nos ensinou que a autonomia tem de ser alcançada por uma série de operações e procedimentos individuais, rumo a um estágio mais avançado de racionalidade, justiça e liberdade que se convencionou chamar de maioridade humana, a contemporaneidade está nos ensinando está nos ensinando a máxima do “cada um por si”¹⁵ (Veiga-Neto, 2018, p. 168)

Una serie de operaciones individuales que se volvieron eje de la educación de la mano de las pedagogías de las competencias y del managerialismo/generenciamento de la educación que encuentran en la geometría de la virtualidad la máxima del “cada um por si”. Así, continúa “se a promessa era a consecução de um “humanismo realmente humano”, agora são outras as promessas: hedonismo, liberdade, desempenho, aumento do capital humano, autopoiese e presentismo (Veiga-Neto, 2018, p. 168). La promesa que porta la máxima “cada quien para sí”, coloca el eje en un hacer donde lo/as alumno/as son llamados a volverse protagonistas de ya no sabemos qué cosa.

¹⁵ “Es fácil ver que se sientan las bases de una forma de vida que gira en torno del individuo y su individualidad, lo que fomenta en él el individualismo. En lugar de ocupar cada uno un espacio y vivir en un tiempo que Dios había puesto a su disposición, como se pensaba en la Edad Media, o cada uno ocupando un espacio y un tiempo previamente conformados por la colectividad en la que vivían, como se pensaba en la Edad Moderna. Ahora cada uno está siendo tomado, impulsado, estimulado para crear su propia espacialidad y temporalidad. Ahora bien, no se trata tanto de adentrarnos en una colectividad espacio-temporal que ya nos esperaba, sino de crear y recrear permanentemente realidades espacio-temporales pulverizadas, individuales, anonómicas y anónimas ... Si la Ilustración nos enseñó que la autonomía hay que alcanzarla una serie de operaciones y procedimientos individuales, hacia una etapa más avanzada de racionalidad, justicia y libertad que convencionalmente se denomina mayoría humana, la contemporaneidad nos está enseñando la máxima de cada quien para sí” (traducción propia del portugués).

De forma que, si la geometría del currículo supuso, como señala Alfredo, pasar un espacio heterogéneo, fechado y finito a uno abierto, continuo y homogéneo, que involucró la ruptura de la división del espacio interno y el espacio externo, la sociedad postmedia de muy diferentes modos no está haciendo más que ampliar los márgenes de esa ruptura al punto que vuelve homogéneo incluso aquel espacio de encuentro como lo ha sido la escuela con otros diferentes que abre/ía a la posibilidad de lo diverso. La geometría del currículo que se dibuja entre los cuadraditos de las plataformas digitales amenaza en hacernos entrar al mundo del cada vez menos diverso mundo del multiverso. Mientras la diferencia queda enaltecida y ser normal se vuelve motivo de insulto, la geometría de la educación de plataforma nos adentra en un mundo donde la diferencia deja de hacer diferencia.

La “*não-lugarização da escola*”¹⁶: la geometría del currículo y la telemática

La problematización que desarrolla acerca del currículo aborda la pregunta respecto de aquel que se estaba/está gestando en los albores del siglo XXI. En línea con la lógica cada quien para sí que pasa a poner el acento en los alumnos, en esos textos Alfredo se ocupa de delinear algunas claves que componen aquello que en 2021 ya es una nueva geometría. Esos trabajos se enlazan con aquello que denomina la telemática y la noción de *não-lugarização da escola*. En 2021 y luego de dos años de pandemia no solo posee vigencia sino una capacidad explicativa significativa del devenir contemporáneo de la educación. Sigamos ese hilo.

La racionalidad del cada quien para sí involucra un giro clave en cómo se piensan las decisiones curriculares. El qué y el cómo de la enseñanza que las reformas educativas de los últimos decenios parecen coincidir en que esas definiciones deben quedar en manos de los estudiantes. Es así como frases tales como “la escuela

¹⁶ “La no-lugarización de la escuela” (traducción propia del portugués).

responde preguntas que los alumnos no se hacen” se vuelven lugar común en los *mass media*, del cuestionamiento de la escuela, del reclamo de más reformas para la educación atendiendo a la potencia de las redes. Como si esas reformas no estuvieran ocurriendo desde fines del siglo pasado y los resultados no estuvieran a la vista. Como si el cada quien para sí reclamara una escuela centrada en las preguntas que el sí mismo ya se ha hecho. Afirmaciones y reclamos al ego que, como la promesa de la inclusión, nos recuerdan la necesidad de la desconfianza ocular. Ambas asentadas en la capacidad del sí mismo para hacerse; ambas asentadas en la interrogación respecto del lugar de la escuela en la formulación de interrogadores que, justamente, de otro modo no nos haríamos.

De hecho, cabe preguntarse si la escuela no está para justamente eso: abrir la posibilidad de interrogación del mundo a través de acercarnos a realidades, conceptos e ideas que no conocíamos. Si la escuela no está para eso, para que está. Es tarea del aula abrir la posibilidad de pensar sobre aquello que de ningún modo pensaríamos sino fuera porque hay un docente que nos presenta un tema, un autor o un libro al que no hubiéramos accedido o al que no habíamos, simplemente, conocido sino fuera por ese contacto con mundo otros que genera la tarea de enseñar. Allí radica la tarea crítica, en cuestionar, en poner a circular los saberes que nos permitan hacernos preguntas de ningún modo nos haríamos. Ello porque en el saber, en el acto de enseñar y en el de aprender no puede ocurrir como un acto aislado del sí mismo; es en el aula, en ese espacio ocurre en el encuentro con otros y con lo otro que podemos conocer, preguntarnos. Sólo en ese espacio entre se abre la posibilidad en sí de la interrogación. En la lógica del cada uno por sí sólo nos queda girar y girar cada vez más fuerte en torno al ego; un sí mismo llamado a regodearse, que no sólo no puede contestar preguntas, sino que no se las puede hacer. El mundo de las *fakes* y de los *haters*; aquel que confirma lo que pensamos donde interrogar es encontrarse con más de lo mismo.

En este derrotero, Alfredo va un poco más allá enlazando los modos en que se construye la verdad curricular de nuestra época.

El cada quien para sí en la producción del currículo incluye a la vez la idea de la flexibilización -que se hizo viral en estos años pandémicos- asociada con la minimización de las decisiones curriculares:

...recente mudança do modelo *Currículos Mínimos* para o modelo *Diretrizes Curriculares*... Também vai nessa direção a criação dos (assim chamados) *cursos seqüenciais*, cuja flexibilidade recoloca, em termos curriculares, o mito da livre escolha para os agora (assim chamados) clientes... Tudo isso tem a ver com a volatilidade e com a dissolução dos limites, na medida em que, como diz Bauman (2001, p. 102), o *status* frouxo, “associativo”, da identidade, a oportunidade de “ir às compras”, de escolher e descartar o “verdadeiro eu”¹⁷ (Veiga-Neto, 2002, p. 182).

De este modo flexibilidad y curriculum mínimos vienen a ser el modo en que participación y libertad se vuelven libre elección: epítome del Yo. Una suerte de ir de compras señala de modo contundente: escoger y descartar el verdadero Yo se vuelve actividad central de la educación de nuestro tiempo. Algo de ello resuena en la preocupación de weber de principio del siglo XX, respecto de la universidad que se estaba gestando: “Ante el maestro que tiene delante, el joven norteamericano está en la creencia de que aquél le vende sus conocimientos y sus métodos mediante el dinero de su padre, de igual manera, exactamente, que la verdulera vende una col a su madre. Eso es todo” (p. 54). Si Weber remite a las credenciales, y a la crítica de la utilidad del saber que ya también hiciera Nietzsche, la problematización que realiza Alfredo sigue esa línea hacia el corazón de los debates curriculares

¹⁷ “(el) cambio reciente del modelo de Currículo Mínimo al modelo de Lineamientos Curriculares ... La creación de (los llamados) cursos secuenciales también va en esta dirección, cuya flexibilidad reemplaza, en términos curriculares, el mito la libre elección de los ahora (así llamados) clientes ... Todo esto tiene que ver con la volatilidad y con la disolución de los límites, en la medida en que, como dice Bauman (2001, p. 102), el estatus desamarrado, “asociativo” de la identidad se vuelve la oportunidad de “ir a ir de compras”, de elegir y descartar el yo real” (traducción propia del portugués).

y su estructura flexibilizada; esto es, la geometría del currículo y su espacialidad contemporánea.

La noción de no lugarización de la escuela que propone se instala en esa línea. En ella se enlaza tanto la idea del espacio escolar como no lugar, como una idea de flexibilización que permite que cada quien siga su propia aventura. En tiempos de plataformas esta noción posee una fuerza propia que vale retomar y detenerse:

Ela guarda íntima relação com a conexão anterior: a transformação do espaço escolar num *não-lugar*, graças às infinitas possibilidades que cada um tem de montar a seqüenciação de seu próprio currículo, pela prática da “matrícula por disciplina”. Não cabe aqui discutir os aspectos pedagógicos e despolitizantes da flexibilização que a “matrícula por disciplina” introduziu principalmente nas universidades. O que me interessa é ressaltar que, com essa prática, cada sala de aula, cada turma, deixou de ser um lugar com identidade própria e mais ou menos estável, e passou mais a ser um lugar pobre em marcações identitárias, sem história, sem relações minimamente duradouras, em que cada um pode se sentir como se estivesse em casa, mas não deve se comportar como se estivesse em tudo isso sem falar no fato de que a não-lugarização da escola acabará fazendo dela algo bem diferente daquilo que os idealizadores da Modernidade pensaram que ela deveria ser¹⁸. (Veiga-Neto, 2002, p. 182)

La flexibilización y la idea de posibilidades que se abren al infinito ubica al aula, a la escuela deja o abandona toda posibilidad

¹⁸ “(ello) está muy relacionado con lo anterior: la transformación del espacio escolar en un no-lugar, gracias a las infinitas posibilidades que tiene cada quien, de configurar la secuenciación de su propio currículum, mediante la práctica de “matricularse por asignatura”. No es este el lugar para discutir los aspectos pedagógicos y despolitizantes de la flexibilización que introdujo la “matrícula por disciplina” principalmente en las universidades. Lo que me interesa es destacar que, con esta práctica, cada aula, cada clase, dejó de ser un lugar con identidad propia y más o menos estable, para convertirse en un lugar pobre en señas de identidad, sin historia, sin relaciones mínimamente duraderas, en el cual cada quien puede sentirse como en casa, pero no debe comportarse como si estuviera en todo esto. Ello sin mencionar que la no lugarización de la escuela terminará por convertirla en algo muy diferente a lo que los idealistas de la Modernidad pensaron que debería ser” (traducción propia del portugués).

de estabilidad, sin historia, construida en base a relaciones mínimas y no duraderas que está siendo subvertida. Una subversión que nos está llevando a un otro lugar, otro mundo en el que la propia realidad no es más fija ni real, y agrega en el sentido tradicional del término. Esto es ese real se vuelve permanentemente volátil, cambiante, transitorio y fluido. No sólo se vuelve, sino que nos hemos y estamos volviendo volátiles. Es aquí donde la analítica de la geometría adquiere especial fuerza. La no-lugarización no supone un dato de una realidad dada, sino un proceso complejo que involucra una racionalidad, un conjunto de prácticas, una materialidad del saber, un modo de inteligencia.

Es de hecho en ese mismo hilo de reflexión que Alfredo advierte aquello que estaba ocurriendo y que hoy podemos decir ya ocurrió: las neuronas artificiales, la llamada inteligencia artificial, usada en la educación y la topologización que ella trae consigo. Todavía estamos mirando cómo ello que no pasa ya está pasando. Esto es una advertencia que como señala, nos llevará -e já está nos levando-, a un mundo que muchas veces tenemos (al menos tengo) la sensación que lo estamos viviendo mientras que paradójicamente todavía no lo vivimos. Una sensación que tenemos hace tiempo. Eso que aparece como advertencia incluso en la misma idea de Skinner y la máquina de enseñar, que amenaza con llegar y que mientras ya llegó aún sentimos que estamos viendo la punta de un iceberg. Así, la analítica de la telemática y el currículo posee enormes afinidades con la educación que devino plataforma, app.

En esa línea avanza en aquello que hoy se conoce como *machine learning*; una sociedad de aprendizaje total. Vale la pena detenerse en el siguiente parágrafo:

rede neural artificial é capaz de apreender e modificar suas respostas e decisões, ao longo do seu funcionamento. E é justamente isso que faz com que o funcionamento de uma rede seja bastante semelhante ao funcionamento das redes neurais biológicas (cerebrais). Não é fácil superestimar o papel que as redes neurais artificiais poderão assumir no ensino e nas atividades escolares. Assim, por exemplo, a organização e o funcionamento de currículos que tenham, como suporte, uma ou várias

RNA trará conseqüências inimagináveis para as práticas pedagógicas e até mesmo para a teorização curricular. Voltando à questão do partilhamento de atividades e tarefas, se já hoje o uso da telemática em rede está ressignificando o espaço e o tempo para alunos e profesores, imagine-se o que acontecerá quando o partilhamento tiver, como suporte, uma rede que for, ao mesmo tempo, muito ampla, rápida, eficiente e inteligente¹⁹ (Veiga-Neto, 2002, p. XX).

La educación de plataforma no es algo que podría pasar es algo que está pasando. Un no lugar de la educación que no supone sólo el uso de la computadora como soporte de lectura y escritura que, como señalaba Alfredo, sino una experiencia que modifica nuestra relación espacial con la escritura, así como transforma el propio pensamiento y la vivencia de espacio y tiempo. Ello antes que los smartphones se volvieran extensión de nuestra corporeidad y que sin ellos se nos dificultarán no sólo tareas cotidianas más complejas, sino las más básicas como cargar las tarjetas que nos permiten circular por autopistas, subtes o buses.

Ahora, mientras que la misma idea de educación virtual parece portar la posibilidad de la democratización de la educación “não se pode ignorar que ela já está funcionando como mais um elemento de exclusão social²⁰” (Veiga-Neto, 2002). Si esto ya era válido en 2000, luego de años de pandemia la posibilidad de la

¹⁹ “La red neuronal artificial es capaz de capturar y modificar sus respuestas y decisiones en su propio funcionamiento. Y esto es exactamente lo que hace que el funcionamiento de una red sea muy similar al funcionamiento de las redes neuronales biológicas (cerebro). No es fácil sobreestimar el papel que pueden desempeñar las redes neuronales artificiales en la enseñanza y las actividades escolares. Así, por ejemplo, la organización y funcionamiento de currículos que tengan como soporte una o varias RNA traerá consecuencias inimaginables para las prácticas pedagógicas e incluso para la teorización curricular. Volviendo al tema de compartir actividades y tareas, si aún hoy el uso de la telemática en red está dando un nuevo significado al espacio y al tiempo para estudiantes y profesores, imaginemos lo que sucederá cuando ese compartir sea apoyado por una red de cualquier tipo, al mismo tiempo muy amplia, rápida, eficiente e inteligente” (traducción propia del portugués).

²⁰ “...no se puede ignorar que ya está funcionando como un elemento más de exclusión social” (traducción propia del portugués).

brecha y la in-exclusión digital se volvió en sí. Siguiendo la crítica de la inclusión, cabe preguntarse si la respuesta a ello es sólo vía la masificación en el acceso a la tecnología digital y la profundización de la no-lugarización de la escuela. Mientras escribo la pregunta, creo estar viendo/escuchando a Alfredo afirmar en portugués: *ainda as criancas deben ir a la escuela.*

A modo de cierre. Pensar de otro modo: zambullirse, bucear

Escribir. Homenajear. Aquí algunos de los hilos del pensamiento que deja trazados Alfredo. Sin duda sus textos citados, referenciados, son material de lectura en cursos de grado y posgrado, y lo seguirán siendo, hacen algo que poco frecuente en nuestro tiempo, nos invitan a pensar, a pensar de otro modo. A tomar la flecha y lanzarla en alguna dirección. En ello consiste la misma idea hipercrítica, en tanto “*ao exercício de uma crítica radical, que deve estar sempre disposta a se voltar sobre si mesma e criticar-se a si própria. Falar em radicalidade significa problematizar, constantemente, até a perspectiva em que ela se situa e as bases epistemológicas e teóricas sobre as quais se assenta*”²¹ (Veiga-Neto, 2020, p. 16). Una radicalidad que entendida como problematización coloca a la misma idea de pensar de otro modo no sólo tiene que ver con el hecho de cómo pensamos un tiempo sino con la tarea de problematizar eso que estamos pensando/haciendo.

Pensar como un acto, como una apuesta que como lo señala respecto de la oficina de los estudios foucaulteanos, involucra ponerse en marcha, un acto. Esto es, un hacer que se enfrenta con lo que mejor saber hacer, con la alternativa que nos queda insistir, persistir, resistir. En esa tarea se asienta el lugar escuela, tanto en su para qué como en la insistencia de su centralidad, en sus

²¹ “... el ejercicio de la crítica radical, que debe estar siempre dispuesta a volverse sobre sí misma y criticarse a sí misma. Hablar de radicalidad implica cuestionar constantemente, incluso, la perspectiva en la que ella se sitúa, así como las bases epistemológicas y teóricas sobre las que descansa” (traducción propia del portugués).

edificios, en sus paredes. Un lugar que requiere separar el agua sucia. Necesitamos del lugar escuela “seja como for, desprezar – ou lutar contra – as práticas e os artefatos da escola moderna, bem como seus princípios organizativos e as representações que se fazem dela, será um tiro no próprio pé. Aqui, a negação abstrata será sempre uma operação irracional; praticá-la será, na melhor das hipóteses, uma estupidez. Assim, vale a pena nos empenharmos para separar a água suja que ainda existe na escolarização, jogá-la fora e, em seguida, e ir atrás de água limpa. Mas negá-la abstratamente significa jogar também a criança fora... As crianças, portanto, ainda devem ir à escola!²²”

Necesitamos ir a la escuela no para ser fieles guardianes del templo, no para preguntarnos si esto es verdadero sino cómo se volvió verdadero, qué efectos produce esa verdad. Este es el lugar de la crítica, de la hipercrítica una que requiere de ese lugar para y de la educación. No porque esperemos que alguna vez el agua se vuelva cristalina, prístina, sino porque la tarea será insistir en la radicalidad que supone hacernos de los conceptos con los cuales pensar el mundo y cuestionarlo y, desde ya, crear nuevos conceptos. Por ello el lugar escuela no puede ser aquel que contesta las preguntas que nos hacemos, sino más bien invitarnos a preguntar aquellas que ni siquiera se nos ocurren; insistir con la *única, ¿la mejor?, alternativa que tenemos, tirarnos de cabeza, zambullirnos, bucear.*

²² “En cualquier caso, desprezarse - o luchar contra - las prácticas y artefactos de la escuela moderna, así como sus principios organizativos y las representaciones que de ella se hacen, es un tiro en el pie. Aquí, la negación abstracta será siempre una operación irracional; practicarla será, en el mejor de los casos, estúpido. Por eso, vale la pena esforzarnos por separar el agua sucia que aún existe en las escuelas, tirarla y luego ir a buscar agua limpia. Pero negarlo de manera abstracta significa tirar al niño también ... ¡Lo/as niño/as, por lo tanto, deben ir a la escuela!”

Referencias

Veiga-Neto, Alfredo 2002 Currículo y telemática, en *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades* Barbosa Moreira, Fernandes De Macedo (comps), Porto: Porto.

1994 Ciência, Ética e Educação Ambiental num cenário pós-moderno *Educação & Realidade* v. 19, n. 2, jul.

2018 Transformações espaço-temporais e educação na contemporaneidade Alfredo Veiga-Neto entrevistado por Karla Saraiva. Em *Aberto*, Brasília, v. 31, n. 101, p. 165-170, jan./abr.

2006. *Na oficina de Foucault*. En J. Gondra y W. Kohan (org.), *Foucault 80 anos* (p. 79-91). Belo Horizonte: Autêntica.

2007 Olhares. In: COSTA, V. M. (Org). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 3 ed. RJ: Lamparina editora, p.23-38.

2002 a. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto.

2020 A hipercrítica: mais uma volta no parafuso. *Momento: diálogos em educação*, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 16-35, jan./abr.

Deleuze, G. 1996. *Conversaciones, Pre-textos*: Valencia

Nietzsche 1999. *Schopenhauer como educador*, Elk club diogenes, valdemor: Madrid.

Weber, M. 1980 *Ciencia y política*. Centro Editor de América Latina, Bs. As.

Educação, sujeito e violência na tensão do moderno e do pós-moderno

Tulio Alexander Benavides-Franco*

Theodor Adorno afirmou certa vez que a exigência de que Auschwitz não se repetisse deve ser a primeira de todas as exigências quando se trata de educação (1993). Pode parecer que tal declaração soaria como um imperativo educacional legítimo apenas para um leitor de Adorno no meio do período pós-guerra. E, no entanto, é um imperativo que não deixa de ser relevante. Diante dele, a pergunta que hoje poderíamos nos fazer não é outra senão a mesma que Adorno se fazia há pouco mais de cinquenta anos: por que até agora se deu tão pouca atenção a essa demanda? O diagnóstico de Adorno é correto: a barbárie persiste enquanto as condições que o tornaram possível persistirem. Mas, quais são essas condições?

Por que não assumir a tarefa de pensar a violência que esse sujeito carrega consigo e que tem servido de pressuposto para pensar a ação educativa? Isso é exatamente o que procuro fazer neste capítulo. E, para isso, começarei por apontar o que o professor Alfredo Veiga-Neto chamou de (im)possibilidade do debate entre as perspectivas epistemológicas dos registros temporais da Modernidade e a chamada Pós-modernidade. E partindo justamente das considerações de Veiga-Neto a respeito desse debate (im)possível, tentarei entrar no mundo do moderno para demoli-lo, apontando as patologias desse mundo, em relação ao modo como, a partir dele, é pensada a configuração da

* Mestre em filosofia pela *Universidad de los Andes* (Colômbia), Doutor em Educação pela *Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)* e professor da Escola de Ciências Sociais, Artes e Humanidades da *Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)* (Colômbia).

subjetividade no campo educacional. Depois abordarei a questão central deste trabalho, que seria a ideia de uma racionalidade da violência que se enraizaria no próprio seio da subjetividade moderna, para enfim discutirmos as novas formas de manifestação dessa violência numa pós-modernidade atravessada por uma lógica eminentemente neoliberal, e examinarmos como essa racionalidade se manifesta em nossos modos de pensar a educação.

Começemos com a demolição do moderno...

O filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez descreveu a modernidade como um “dispositivo que construiu o outro por meio de uma lógica binária que reprimia as diferenças” (2000: 285) ao se referir à violência epistêmica associada ao que ele chama de “patologias da ocidentalização”. Em virtude disso, a filosofia “pós-moderna” teria visto na crise da modernidade uma “oportunidade histórica para o surgimento dessas diferenças há muito reprimidas” (Castro-Gómez 2000: 285). No entanto, o filósofo colombiano não é tão otimista e desconfia. Para ele, a referida “crise” não constituiria um enfraquecimento da “estrutura mundial” dentro da qual funcionava tal dispositivo, mas sim a crise de uma configuração histórica do poder no quadro do que, a partir de Wallerstein, se chamou o sistema-mundo capitalista. Uma configuração histórica de poder que, em nosso tempo neoliberal e globalizado, teria assumido novas formas a partir de uma certa produção de diferenças e não mais de sua negação. E, nessa medida, o que poderia ser considerado uma “afirmação celebratória” das diferenças, tão própria da contemporaneidade, ao invés de subverter o sistema, estaria ajudando a consolidá-lo. De tal forma que, embora com o advento da chamada pós-modernidade estejamos presenciando o colapso das meta-histórias que teriam moldado a subjetividade moderna, e começamos a falar de uma modernidade em “crise” e do surgimento de novas subjetividades, me parece prudente observar essa suposta crise em toda sua complexidade e em suas estreitas relações com a lógica da racionalidade neoliberal.

O problema parece ser que, depois da fratura das grandes narrativas, assistimos a uma situação complexa em que registros temporais, diferentes e simultâneos ao mesmo tempo, parecem se sobrepor e conflitar: “o da pós-modernidade deslizando sobre o da modernidade, como se o primeiro desses registros, no qual vivemos, fosse pensado a partir do segundo que ainda sobrevive na lógica institucional, suas normas e práticas” (Skliar & Téllez 2008: 72). Mas por que problematizar essa sobrevivência do moderno no pós-moderno? Pois bem, parece pertinente começar por apontar o que Veiga-Neto (s.d.) chamou de (im)possibilidade do debate entre as perspectivas epistemológicas dos registros temporais da Modernidade e a chamada Pós-modernidade. Esse, segundo Veiga-Neto, seria, a rigor, um debate impossível. Isso, na medida em que o dito debate se referiria a mundos diferentes governados por epistemologias incomensuráveis. Tal incomensurabilidade refere-se à impossibilidade de articular um discurso que, como se fosse um tribunal epistemológico, permitisse argumentar razões a favor ou contra os dois paradigmas. Em todo caso, para o professor Veiga-Neto “Nem o pós-moderno é um estado mais avançado do moderno - situação em que se poderia pensar numa subsunção desse por aquele, e aí seria melhor falarmos de neo-modernismo -, nem o pós-moderno vê o mundo com os olhos do moderno (e vice-versa).” (p. 3).

Então, se os olhares são diferentes, se o pós-moderno não vê o mundo com os olhos do moderno, a coexistência desses olhares parece problemática. E a distância que separa esses dois mundos não é um problema menor, pois, como argumenta Veiga-Neto, “o sujeito de que um fala não é o mesmo de que fala o outro” (p. 4), o que suporia, no meu entender, uma relação tensa entre as lógicas expressas por um e pelo outro sujeito. Veiga-Neto levanta então a questão: então, esses mundos não se comunicam? Sua resposta é inequívoca: “*esses mundos não se comunicam*. O máximo que podemos fazer é “saltar” de um para o outro, isso é, ora viver num, ora no outro, mas nunca nos dois ao mesmo tempo” (VEIGA-NETO, s.d., p. 4).

Porém, embora, em primeira instância, a resposta de Veiga-Neto seja conclusiva, ela não é definitiva. Segundo o autor, em um sentido amplo, o debate só seria possível na medida em que fosse possível desengajar-se de um dos dois mundos. E, nesse caso, a resposta à pergunta sobre a possibilidade de comunicação do moderno e do pós-moderno seria aparentemente contraditória: “é não e é sim. E não há contradição, porque na realidade o que temos são duas respostas para dois níveis diferentes de pergunta” (p. 5). É não em termos epistemológicos, na medida em que, como disse, não existe um diálogo racional entre dois mundos incomensuráveis. Mas é sim em termos *latos*, isto é, se, como diz o Veiga-Neto, deixarmos de lado as tentativas de demonstrar que existe (ou não existe), por exemplo, a razão transcendental ou o sujeito racional, e partirmos para outras estratégias. E tais estratégias são, segundo o autor, de duas ordens:

ou eu entro no mundo do outro para demoli-lo ou eu prometo vantagens no meu mundo. Em qualquer dos casos, abre-se o espaço para o debate, agora possível, porém num outro registro. Assim posto, esse debate não só é possível como, ainda, poderá ser produtivo e, nesse caso, será desejável. (VEIGA-NETO, s.d., p. 5).

No mesmo sentido, Henry Giroux (1997) reconhece que os discursos da modernidade e da pós-modernidade são “ideologicamente diferentes”, mas que uma releitura crítica da “pós-modernidade” facilitaria uma aproximação entre os dois discursos, que, necessariamente, deveria ser crítica. Isso, para o pensador americano, não suporia nem a morte do pensamento moderno, nem a rejeição superficial do que o autor chama de “os novos discursos de oposição” que surgiram no pensamento pós-moderno, mas sim uma reflexão totalmente nova sobre a forma como os aspectos mais críticos desses dois discursos ajudariam a aprofundar as possibilidades democráticas do próprio projeto moderno: “o que importa não é apenas o surgimento de uma nova linguagem para repensar a tradição modernista, mas também a reconstrução do político, do cultural e dos requisitos sociais para a

realização de uma concepção radical de cidadania e pedagogia "(GIROUX, 1997, p. 57).

Assim, seguindo o raciocínio de Veiga-Neto e Giroux, parece-me possível e desejável encetar uma discussão produtiva em torno desse debate, que, no contexto deste breve texto, preferi denominar como uma tensão. Mas a estratégia, no caso deste texto, se distanciaria muito da alternativa de prometer vantagens em um ou outro mundo, na medida em que, respeitando o espírito do pensamento foucaultiano, me distancio da fácil tentação das prescrições. Assim, parece-me que me inclino mais para a primeira opção apresentada pelo Veiga-Neto, ou seja, entrar no mundo da Modernidade para demoli-la. E a forma como eu realizo essa tarefa de demolição é justamente apontando as patologias do mundo moderno, em relação ao modo como, a partir dele, é pensada a configuração da subjetividade no campo educacional.

Porém, para que a tarefa de demolição, sugerida pelo professor Veiga-Neto, seja eficaz, é importante apontar a persistência dessas patologias da modernidade no mesmo discurso pós-moderno, a partir da qual acontece a já mencionada demolição do moderno. Ao fazer isso, podemos supor que uma persistência pós-moderna e uma atualização do que chamo de racionalidade da violência também estariam em jogo. E, é claro, a educação, como projeto moderno por excelência, e ao mesmo tempo, como agente fundamental da transformação cultural, política e social que a contemporaneidade neoliberal busca, se encontraria particularmente atravessada por essa persistência da racionalidade da violência e sua atualização neoliberal.

A racionalidade da violência e o paradigma imunológico moderno

Em *Topologia da Violência*, o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han argumenta que "cada época tem suas doenças emblemáticas" (2010, 7), e que essas "doenças" têm a ver com formas particulares de violência que variam de acordo com a constelação social. A tese de Han é que, ao longo da história, a violência teria passado de

visível e manifesta para recuar “para espaços mentais, íntimos, subcutâneos, capilares” (HAN, 2013, 10). Seria uma violência que, na modernidade, passa a ser parte constitutiva da subjetividade, na medida em que é entendida como uma violência simbólica que se vale do automatismo do hábito, e “se inscreve nas convicções, nas formas de percepção e comportamento”. (2013, 11). Na medida, podemos dizer, que se configura como uma racionalidade. Mas, para compreender como funcionaria esta racionalidade da violência, comecemos por dizer que a própria ideia de violência implica uma dimensão relacional, na medida em que “se desdobra numa relação de tensão entre o eu e o outro, entre o amigo e o inimigo, entre dentro e fora” (HAN, 2013, 53). E, segundo Foucault, nessa relação com a alteridade, ao contrário do que ocorreria em uma relação de poder, o outro não será reconhecido ou mantido até o fim como sujeito da ação, e, ao contrário, procurar-se-á, por todos os meios, minimizar sua possibilidade de resposta e ação (FOUCAULT, 2001, 243).

Para Foucault, como acontece no caso da relação de poder, a relação de violência implica um certo tipo de “ação” e uma “tentativa” de intervir na ação do outro. E aqui parece importante lembrar que para o filósofo francês não existem práticas - por mais irracionais que pareçam - sem um certo regime de racionalidade (FOUCAULT, 1982). Assim, essa ação e essa intenção típicas da relação de violência implicariam também em certas estratégias e técnicas. E é que, de acordo com Han, “tanto o poder quanto a violência usam uma técnica de subjugação. O poder inclina-se para o outro até (...) encaixá-lo. A violência se inclina para o outro até quebrá-lo” (2013, 54). Além disso, “tanto a violência quanto o poder são estratégias para neutralizar a alteridade perturbadora, a liberdade sediciosa do outro” (2013, 54). Assim, poderíamos afirmar que a ação violenta não difere da ação poderosa por suas intensidades relativas, mas por suas respectivas racionalidades. É assim que Veiga-Neto o considera, ao se referir ao caso da ação punitiva:

Enquanto o poder disciplinar faz de uma punição uma ação racional, calculada e, por isso, econômica, a violência faz de uma punição uma ação cuja racionalidade é de outra ordem e que, não raro, beira a irracionalidade. Isso não significa que a violência não siga nenhuma racionalidade. Ela se pauta, certamente, por algumas lógicas; muitas vezes, ela consegue “dar razões para”. (VIEGA-NETO, 2006, 30).

Desse modo, podemos argumentar que, diante da relação violenta, nos deparamos com um tipo particular de racionalidade que, por mais paradoxal que possa parecer, consegue “dar razões” para neutralizar aquela alteridade perturbadora e ameaçadora do outro. É por isso que Han identificou um paradigma imunológico que remete a uma violência da negatividade que rejeita e repele o outro, como a grande patologia da modernidade. O dito paradigma, que se teria estendido do campo da biologia para a esfera do social, estaria baseado no princípio de repelir tudo o que é considerado estranho: “Mesmo quando o estrangeiro não tem intenção hostil, mesmo quando não há perigo nele, ele será eliminado por causa de sua alteridade” (HAN, 2013, 7). Segundo Han, essa patologia do moderno seria portadora de uma violência da negatividade em virtude da qual todo outro exterior que ameaça a mesmidade deve ser repellido ou eliminado. A negatividade desta violência implica que se estabeleça uma relação bipolar entre eu e o outro, dentro e fora, amigo e inimigo. Por isso, para Castro-Gómez, o projeto moderno seria indissociável do que denomina de “patologias” da ocidentalização, que, por sua vez, se devem ao caráter dualista e exclusivo que assumem as relações de poder modernas, em sua ânsia normalizadora.

Mas essa intenção normalizadora parece estar em contradição com o questionamento pedagógico da modernidade sobre como fazer do outro um homem livre. Esse paradoxo é magistralmente exposto por Phillipe Meirieu (1998) em seu livro *Frankenstein Educador*, em que problematiza a esperança moderna de acessar o segredo da fabricação do humano. Esperança que, segundo Meirieu, se tornaria o “núcleo duro da aventura educacional” (1998, p. 18), e que, paradoxalmente, implicaria na própria negação

da liberdade do outro, na medida em que esse outro “não será livre, ou pelo menos, não será realmente livre; e se for livre, escapará inevitavelmente à vontade e aos caprichos de fabricação de seu educador” (MEIRIEU, 1998, p. 17). Segundo Meirieu (1998), como Pygmaleon, no mito narrado por Ovídio em *As Metamorfoses*, o educador também deseja dar vida ao que faz, ao que sai de suas mãos. E esse mesmo desejo estaria presente na ação educativa que busca fabricar o outro segundo o que dele se espera, por meio da prescrição de seus comportamentos e da constituição de sua dependência de outrem que, em última instância, leva à anulação de sua alteridade.

Segundo Skliar e Téllez (2008), essa mesma violência passaria pela pretensão moderna de “converter a educação em uma ação absolutamente previsível, programável e controlável, fazendo do outro um objeto a respeito do qual se pode determinar o que deve ser, e verificar se responde ao projetado” (2008, p. 64). Nesse sentido, Galtung (1974) aponta que, embora hoje em dia a presença da violência direta na educação seja rara - já que os dias do colonialismo e dos castigos corporais foram mais ou menos superados - haveria uma violência estrutural que parece estar sempre presente sob formas bastante usuais: uma divisão de trabalho altamente vertical que se expressa como comunicação unidirecional, a impossibilidade de desenvolver uma interação horizontal nessa comunicação, ou a ausência de um verdadeiro multilateralismo no esforço educacional (GALTUNG, 1974, p. 155) Em suma, para o pensador norueguês, qualquer forma educacional sugerida deve ser avaliada em termos da estrutura que engendra. E, precisamente, o que proponho neste breve texto é a necessidade de examinar a estrutura engendrada por nossas atuais formas educacionais situadas no que aqui se caracterizou como a tensão entre o moderno e o pós-moderno. E, portanto, na parte final desta reflexão, examinaremos muito brevemente o que poderíamos chamar de atualização da racionalidade da violência em um contexto eminentemente neoliberal.

O assalto neoliberal e a violência da positividade

Segundo Silva (1995), na contemporaneidade poderíamos falar de um “assalto neoliberal” a esse projeto moderno de educação. Ao se tornar um agente de mudança cultural e de produção de identidade, a educação se situaria em uma posição estratégica para qualquer projeto de transformação radical do político e do social, como o que o neoliberalismo pretende realizar. Segundo Silva (1995), o assalto neoliberal desfere um golpe mortal no projeto moderno de educação, principalmente no que diz respeito à subjetividade, uma vez que o sujeito da educação moderna “é substituído pelo consumidor aquisitivo e competidor darwiniano da visão neoliberal da sociedade”. (p. 254). Assim, o neoliberalismo, em suas diferentes vertentes, consegue introduzir a lógica da empresa e da concorrência no campo da subjetividade com o objetivo de criar as condições de autogestão e autovigilância que permitam aos sujeitos atuar no mercado por meio de desenvolvimento e cultivo de habilidades. Assim, “o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é competente o suficiente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições” (VEIGA-NETO, 1999, s.p.). Isso levaria, segundo Veiga-Neto (1999), a uma “exacerbação do individualismo” que se manifestaria no progressivo isolamento, e na crescente solidão do *Homo clausus* descrito pelo sociólogo Norbert Elias, em referência, justamente, à existência monádica e atomizada do sujeito da modernidade (ELIAS, 1994, 238).

Assim, esse sujeito moderno, cada vez mais competente, viria a se retirar ainda mais em sua solidão e em sua mesmice sob a lógica contemporânea do mercado. Torna-se um sujeito de rendimento (HAN, 2010). Nesse sujeito, segundo Han, toda coerção externa à ação é internalizada e oferecida como liberdade, o que se tornaria uma característica do modo de produção capitalista. E essa internalização da coerção traria consigo o que, segundo Han, seria a patologia correspondente à modernidade tardia. Nesse movimento, aquela violência da negatividade que rejeita o estranho, o outro, e que se manifestou como típica da era moderna,

“torna-se mais psíquica e, com ela, torna-se invisível. Ele se distancia cada vez mais da negatividade do outro (...) e se dirige a si mesmo” (Han 2013: 6). Ou seja, a violência que, segundo o filósofo sul-coreano, já havia passado para a esfera da subjetividade, abandona o paradigma imunológico, e se torna violência da positividade, agora caracterizada por uma certa superabundância da mesmice em que a alteridade acaba finalmente. desaparecendo.

De acordo com Han, esta sociedade contemporânea do rendimento não seria mais governada pelo esquema imunológico amigo/inimigo. Nela, o "competidor" não é, enquanto tal, um inimigo, e o comportamento competitivo careceria daquela tensão existencial e daquela negatividade do outro que permitiria ao eu construir uma imagem definida de si mesmo. Não haveria nenhuma instância externa naquele concorrente que o incitasse a ter um desempenho melhor. E, assim, seria o eu mesmo que se exortaria a isso, e seria a si mesmo a quem dirigiria a sua própria violência. Consequentemente, o indivíduo contemporâneo se distanciaria progressivamente da negatividade do outro e se afirmaria na positividade do Mesmo. Esse indivíduo vive em uma sociedade da positividade que Han caracteriza como uma Sociedade de Transparência: uma sociedade que acaba com a experiência do estranho para transformar tudo no mesmo. A violência da transparência se expressa como o nivelamento do outro até torná-lo idêntico a si mesmo. E, portanto, para Han, na modernidade tardia, a alteridade cada vez mais cederia à diferença. Ela pode ser consumida, e não gera nenhuma reação imunológica, porque faltaria justamente aquela picada do estranho que deu origem à resistência imunológica. Nessa lógica, o hibridismo seria a marca mais característica da perspectiva social contemporânea e de seu processo de globalização, que se apresenta como um excesso da dissolução de fronteiras. Nessa dissolução, a diferença é simplesmente um objeto de consumo, por isso Castro-Gómez recomenda desconfiar do discurso celebratório das diferenças, tão

caro à pós-modernidade e, aparentemente, tão necessário aos fins globalizantes da racionalidade neoliberal.

Para concluir

Minha intenção, com esta reflexão, era simplesmente mostrar que haveria uma certa racionalidade da violência que se enraizaria no próprio seio da subjetividade moderna, e que encontraria novas formas de se manifestar em uma contemporaneidade atravessada por uma lógica eminentemente neoliberal. Parece-me importante problematizar os compromissos iluministas dos discursos educacionais, na medida em que, em muitos casos, o núcleo da ação educativa continuaria a ser pensado a partir da lógica universalizante do sujeito moderno, mas, ao mesmo tempo, valendo-se de alguns discursos "celebratórios das diferenças" vinculados a perspectivas teóricas pós-modernas. Assim, por um lado, no plano teórico, associada a certas correntes da filosofia contemporânea -como o pós-estruturalismo-, a persistência da racionalidade moderna parece estar em profunda contradição com os discursos contemporâneos que celebram as diferenças. Mas, no plano político e social, esses discursos estariam sendo usados também no campo educacional para configurar subjetividades que se encaixam perfeitamente na ordem neoliberal contemporânea. Assim, o que inicialmente pode ser visto apenas como uma sobreposição conflitante de registros temporais, também assume o tom de uma persistência problemática. Ou seja, a persistência de uma racionalidade associada ao que, como se viu, Castro-Gómez chamou de "patologias da ocidentalização".

Referências

ADORNO, Theodor. La educación después de Auschwitz. *Delito y Sociedad*, Santa Fe, Argentina, vol. 2, n. 3, pp. 39-53, 1993.

- ARIAS, Diego. La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, Bogotá, n. 52, pp. 134-146, 2015.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad y Holocausto*. Madrid: Sequitur, 1998.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, pp. 88-99, 2000.
- ELIAS, Norbert. *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península, 1994.
- ESTERMAN, Josef. Colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde la filosofía intercultural. En: Viaña, Jorge *et al.* *Interculturalidad crítica y descolonización: fundamentos para el debate*, La Paz, Bolivia, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. P. 51-70.
- FOUCAULT, Michel. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1980.
- FOUCAULT, Michel. *La imposible prisión: debate con Foucault*. Barcelona: Anagrama, 1982.
- FOUCAULT, Michel. Post-scriptum. El sujeto y el poder, pp. 241-259. In: H. Dreyfus & P. Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva visión, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas*. México/España/Argentina/Colombia: Siglo XXI Editores, 2007.
- HAN, Byung-Chul. *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder editorial, S.L., 2010.
- HAN, Byung-Chul. *Topología de la violencia*. Barcelona: Herder editorial, S.L., 2013.
- HERRERA, Marta. Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina. La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente, pp. 11-22. In: C. Mosquera (editor). *Perspectivas Pedagógicas. Lecciones inaugurales*, No. 1, 2014.
- MEIRIEU, Philippe. *Frankeinstein Educador*. Barcelona: Laertes, 1998.
- MÈLICH, Joan-Carles. El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? *Enrahonar*, Universidad Autónoma de Barcelona, n. 31, p. 81-94, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? Em: Veiga-Neto, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. P. 245-260.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. Em: Silva, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação*: Estudos foucaultianos. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P. 247-258.

SKLIAR, Carlos; TÉLLEZ, Magaldy. *Conmover la educación*: ensayos para una pedagogía de la diferencia. 1ª ed. Buenos Aires/México: Noveduc, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades*. Texto apresentado e discutido no Colóquio Foucault, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em novembro de 1999, sob a coordenação da Dr^a Vera Portocarrero.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D. & POLENZ, Tamara (org.). *Pedagogia em conexão*. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83. ISBN: 85-7528-104-6.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.13-38. ISBN: 85-7526-224-6.

VEIGA-NETO, Alfredo. Um debate (im)possível? Sem data. Em: <https://www.michelfoucault.com.br/?textos,37>.

Conversando com Alf

STRANGE FRUIT

Carlos E. Noguera*

No campo da música, é evidente a diferença entre compositor e intérprete; ainda no caso em que o compositor e o intérprete sejam o mesmo indivíduo, a qualidade artística de uma ou outra função é valorada de maneira independente. Particularmente dentro do gênero da música popular, existem inumeráveis exemplos, e é quase impossível separar uma função da outra, porém, nesse caso, quando se trata de um grande compositor, basta que exista uma versão de alguma de suas obras por outro artista para que se estabeleça claramente a diferença. Joan Manuel Serrat (para o caso hispano-americano) ou Chico Buarque (para o âmbito lusófono) são bons exemplos do afirmado: como diferenciar sua qualidade artística entre a composição e a interpretação? Poderíamos asseverar que Serrat ou Chico são melhores compositores ou melhores intérpretes de suas próprias obras? Alguns afirmam, por exemplo, que a interpretação de Willie Colón (gravada em seu álbum *Fantasmas* em 1981) da famosa canção “O que será”, de Chico (composta em 1976 para a película *Dona Flor e seus dois maridos*), é melhor que a do próprio autor. No entanto, aqui há várias questões a analisar: por um lado, trata-se de uma tradução para outro gênero musical; por outro, para muitos dos ouvintes falantes de espanhol, a versão de Willie foi conhecida antes da versão do próprio autor brasileiro, de tal forma que a primeira soa nos seus ouvidos como a original, influenciando sua apreciação.

Em outros casos, a relação compositor/intérprete aparece claramente diferenciada. Quando o compositor não é um intérprete, o alcance de seu trabalho depende do intérprete que o divulga. Um exemplo icônico no *jazz* é “Strange fruit”, composta

* Professor na Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

por Abel Meeropol (militante do Partido Comunista dos Estados Unidos e filho de imigrantes judeus russos), mas popularizada pela cantora afro-americana Billie Holiday. Neste caso, a denúncia dos linchamentos (enforcamentos) de negros nos estados do sul pelo militante comunista não teria alcançado o público, nem tido o impacto ético e político que teve, se não fosse pela impressionante interpretação de Billie Holiday.

No mundo acadêmico, as relações entre um autor, a sua obra e as interpretações desta são bem diferentes. Ainda que um autor possa interpretar sua própria obra, geralmente esse labor cabe a outros, de tal maneira que o alcance das afirmações e argumentos resulta independente da posição do autor. No âmbito das ciências sociais e humanas, o caso de Karl Marx é significativo: a melhor evidência é a diversidade de posturas que se podem encontrar no chamado “marxismo”, o que em décadas recentes levou à pluralização da expressão, na forma de “marxismos”. Mesmo em uma escala menor, isso acontece com todos os grandes intelectuais – os intérpretes terminam definindo a sorte de uma obra (e de um autor). É um fato inevitável que a divulgação da obra tenha um custo que se paga: não há obra sem divulgadores, portanto, sem intérpretes ou tradutores (não só para outras línguas, pois todo intérprete é um tradutor na própria língua do autor).

É evidente que a interpretação não é uma arte menor. O trabalho de um bom intérprete é tão significativo quanto o de um bom compositor ou autor. O intérprete é um mediador entre o autor e sua obra, e entre o autor e o leitor. Em sua etimologia, a palavra vem do latim *interpres*, *interpretis*, cujo sentido é o de negociador. Compõe-se do prefixo *inter*, que significa “entre dois pontos”, e da raiz indo-europeia *-pret*, que significa “comprar e vender”: o intérprete é um intermediário que valoriza (dá valor a) um texto ou uma obra, na medida em que a divulga, ou seja, a faz pública, a põe à disposição do público.

O intérprete, ao traduzir, divulga, difunde, dissemina, propaga, revela, torna conhecido algo ignorado. E um bom intérprete deve ser um bom leitor e um bom escritor. Para a década

de 1990, Alfredo Veiga-Neto iniciou um intenso trabalho de divulgação do pensamento de Michel Foucault no campo da educação no Brasil. Seu primeiro texto sobre o tema foi, talvez, o capítulo intitulado “Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol?”, publicado em Porto Alegre, mas, sem dúvida, seu texto mais (re)conhecido é *Foucault e a educação* (lamentavelmente, ainda não traduzido para o espanhol), publicado pela Autêntica em 2003 (no Google Scholar, este texto conta com cerca de 2.000 citações das mais de 10.000 que têm os distintos trabalhos de Alfredo).

Ao cabo de três décadas de intensa atividade acadêmica, Alfredo converteu-se em referência obrigatória no campo que ele mesmo denominou de “Estudos Foucaultianos em Educação”. Além dos inumeráveis escritos publicados em revistas do Brasil, Argentina, Colômbia, Portugal e Austrália, é preciso destacar sua atividade docente na pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Na condição de professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, Alfredo orientou, durante muitos anos, um seminário intitulado Foucault e a Educação e, até pouco tempo (apesar de estar aposentado havia vários anos), continuou com esse trabalho de ensino em novos seminários, dedicados a leitura e análises dos cursos de Foucault no Collège de France. A esses cursos, assistiram dezenas de estudantes e interessados na filosofia de Foucault, que enchiam a sala, tornando quase obrigatório o uso de microfone e alto-falante (vários desses cursos foram transmitidos via internet e são reproduzidos até hoje). Além disso, Alfredo lidera a edição de uma coleção na prestigiosa editora Autêntica, titulada *Estudos foucaultianos*, que conta até hoje com 17 títulos.

Leitor voraz e escritor prolixo e prolífico, Alfredo é o grande divulgador, para o campo da Educação, do pensamento de Foucault na América Latina, pois, sem dúvida, não há outro intelectual no nosso continente que tenha dedicado parte significativa de sua vida profissional a interpretar e difundir o pensamento do filósofo francês. O trabalho de divulgação do pensamento de um autor é uma atividade que enriquece e

dinamiza uma comunidade acadêmica. A leitura e interpretação de Foucault que Alfredo realizou não só deram origem a um novo campo de trabalho acadêmico no Brasil, os Estudos Foucaultianos em Educação, como também contribuíram para a sua consolidação e extensão a outros países do continente. Ainda que toda atividade acadêmica beneficie, em primeiro lugar, o seu autor, a divulgação tem a particularidade de estar explicitamente dirigida aos outros; faz-se para os outros, em função dos outros, os possíveis leitores, um público mais ou menos determinado ao qual se quer informar ou formar. Nesse sentido, constitui uma ação pedagógica, e não somente acadêmica.

Nos cursos, nos escritos e nas palestras de Alfredo, percebe-se claramente um gesto pedagógico que, vinculado com sua particular maneira de interpretar o pensador francês, confere um tom e ritmo *sui generis* às suas elaborações. A referência musical não é casual, pois Alfredo – utilizando o título da famosa canção de Meeropol em um sentido diametralmente oposto – é um *strange fruit*. Graduado em Biologia e Música, com mestrado em Genética, durante várias décadas, dividiu seu tempo entre as atividades acadêmicas da universidade e o jazz, como pianista e intérprete, com sua banda; nessa condição, interpretou a música de Billie Holiday nos principais bares dedicados a esse gênero musical em Porto Alegre.

Há algo especial na relação entre o trabalho intelectual e a música. É como se a habilidade ou a sensibilidade musical constituísse alicerce para o pensamento ou condições mais propícias para gerá-lo. Algumas investigações recentes exploram a relação entre a música, a linguagem e a evolução do cérebro, e outras insinuem que a atividade musical traz como consequência um incremento das conexões neuronais; além disso, parece que a zona do hemisfério esquerdo relacionada com a linguagem (área de Broca) é estimulada com a música. Na verdade, podemos assinalar muitos casos em que a relação música-pensamento se faz evidente: pode-se encontrar em Rousseau, que era compositor e foi professor de música; também em Nietzsche, que, além de sua amizade com Wagner e da admiração por sua música, compôs

algumas obras musicais; no próprio Foucault – embora não tenha sido músico, sua proximidade com a música contemporânea, graças à sua amizade com Pierre Boulez, incidiu em seu pensamento¹; finalmente, entre outros tantos exemplos, podemos citar o sociólogo Richard Sennett, intérprete apaixonado do *cello* (segundo ele mesmo assinala, realmente o seu caminho era o *cello*, mas um acidente levou-o ao mundo acadêmico).

Os escritos de Alfredo são como obras musicais, como sonatas: têm sua introdução, exposição, desenvolvimento, recapitulação e coda. Essa estrutura musical é parte de seu gesto pedagógico, que o leitor facilmente apreciará nos seus textos. Talvez seja essa forma o que faz com que seus trabalhos sejam tão sugestivos, pois estão elaborados cuidadosamente, delicadamente, acompanhando o possível leitor, em um tom explicativo, ampliando certa informação de contexto, ilustrando determinadas afirmações, repetindo (recapitulando) certas ideias chave, concluindo para entregar um texto com a intenção explícita de ajudar o leitor a compreender determinada problemática ou conceito. Apesar de seus textos mostrarem grande erudição, por suas referências, não são trabalhos para eruditos. Não se trata de textos para iniciados, não são textos herméticos; sem perder profundidade, em geral, seus escritos procuram acolher o leitor, explicando uma ideia, um problema, um conceito.

Alfredo é divulgador e intérprete, mas também tradutor. Isso não só porque, efetivamente, traduziu alguns livros e outros textos (a tradução da *Pedagogia profana*, em 1998, de Jorge Larrosa, é um *best-seller* no Brasil, com seis edições até o momento; o mesmo que

¹ Na introdução da entrevista que Foucault fez com o músico francês Pierre Boulez, Diego Tatián assinala o seguinte: “Em qualquer caso, o que ao pensador interessa na música contemporânea, particularmente na música serial, é sua exigência e sua capacidade de desmontar a evidência, de deslocar os limites do experimentável e tornar eventuais as familiaridades da percepção. Talvez os mesmos elementos que constituíram sua mais profunda inspiração teórica”. Tatián, D. (2006). Michel Foucault/Pierre Boulez. A música contemporânea e o público. *Revista de Filosofia*, XVI(20), 197.

o *Vocabulário de Foucault*, em 2009, de Edgardo Castro, no qual participou como revisor técnico da tradução), mas principalmente porque seu trabalho com os Estudos Foucaultianos consiste, fundamentalmente, em um trabalho de tradução. A tradução é uma criação, uma produção a partir de um texto original; não consiste em uma repetição. Em toda tradução, há algo de traição, ou seja, ao traduzir, não se pode ser plenamente fiel – sempre existe certa falta de fidelidade, pois, concretamente, se trata de uma interpretação. As palavras *tradução*, *traição*, *transmissão* e *tradição* são aparentadas: enquanto a *tradição* é aquilo que se entrega ou se *transmite* de uma geração a outra, a *traição* pode ser entendida como uma falta ou um desvio (não necessariamente um erro) nessa entrega.

Foucault não se ocupou da educação, mas a leitura cuidadosa de Alfredo tem mostrado que as ideias, noções e conceitos do filósofo francês podem ser utilizados proveitosamente para “pensar de outro modo” os assuntos educacionais. Ao traduzir o pensamento de Foucault ao mundo educacional, Alfredo criou um campo novo de investigação para abordar (compreender) as recentes transformações nas práticas e nos saberes relativos à educação e à pedagogia; dessa forma, oferece-nos ferramentas para mudar nossa maneira de agir e pensar sobre elas.

Como no caso da música, há compositores especializados em compor sinfonias (como Haydn), enquanto outros se dedicam às sonatas (como Scarlatti); no caso do mundo acadêmico, Alfredo especializou-se no artigo e na palestra. O trabalho mais volumoso e denso de sua trajetória é a sua tese de doutorado, que ainda não foi publicada. Só em 2016, ofereceu um seminário baseado nesse trabalho, concluído em 1996². Tomara seja isso um augúrio para que, proximamente, aconteça a sua publicação, pois se trata, com certeza, de uma contribuição de grande importância, e não só para a compreensão da modernidade em chave educacional.

² O título é *A ordem das disciplinas*, e chega a 340 páginas.

Alfredo Veiga-Neto e o apreço às palavras

Edson Passetti*

Heliana de Barros Conde Rodrigues**

Ele toca piano, é-foi biólogo, só encontra palavras fortes e sutis para seus parceiros. É um tradutor cuidadosíssimo, um arquivista foucaultiano, um ensaísta equilibrado, o generoso companheiro de convivências amplas e nas contingências urgentes.

Isso tudo, fomos constatando pouco a pouco, desde a generosidade, evidenciada no primeiro encontro. Curioso é lembrar o espanto (e a alegria correlata) que acompanhou, para mim, Heliana, a circunstância já longínqua de se deparar, em uma livraria carioca, com a coletânea *O Sujeito da Educação* (Silva, 1994): estariam pensadores ligados à Teoria Crítica, marxistas frankfurtianos, “devindo” outra coisa? – o subtítulo do volume (*Estudos foucaultianos*) não dava muita margem a que a pergunta perdurasse. Notadamente porque, no ano seguinte, *Crítica pós-estruturalista em educação*, já então organizada por Alfredo Veiga-Neto (1995), confirmaria as diferenças que se afirmavam por intensidades, mais do que por cronologias ou rotulações político-acadêmicas.

Alfredo, presente desde quando eu, Edson o conheci no colóquio Michel Foucault, na Unicamp, no começo deste século. Está conosco no Nu-Sol, no Conselho Editorial da revista *verve*. Durante a pesquisa sobre *ecopolítica* nos apoiou com suas reflexões precisas em texto (Veiga-Neto, 2013) e vídeo¹. Alfredo, pouco

* Professor no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

** Professora no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

¹ Vídeo. Transformações da biopolítica 1. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/17761/13265>

depois redigiria, também para a revista *Ecopolítica*, uma imprescindível resenha (Veiga-Neto, 2015) sobre a republicação de *Do cabaré ao lar*, o instaurador livro de Margareth Rago, agora contemplando em seu título *as resistências anarquistas*. Alfredo trouxe o convite para escrever *Anarquismos & educação* (Passetti e Augusto, 2008) para a Editora Autêntica. Alfredo-Alfie Veiga-Neto é um homem de educação múltipla, um intelectual singular, uma pessoa que não cabe em classificações.

Do léxico galego da língua portuguesa, *veiga*, substantivo feminino, é “planície ou vale suave e fértil; terreno plano, bom, de lavradio; grande chaira de terreno comunal; leira destinada à sementeira de milho, batatas, etc.; lavradio onde vários vizinhos têm uma parcela; terreno sempre húmido, normalmente com outono; *estar na veiga*: o mesmo que estar na horta, não tomar consciência ou perceber o que sucede; *veiga com fome*: veiga ou terreno pouco esterçada; *veiga da porta*: veiga que está junto à casa”. “Regionalismo: terra de cultivo de centeio ou milho serôdio”³. Pré-romana: *baika*, terreno inundado, chã, campina, várzea. É a floração das ameixeiras, anunciando a primavera japonesa (um dos locais mais renomados para se ver a *baika* fica a uma hora e meia de trem de Tóquio, na província de Ibaraki)⁴. *Baika* é também uma prática musical zen-budista⁵. Seria uma aeronave a jato a ser construída no Japão durante a II Guerra Mundial, jamais produzida⁶. Veiga-Neto, Alfredo-Alfie, é da beleza, da paisagem, da terra, da música, do que é fértil e alimenta.

Tantas derivações, uma vez mais, evocam Michel Foucault – um dos motivos para que nós e Alfredo-Alfie tantas vezes nos tenhamos encontrado, despreocupados, “na mesma horta”. Quando questionado pelo fato de afirmar, sem maior apoio nas

² <https://www.estraviz.org/veiga>

³ <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/veiga>

⁴ <https://www.japanhousesp.com.br/artigo/baika-floracao-das-ameixeiras/>

⁵ <https://aguasdacompaixao.wordpress.com/atividades/baika-a-pratica-de-musica-zen-budista/>

⁶ https://pt.wikipedia.org/wiki/Kawanishi_Baika

ciências da linguagem, que, em sua arqueologia do saber, *arché* não remeteria a fundamento ou origem, mas a arquivo, o filósofo saiu-se com uma de suas deliciosas ironias: reivindicou, para tanto, os “direitos lúdicos” da etimologia (Foucault, 2005, p. 95).

Durante o *IV Seminário Internacional Pensar de Outro Modo*, realizado em Bogotá, no ano de 2018, foi lançada uma coletânea de onze artigos de Alfie, traduzidos para o espanhol, sob o título *Alfredo Veiga-Neto y los estudios foucaultianos en educación*. A compilação foi feita por Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, um de seus tantos orientandos latino-americanos, que chamou de *Strange fruit* o prólogo redigido para o volume (Noguera-Ramírez, 2018). Tal título lhe permitiu, de um lado, problematizar a relação entre compositor e intérprete, quando ocorre de ambos interpretarem uma mesma canção; de outro, indagar o que acontece quando um compositor não é intérprete da própria obra. Não será surpresa, para os admiradores do jazz, lembrar que este é o caso da canção composta por Abel Meeropol, popularizada pela cantora Billie Holiday. Acerca desse “fruto estranho”, diz Noguera-Ramírez: “a denúncia do militante comunista sobre os linchamentos (enforcamentos) de negros nos estados do sul não teria alcançado o público nem conseguido o impacto ético e político que teve se não fosse pela impressionante interpretação de Billie Holiday” (p. 7).

Vale lembrar, com efeito, que Alfredo se disse “instituído (...) no talvez estranho cruzamento entre a Música, a Biologia e a Educação”, mas, ao mesmo tempo, armado pelo olhar foucaultiano para suspeitar “de toda e qualquer declaração definitiva e universalizante” (Rago e Veiga-Neto, 2006a, p. 10). Nesse sentido, como prosseguir? Pelo Alfredo que, rindo muito, em entrevista recente (Dias e Rodrigues, 2020, p. 1210), se vê transformado em um “clássico” em função de artigo por ele quase esquecido, escrito (1976) em coautoria com seu orientador de mestrado⁷ e voltado à

⁷ Orientada por Antônio Rodrigues Cordeiro e defendida em 1975, a dissertação de mestrado em Genética de Alfredo Veiga-Neto tem por título *Carga genética em populações de *Drosophila willistoni* habitando região de elevado nível de radiação natural*.

“resistência de populações naturais frente a radiações ionizantes de cobalto 60”? Pelo Alfredo invariavelmente “agrupado/agrupador” nas universidades pelas quais passa, desde aquele seminário dos fins de tarde das segundas-feiras na UFRGS, do qual emergiram os (hoje) tranquilamente intitulados “Estudos Foucaultianos em Educação”? Pelo Alfie “auleiro”, como o apelidaram, entre a provocação e o elogio, professoras-amigas da UFRGS, o que resultou, em função dessa proximidade com a formação dos alunos, em mais de 50 dissertações e teses orientadas? Pelo Alfie editor, cujo trabalho cuidadoso de seleção/organização fez existir a coleção “Estudos Foucaultianos” na Autêntica, de Belo Horizonte, que conta hoje com 17 títulos? Pelo Alfredo mais afeito, quanto aos conceitos foucaultianos, ao rigor lexicográfico do que aos direitos lúdicos da etimologia, porém nem por isso distante de um imprescindível humor, como o usado ao falar do “dragão” do Currículo Lattes (Veiga-Neto, 2009) ou das sete, dez ou doze pragas da Pedagogia Moderna? Ou pelo Alfredo que começa a praticar uma das “outras arqueologias” que Michel Foucault, em *A arqueologia do saber*, imaginou passíveis de futura invenção, fazendo com isso ressoar com intensidade ainda maior a musicalidade que sempre o acompanhou no âmbito textual?

Entre todos esses caminhos, escolhemos... outro. Decidimos realizar uma precária, mas sincera, “arqueogenealogia intempestiva” das participações de Alfie nos 11 Colóquios Internacionais Michel Foucault realizados no Brasil e já publicados⁸. Alfredo é um dos poucos pesquisadores brasileiros a ter participado de todos esses colóquios; foi, ademais, o organizador de significativa parte deles e/ou de suas respectivas publicações; tais colóquios permitem analisar inflexões do pensamento de Foucault entre nós, em diferentes campos, o educacional inclusive; a “arqueogenealogia intempestiva” que

⁸ O IX Colóquio, realizado em 2015 no Instituto Brennand (Recife), não foi publicado. O recente XII Colóquio, desenvolvido na modalidade remota, tem edição prevista para 2022/2023.

propomos mais uma vez se alia ao Foucault de *A arqueologia do saber* por não aspirar a uma “história global” – aquela que tudo remete a um único princípio material ou espiritual –, mas a uma “história geral” – aquela que tudo acolhe como positividade e por tudo se interessa como elemento de alguma série, a fim de compor uma narrativa que consiste em uma “série de séries” e procura especificar as relações que tais séries mantêm entre si (Foucault, 1987, pp. 11-12).

Arqueogenealogia intempestiva, uma aproximação

O próprio Alfie nos auxilia na aventura proposta. Inclinado ao cuidado de si como possível resistência a ser governado por outrem, ele tem na “releitura” um exercício constante. Assim, no artigo em coautoria⁹ publicado na coletânea derivada do *VII Colóquio Internacional Michel Foucault*, afirma sobre participações anteriores: “...em 1999, a discussão que trouxemos para o *I Colóquio (...)*, realizado na UERJ, tratava especificamente das relações entre a governamentalidade neoliberal e a educação. (...) Naquela época estávamos tentando aplinar o terreno nomenclatural. (...) A parte inicial desses nossos esforços (...) deu origem às discussões acerca dos usos das palavras governo, governmentação, governabilidade e governamentalidade. Eram os tempos do *II Colóquio Internacional (...)*, na UNICAMP, no ano 2000. (...) Ainda nas trilhas dos estudos conceituais, no *III Colóquio*, já no ano 2004, mas ainda na UNICAMP, discutimos as relações entre dominação, violência e poder, (...) em alguns pontos caminhando, atrevidamente, na contramão de Michel Foucault” (Veiga-Neto e Lopes, 2013, pp. 104-105).

No que tange ao *I Colóquio*, vale lembrar que, em 1999, dos 13 cursos de Foucault no *Collège de France*, apenas dois tinham sido publicados: *Les anormaux* (Os anormais) e *Il faut défendre la société* (*Em defesa da sociedade*). Este último favorecia debates sobre a noção

⁹ A partir da criação do GEPI/CNPq – Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão, na UNISINOS, Maura Corcini Lopes tem sido companheira constante em discussões sobre a inclusão social.

de biopolítica, sobretudo devido à sua aula final, mas não oferecia subsídios quanto ao que Foucault considerava condição para apreciá-la com consistência: o liberalismo e o neoliberalismo entendidos como modos de governar.

Para introduzir, no artigo datado de 2000, o tema dos nexos entre governamentalidade neoliberal e educação, Alfie não aguarda a oportunidade de ir a Paris para consultar os áudios dos cursos do final dos anos 1970. Além dos resumos já publicados (Foucault, 1997) e da compilação *Dits et Écrits* (1994), usa abundantemente as contribuições de autores de língua inglesa e espanhola, que, ao contrário dos franceses, não se apegam tanto ao panóptico e situam, quase sempre de forma inventiva, as conexões entre o educar e o governar.

Para analisar a escola, Alfredo reativa um argumento presente em *Vigiar e punir*, embora não se restrinja ao tema do panoptismo. Assim como a prisão, para Foucault, não fracassa – se não reabilita/reeduca como previra, cria pseudópodes para a ação da polícia e, notadamente, divide os trabalhadores, inclusive em seu próprio seio, em bons e os sob suspeita –, tampouco a escola moderna falha em atingir seus ideais. Nas palavras de Alfredo (Veiga-Neto, 2000, p. 191), “escola moderna e ideais iluministas estão historicamente articulados e emaranhados numa mesma episteme”. Na sua contundente argumentação, “o que é visto como problema – a sujeição dos corpos e mentes, o disciplinamento, a desigualdade etc. – faz parte das próprias condições de possibilidade de funcionamento da escola moderna e da fabricação do sujeito moderno” (p. 192).

Quanto ao *II Colóquio*, assiste-se à reativação do cuidado de si via releitura: Alfie pronunciara a conferência de abertura na UNICAMP, sob o título “O descontrole da máquina: a escola na sociedade de controle”¹⁰, mas o artigo publicado chama-se “Coisas de governo...” (Veiga-Neto, 2002, pp.13-34). A respeito, Alfredo

¹⁰ O *II Colóquio* reunia Foucault e Deleuze sob a pergunta nietzscheana “que estamos fazendo de nós mesmos?”.

escreve: “...enquanto eu reunia os textos (...), fui me dando conta de que talvez valesse a pena sistematizar algumas ideias com as quais eu já vinha me debatendo e que, até mesmo, haviam surgido ao longo do Colóquio”. O artigo propõe “a ressurreição de governo e a defesa de governamentalidade” (p. 17) para traduzir *gouvernement* e *gouvernementalité*, respectivamente.

Hoje podemos afirmar que a defesa foi extremamente bem-sucedida, contribuindo para que, em publicações futuras – seja de traduções dos cursos de Foucault (2008a; 2008b), seja de artigos brasileiros a eles relacionados –, não mais se usasse a palavra “governabilidade” para traduzir *gouvernementalité*, tampouco se propusesse entendê-la como governo da, ou por meio da, *mentalidade*. Mesmo porque governabilidade é o que os políticos e os politólogos esperam dos governos estáveis. Porém, no que tange à ressurreição, nem “governo” – termo presente em dicionários antigos, mas relegado ao desuso –, nem o menos eufônico, porém talvez mais preciso “governança” ganharam vida nova entre nós. Fica a pergunta: gostamos da ambiguidade da palavra governo, que tanto denota instância quanto ação – a qual se perderia com a diferenciação estrita entre governo (para traduzir *gouverne*) e governo/governança (para traduzir *gouvernement*) –, ou nossa insistência em utilizar unicamente “governo” sugere que o fantasma do Estado como “monstro frio” (Foucault, 2008a; 2008b) continua a nos assombrar, o que dificulta pensar sua genealogia, que, de acordo com o filósofo, apresenta a “governamentalização do Estado” como uma invenção recente?

O terceiro colóquio, realizado na UNICAMP em 2004, traz um Alfredo que, para utilizar uma de suas expressões preferidas, pratica uma “fidelidade infiel” a Michel Foucault, cujo nome sequer consta do título do artigo publicado no primeiro dos livros (Rago e Veiga-Neto, 2006b) editados pela Autêntica. A intenção declarada do texto, vale frisar, é a de se revestir de um caráter “quase experimental”, deixando Foucault “um pouco para trás” e focalizando as práticas escolares como estando “a serviço da lógica imperial” (Veiga-Neto, 2006, p. 16).

Nesse intuito, Alfredo volta a se envolver com léxicos e etimologias, visto considerar um tanto ambígua, ou mesmo ambivalente, a postura de Foucault quanto à categoria *dominação* – ora o filósofo lança mão dela como algo quase equivalente a poder, ora distingue radicalmente as relações de dominação das relações de poder, considerando que as primeiras bloqueiam as últimas. Em uma tentativa singular de “polir alguns conceitos”, a relação de dominação é entendida como “uma operação em que uma parte quer trazer a(s) outra(s) para o seu domínio, ou seja, para sua casa, seu domo, sua morada – do latim *domus* (...)” (p. 20).

Após este exercício (sério) de etimologia, violência e poder podem emergir seja como *espécies* distintas do *gênero* dominação – um modo de dizer que reativa marcas da graduação de Alfie em História Natural –, seja, em uma inflexão espinozista, como *modalidades* distintas (violenta e/ou poderosa) de toda e qualquer “técnica de governo” (p.23). Enquanto a primeira espécie ou modalidade “quebra”, exercendo-se diretamente sobre os corpos, a segunda – o poder ou, mais propriamente, o poder disciplinar – “dobra”; enquanto a violência se dá “antagonicamente”, o poder se exerce “agonisticamente”.

Ao afirmar que quando educamos o outro o aproximamos de nosso domínio, Alfie, perceptivelmente, convida o leitor a ver a educação, em particular a escolarizada, segundo as variadas formas de dominação com que ela historicamente se apresenta. Entretanto, na contramão do discurso pedagógico, nisso nada vê de lamentável, e sim de favorável a que nos distancie de uma série de “pragas” pedagógicas, sobretudo do messianismo, do salvacionismo e do redentorismo.

“A partir do *IV Colóquio*, realizado na UFRN, em 2007, retomamos o tema do neoliberalismo (...). Foi assim que no *V Colóquio*, em 2008 (...) na UNICAMP, problematizamos as relações entre a performatividade neoliberal e a Educação, pelo viés da ‘curriculumfilia’ (...). Há dois anos, no *VI Colóquio*, na UFRJ, entramos em cheio nas discussões sobre as relações entre a

governamentalidade, o neoliberalismo e a Educação” – assim prossegue Alfredo sua cuidadosa releitura (Veiga-Neto, 2013, p.105).

No artigo correspondente ao V Colóquio, originalmente conferência de abertura, Alfredo põe em cena os três principais adversários, segundo Foucault, que nos travam “o pensamento, o desejo e a ação política” (Veiga-Neto, 2009, p. 14): os funcionários da verdade, os técnicos do desejo e o fascismo – menos o fascismo facilmente identificável, de Mussolini e Hitler, do que aquele que eventualmente permeia a pele que habitamos.

Afeito a trabalhar com problematizações delimitadas em lugar de propor grandes teorias sistemáticas, Alfie explora o modo como essa tríade afeta uma dimensão talvez inesperada, porém ligada à vida acadêmica que partilhamos: o currículo. Fala em três *adversários do currículo* e, hoje, a expressão nos provoca estranhamento: em certo sentido, seria exatamente o oposto, dado que eles incitam a curriculização da existência. Mas, em outro sentido atribuível ao conectivo *do*, decerto são: *é por intermédio do* ou *mediante o* currículo que, em grande medida, atravancamos nossa vida, sobretudo acadêmica.

O artigo, após explorar a polissemia do termo currículo – caminho, atalho em um caminho, corrida, ação de correr, programação pedagógica, documento que contém os dados relativos a alguém –, conclui que todos esses sentidos convivem lado a lado desde o século XVII, pelo menos, indicando, na forma latina *curriculum*, um curso, ou seja, a ação de percorrer determinada trajetória.

Atualmente, segundo Alfredo, pouca diferença existe entre “o sujeito [que] acaba sendo o que é não apenas porque ele é descrito assim ou assado por seu currículo, mas também porque ele vai se pautando pelo seu próprio currículo, de modo a ir se vendo, se narrando, se julgando e, com isso, montando sua trajetória segundo aquilo que ele quer ser ou aquilo que ele pensa que deve ser” (p.19)

Não é difícil perceber o quanto os funcionários da verdade são decisivos em tal processo, ao estabelecer o que seria desejável incorporar a nosso *currículo*, visto que somos continuamente

“monitorados, rastreados, controlados, avaliados” por intermédio dele, entendido seja como “currículo-programação”, seja como “currículo-trajetória de vida” (pp. 19-21). Já os técnicos do desejo, para usar os termos deleuzianos reeditados por Foucault, pautam a valorização na “lei binária da estrutura e da falta” (p. 23).

Passemos agora ao VI dos eventos. Alfie não se esquece de comemorar os 10 anos de realização do I Colóquio (1999), saudando os presentes (e os leitores) pela série de encontros que vê caracterizados pela combinação “entre a vontade de saber e o esforço para pensar de outro modo, entre o cultivo da amizade e o respeito às diferenças, tudo isso ao abrigo da alegria do convívio comum” (Veiga-Neto, 2011a, p. 13).

O “modo-Alfredo” de proceder é o de sempre disponibilizar ao ouvinte/leitor os subsídios de que este necessita para pensar por si mesmo (*sapere aude*), na direção proposta por Kant no texto minoritário, tornado famoso por Foucault, *O que é o Esclarecimento?*. Alfredo age em uma direção totalmente oposta àquela presente em outro escrito kantiano, que aborda justamente a função exercida pela escola: “Enviem-se *em primeiro lugar* as crianças à escola não com a intenção de que lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranquilamente *sentadas*, e a observar pontualmente o que se lhes ordena” (Kant, 1962, *apud* Veiga-Neto, 2000, p. 215).

Na apresentação em mesa redonda, depois artigo, temos uma reflexão que converge para uma descrição das novas configurações do trabalho docente – flexibilização, desprofissionalização, substituíbilidade e enfraquecimento político –, assim como daquilo que caberia hoje à escola – a formação de sujeitos mediante um processo de aprender a aprender que significa “tornar-se empresário de si”, gerenciando seu capital humano com as técnicas aprendidas numa instituição neogovernamentalizada (Veiga-Neto, 2011b, pp. 50-51)

O VII Colóquio, realizado em 2011 na PUC-SP, sob o título *O mesmo e o outro*, saudava os 50 anos de publicação de *História da Loucura*. Se até então o neoliberalismo, como modo de governar,

aparecia relacionado aos processos educativos, especialmente escolares, a partir de 2011 a racionalidade neoliberal passa a ser problematizada em seus vínculos com a *inclusão social*.

Para tanto, nova categoria ganha realce: a de rebatimento. Adicionando a geometria descritiva à coleção de campos de saber que constituem Alfie como um fruto estranho (embora saboroso), o texto assim a define: “processo no qual um plano se desloca, tomando como eixo de deslocamento a linha em que esse plano intercede com qualquer outro plano, de modo a coincidirem um com o outro. Feito o rebatimento, ambos os planos se fundem, se confundem, tornam-se um só plano (...), de modo que todos os planos de um coincidem com todos os planos do outro” (Veiga-Neto e Lopes, 2013, p. 105). Mais uma vez, oferecem-se subsídios para que o leitor possa pensar com autonomia ao menos relativa, pois, em termos de rebatimento, é como se, “no processo de educar, os outros, aqueles que se situam num plano, fossem rebatidos para o plano onde já se situam os mesmos” (p. 108). A frase funciona, ademais, para vincular explicitamente a apresentação e o artigo à temática do colóquio, extrapolando desejavelmente as limitações ao problema da loucura.

Pouco antes, no entanto, Alfredo e Maura haviam questionado sua própria estratégia, dizendo: “pedimos escusas se, em algumas passagens, nos concentrarmos em detalhes e explicarmos demais alguns conceitos já bem conhecidos por quem nos lê e escuta” (p. 104). Mas as explicações não soam excessivas, pois “o gradiente de anormalidade varia em função do quanto varia a efetividade do rebatimento” (p. 106), seja a variação aquela das pessoas quanto ao modelo prévio (caso da *normação*), seja a da distribuição específica de casos quanto às distribuições mais favoráveis (caso da *normalização*). Prosseguindo no oferecimento de subsídios, o texto ainda sugere acrescentar ao léxico de tonalidade foucaultiana a palavra *normatizar* e suas derivadas para designar “as operações de criar, estabelecer ou sistematizar as normas” (p. 106) – o que faculta apreender os *dispositivos normatizadores* como aqueles envolvidos com o estabelecimento das normas de modo codificado e formal.

O núcleo do escrito, contudo, consiste em pensar a dominação com o auxílio da categoria *rebatimento* e emerge algo de novo: “Mais recentemente, um de nós (Lopes, 2010) acrescentou a tutela ao poder e à violência” (Veiga-Neto e Lopes, 2013, p. 110). Com tal acréscimo, o outro, o anormal, além de contido – pela violência – e conduzido – pela disciplina –, mostra-se passível de ser submetido a uma terceira modalidade de dominação, a tutela. É proveitoso acompanhar os parágrafos seguintes, quando são comparados violência, poder (disciplinar) e tutela. A tutela “é uma forma de proteção de uns sobre outros, considerados mais frágeis e ainda incapazes de decidir sobre suas próprias vidas”; nem a violência nem a tutela reconhecem o desejo, a racionalidade e a capacidade de autonomia moral daquele que “tomam como objeto de sua dominação”; enquanto o poder está necessariamente entrelaçado com saberes e a violência, embora não os descarte totalmente, não os utiliza em imanência com sua própria ação, a tutela coloca uma racionalidade em movimento, “mas os tutelados não precisam participar ativamente de tal racionalidade; (...) nem mesmo se espera que eles conheçam as razões que movem seus tuteladores e os saberes sobre os quais eles se apoiam” (p.111); as políticas de inclusão, tão presentes como modos de governar desde os anos 1990, pretendem exorcizar a violência, exortar a disciplina e presentificar a tutela como um imperativo (p. 118).

Violência, poder e tutela não se exercem de maneira exclusivista. Combinam-se e alternam-se, hoje quase sempre minorando (ou alegando minorar) a primeira, inclusive (ou principalmente) nas *políticas de inclusão*: “Os mesmos, que já estão num plano comum, decidem trazer/rebater para esse seu plano os outros que se situam em outros quaisquer planos. De modo a facilitar os processos de rebatimento, inventam-se biopolíticas e principalmente noopolíticas que, apelando para certos princípios universais – de que os direitos humanos e a cidadania são os melhores exemplos –, acabam por efetuar o rebatimento a custos mínimos, garantindo maiores níveis de segurança para a população” (p. 113).

No ano de 2013, o Colóquio Internacional Michel Foucault regressa à UERJ, onde tivera lugar sua primeira versão. Pouco distante no tempo das jornadas de julho, o evento dificilmente poderia ter recebido título mais apropriado: “Michel Foucault e os saberes do homem – como, na orla do mar, um rosto de areia”. A agitação permanente daqueles dias, o solo que invariavelmente se movia sob nossos pés cansados de “governamentos” de toda espécie animou Alfredo e Maura a problematizarem, uma vez mais, a inclusão social, agora privilegiando, como ferramentas, as noções de *contraconduta* e de *foco de experiência* (Veiga-Neto e Lopes, 2016): “...se a nossa praia é a Educação, a areia em que desenhamos nossos rostos e as águas em que nos banhamos não são as mesmas nas quais a expressiva maioria da comunidade educacional desenha seus próprios rostos ou lava suas almas” (p. 522) e se goza de “imensas vantagens na medida em que se pode ver, pensar e dizer coisas que, de outra forma, ficariam invisíveis, seriam impensáveis e permaneceriam indizíveis” (p. 522).

Também a inclusão está sujeita a perigos: mesmo entendida como foco de experiência pode naturalizar-se e, em decorrência, tornar-se mero imperativo, apagando os “tortuosos caminhos ao longo dos quais (...) foi fabricada” e que acabaram por torná-la “um topos natural e necessário” (Veiga-Neto e Lopes, 2016, p. 529). O artigo do colóquio da UERJ é concluído com uma questão dita paradoxal, provocadora e de difícil resposta: “É possível trazer todos para o jogo e, ao mesmo tempo, evitar a voracidade destrutiva do neoliberalismo?” (Veiga-Neto e Lopes, 2016, p. 529).

Não são poucos os reconhecimentos à profícua relação estabelecida por Alfie entre a educação e a metodologia foucaultiana¹¹. Em “Gloria victis” (“Glória aos vencidos”), alocução proferida ao final do X Colóquio Internacional Michel Foucault, na Unicamp, e publicada no referido volume, ele situa como o “mundo dos sons passa longe do mundo de Foucault” (Veiga-Neto, 2017, p.53). Alfie-Alfredo vai a um espaço pouco frequentado, o da

¹¹ Cf. <https://www.scielo.br/j/es/a/N46sbZMdCmyMxtwbhM9KtfK/>

música, posto que Foucault está sempre mais à vontade no da literatura e depois no das artes plásticas. Heidegger considerava a superioridade da poesia por estar metricamente ligada à música. Era preciso uma canção (*Lied*, a canção no alemão romântico) e esse instante levou Alfredo-Alfie à música de Franz Schubert, em especial à “A morte e a donzela”, com poema de Matthias Claudius, em que letra e música se completam. Aos fins que Alfie-Alfredo pretendia: “porque o dionisíaco da morte é central para os românticos” (p. 56). Lançar-se à insurreição é aproximar-se da glória, “quanto mais difícil e pungente for a revolta” (p. 61). Eis a glória dos vencidos, agora vencedores, neste instante. Alfie-Alfredo introduz a música, remete-nos a outras aproximações e reveste a revolta e a insurreição com poesia e música. Mais uma vez Veiga-Neto compõe uma parceria com Foucault. Alfie é um homem de música e saboreia com seu paladar aguçado o que o poeta assinalou no verso “como é bom saber tocar um instrumento”.

Esta nova aventura foucaultiana prosseguirá no XI Colóquio, realizado em setembro de 2018 na Universidade Federal de Santa Catarina com o tema “Foucault e as práticas de liberdade”. Publicados no ano seguinte, em dois volumes (Butturi Filho et al., 2019a; 2019b), os artigos decorrentes das mesas e conferências não incluem a participação de Alfredo Veiga-Neto. Neste colóquio, ele deu prosseguimento à sua inflexão poética e musical por meio da apresentação intitulada “Águas claras, águas turvas”, na mesa de número 6, na qual esteve acompanhado por Alessandro Francisco e Pedro de Souza, também afetados pela mesma inflexão, embora por vias distintas¹².

Coda

O termo utilizado para encimar estas palavras finais é uma deferência suplementar a Alfredo, que, aliás, por diversas vezes a usa em seus próprios artigos. *Coda*, que traduzido do italiano ao

¹² Remetemos os leitores, para ver/ouvir essas alocações, ao site do colóquio <https://coloquiofoucault.sites.ufsc.br/videos-conferencia-e-mesas/>

português redundante em *cauda*, é a seção que termina uma melodia, baseada, regra geral, em extensões ou reelaborações de material temático previamente utilizado ao longo da composição.

Por uma dessas coincidências tão favoráveis que nem parecem derivadas do acaso, também os filhos ouvintes de pais surdos são conhecidos pela sigla CODA– *Children of Deaf Adults*, surgida em 1980 nos Estados Unidos junto a uma fundação voltada à divulgação de temas associados a tal relação. Com isso, os “codas” constituem uma comunidade internacional de pessoas cuja primeira língua é a de sinais (Libras, no Brasil).

Tal convergência entre a música e a surdez contempla tanto os interesses diversos de Alfie quanto sua parceria com Maura, esta dedicada à pesquisa da relação entre surdez e educação, especialmente à crítica das relações tutelares – assumidas por qualquer pessoa, surda ou ouvinte, que se coloque na posição de responder pelo outro e/ou possua o domínio de uma língua (auditiva-oral ou visual-gestual) – e do *ouvintismo* – situação em que pessoas ouvintes se posicionam como as únicas capazes de determinar o que é melhor para a educação dos surdos, os quais careceriam da racionalidade necessária para tanto (Veiga-Neto e Lopes, 2013, p. 121).

Nosso apreço à vida secreta das palavras é análogo ao que Alfie demonstra, por mais que sua etimologia seja rigorosa e a nossa, quase sempre, apenas lúdica. Por esse motivo, em nosso próprio léxico, Alfredo soa pertinentemente impertinente e sistematicamente edificante. Por isso o amamos e admiramos sem templo, apenas com a coragem (arriscada) de saber.

Referências

BUTTURI FILHO, Atilio et al. (orgs.) *Foucault e as práticas de liberdade I: o vivo e os seus limites*. Campinas/São Paulo: Pontes, 2019a.

- BUTTURI FILHO, Atílio et al. (orgs.) *Foucault e as práticas de liberdade II: topologias políticas e heterotopologias*. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2019b.
- DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Uma conversa com Alfredo Veiga-Neto. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 6 N. 03, set - dez 2020.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits*. 4 vols. Paris: Gallimard, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997
- FOUCAULT, Michel. Sobre a arqueologia das ciências. Resposta ao Círculo de Epistemologia. Em: *Ditos e Escritos II*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- KANT, Immanuel. *Réflexion sur l'Éducation*. Paris: Vrin, 1962
- LOPES, Maura Corcini. Narrativas surda: a condução da conduta dos escolares. *Anais do XV ENDIPE*. Belo Horizonte ENDIPE/UFMG, 2010
- NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. Prólogo. *Strange Fruit*. Em: *Alfredo Veiga-Neto y los estudios foucaultianos en educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2018.
- PASSETTI, Edson; AUGUSTO, Acácio. *Anarquismos e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo. Apresentação. Aquela história de pirotécnico... Em: *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.
- RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.) *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. Em: PORTOCARRERO, Vera;

CASTELO BRANCO, Guilherme (orgs). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo...Em: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *Imagens de Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. Em: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. Em: Rago, Margareth e Veiga-Neto, Alfredo (orgs.). *Por uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas palavras de abertura ao VI Colóquio Internacional Michel Foucault. Em: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *Foucault, filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. Em: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *Foucault, filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b.

VEIGA-NETO, Alfredo. “A ecopolítica e a desfronteirização do humano. Apontamentos e provocações”. *Revista Ecopolítica*, São Paulo, n. 6, jan-abr, 2013, pp. 65-73. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/14984/11256>

VEIGA-NETO, Alfredo. “Abrindo arquivos libertários”. *Revista Ecopolítica*, São Paulo, n. 11, jan-abr, 2015, pp. 68-71. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ecopolitica/article/view/23575/16902>

VEIGA-NETO, Alfredo. Gloria Victis. Em: RAGO, Margareth; GALLO, Silvio (orgs). *Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se?* São Paulo: Intermeios/Fapesp, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Rebatimentos: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo. Em: MUCHAIL, Salma Tannus; FONSECA, Márcio Alves; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *O mesmo e o outro: 50 anos de História da loucura*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. *Contraconduta e foco de experiência: ferramentas para problematizar a inclusão social*. Em: RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; PORTOCARRERO, Vera; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.) *Michel Foucault e os saberes do homem – como, na orla do mar, um rosto de areia*. Curitiba: Prismas, 2016.

Alfredo Veiga-Neto: breve inventário intelectual

Julio Groppa Aquino*

O presente texto enseja uma contribuição para a fortuna crítica de Alfredo Veiga-Neto, bem como uma demonstração pública de gratidão quanto ao papel fundante do Professor Alfredo no campo dos estudos foucaultianos na educação no Brasil. Trata-se, mais especificamente, de um breve inventário de formulações propostas pelo referido Professor constantes de entrevistas – dezesseis, ao todo – concedidas a diferentes veículos editoriais ao longo do período de 1999 a 2021.

O intuito principal do texto é o de destacar um tipo de material que, não obstante seu caráter lateral, revela-se indispensável do ponto de vista da circulação das ideias. Pelas entrevistas, atesta-se um esforço patente do Professor Alfredo com vistas à ampliação da interlocução com outros públicos, para além daqueles já signatários do pensamento foucaultiano. Ainda, por meio da inventariação das tematizações ali presentes, é possível obter uma espécie de súmula das principais ideias do Professor.

Por fim, esclareça-se o fato de que nosso trabalho se restringiu a rastrear, organizar e editar a massa textual com que deparamos, imbuídos do propósito de preservar ao máximo a integridade daquilo que ali tomou corpo e expressão.

Alfredo por Alfredo

De fato, olhando para trás, me dou conta de que sempre fiz várias coisas ao mesmo tempo. Desde muito antes de estudar e lecionar Biologia, já me envolvia com música; fiz um mestrado em Genética (com um grupo de ponta no Brasil, coisa bastante

* Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

séria), enquanto estudava Matemática e Filosofia, lecionava e me envolvia com política e administração universitárias (coisas como chefia de Departamento, direção de Faculdade etc.); fiz um doutorado sem deixar jamais de dar pelo menos umas doze aulas semanais, parti-cipar de mil comissões e coordenações, ensaiar com a “minha” banda de jazz e com ela me apresentar por aí afora (desde excelentes teatros e casas noturnas até alguns bares nem tão excelentes...). No meio de tudo isso, produzi, durante mais de dois anos, um programa de jazz na Rádio da Universidade (UFRGS). Fui (será que ainda continuo sendo?) o que se costuma denominar “pau para toda obra”: membro de Conselho Estadual de Educação, assessor da FAPERGS, diretor de recursos humanos (na Reitoria da UFRGS), diretor de Fundação Educacional (hoje, é a UNESCO), membro de muitas bancas, representante de categoria docente em várias instâncias universitárias, palestrante em muitos eventos. Fui aluno (em nível de graduação e de pós-graduação) de gente de primeira grandeza, do Brasil e de fora daqui, nos campos da Epistemologia, da Ética, da Biologia, da Matemática, da Musicologia e da Educação. A todos eles, devo muito. Acho que, para os padrões usuais, sou mesmo muito dispersivo. Então, se somarmos a isso o fato de que estou há quase quatro décadas na estrada, dá esse amontoado de experiências, essas múltiplas e simultâneas identidades... (VEIGA-NETO; GIRARDELLO, 2003a, p. 208).

Avaliação

Dentre os vários dispositivos que operam a seletividade na escola, a avaliação sistemática – inventada na segunda metade do século XVIII e logo transformada na mais central das práticas pedagógicas – é o mais eficiente e disseminado. Na forma de sabatinas, provas, pareceres, arguições, observações etc., a avaliação sistemática opera sucessivas e constantes separações entre os que sabem/conseguem mais, os que sabem/conseguem menos e os que nada-sabem/nada-conseguem. Isso é feito

declaradamente ora para “medir” o quão “eficiente” foi o processo de ensino aprendizagem, ora para premiar os esforços de cada um – e, simetricamente, para ameaçar ou punir quem não se aplicou devidamente... –, ora para separar os que “podem” dos que “não podem ir adiante”, ora, até mesmo, para que cada um apreenda a “se examinar a si mesmo” – e vejam que esse meu pleonasma foi proposital... Seja como for e além de poder ser outras coisas, a avaliação escolar tem, explícita ou implicitamente, a função de revelar o que alguém sabe ou consegue, a partir de critérios – também implícitos ou explícitos – que são da ordem dos saberes. O parte-e-reparte promovido pela avaliação sistemática incorporou-se e se entranhou de tal maneira às práticas escolares, que hoje é difícil ou impossível, para muitos, pensar uma escola sem avaliação. E na medida em que a avaliação procura tomar como critério maior o desempenho intelectual, tornou-se também difícil pensar uma educação escolar que não tenha o conhecimento como, simultaneamente, o centro dos seus interesses e o objetivo maior a ser alcançado. E mais: é também difícil ou impossível pensar uma escola que não esteja em sintonia com a lógica de exclusão, isso é, pensar uma escola que não trabalhe a favor da meritocracia. (VEIGA-NETO; GIRARDELLO, 2003a, p. 214-215).

Biopolítica

Ao falarmos em biopolítica, estamos nos referindo a todo um conjunto de ações, saberes e estratégias que se efetivam sobre uma população e que objetivam promover a vida humana nessa população. Pode-se dizer, então, que a biopolítica é a maneira pela qual se racionalizou, na modernidade, o governo das populações de modo a garantir-lhes maior segurança, sobrevivência, natalidade, longevidade, saúde, felicidade etc. Nesse sentido, a biopolítica se exerce por meio do biopoder, um tipo de poder que atua sobre os indivíduos, mas não entendidos ou tomados em sua singularidade – como é o caso do poder disciplinar – e sim enquanto membros de um conjunto ou coletividade a que denominamos “população”. Assim como o

poder disciplinar age sobre um corpo-máquina (individualizado), o biopoder age sobre um corpo-espécie (“populacionalizado”). Em síntese, a biopolítica toma a população como seu objeto, como um grande corpo vivo, de modo a conseguir governar da melhor maneira possível essa população. É fácil compreender o alcance de tal conceito no mundo de hoje. Numerosos saberes e práticas que nos atravessam cotidianamente — como campanhas de prevenção a doenças, ações públicas que visam a aumentar a nossa segurança, políticas de ação afirmativa e de inclusão, campanhas em prol do conservacionismo ambiental etc.— estão exatamente no âmbito da biopolítica e se efetivam através de biopoderes que são colocados em funcionamento pela mídia, pela educação escolarizada, pelas ONGs, pelas igrejas, pelos próprios governos. (VEIGA-NETO, 2005, p. 34-35).

Condução das condutas

[...] a um primeiro olhar, se conduzimos mesmo alguém, esse alguém não é livre, mas conduzido por nós. Então, parece haver duas alternativas excludentes: ou conduzimos alguém e, assim, roubamos sua liberdade; ou o deixamos livre, conduzido por si mesmo, dono de sua liberdade. É como se a liberdade fosse algo, alguma coisa per se; como se ela tivesse uma existência em si mesma. Mas o paradoxo torna-se aparente se compreendermos que conduzir é uma palavra formada pela preposição *com* – em latim: *cum*, na acepção de “em companhia”, “junto a” – acoplada ao verbo latino *duco, ducere* – na acepção de guiar, levar (algo ou alguém, sem forçar, mas com a aquiescência desse alguém). Sendo assim, para uma pessoa realmente conduzir a conduta de outra pessoa é necessário que, mesmo sendo livre, esse outro se deixe ser conduzido e até queira ser conduzido, levado. Não há condução unilateral. A condução exige que condutor e conduzido se alienem nessa ação. Desse modo, com um rápido exercício etimológico, se desfaz o paradoxo. Portanto, conduzem-se homens livres; ou, em

outras palavras, condução implica liberdade. (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2018b, p. 167).

Crise da modernidade

O que chamamos de crise da modernidade corresponde ao incremento da sensação de imprevisibilidade sobre o futuro, o que está correlacionado com a dificuldade que temos para fazer o futuro “obedecer” aos nossos planos, previsões e desejos. A sensação de crise aumenta na medida em que aumenta o diferencial entre o que queremos para o futuro (imediate, mediato ou remoto) e aquilo que de fato acaba ocorrendo. Como sabemos, a modernidade pode ser definida, dentre outras maneiras, como o período da História ocidental em que mais se planejou um tipo de vida e de sociedade e mais se acreditou que tal planejamento se efetivaria. Ora, vários sociólogos, filósofos, antropólogos, artistas, literatos, historiadores, pedagogos etc. têm nos mostrado o quanto isso não se realizou ou só se realizou parcial e localizadamente. (VEIGA-NETO, 2008b, p. 27).

Currículo

O currículo foi um artefato inventado pela educação europeia no século XVI. Ele objetivou – e continua objetivando – colocar as atividades escolares dentro de uma determinada ordem que se instalava na cultura, que estava deixando para trás os valores e práticas sociais da Idade Média. Nesse sentido, o currículo articulou-se intimamente com a invenção e o desenvolvimento do sujeito, esse novo personagem que surgia no cenário europeu e que, a partir de então, se alastrou mundo afora. Em outras palavras, pode-se dizer que o currículo contribuiu decisivamente também para imprimir novas temporalidades e espacialidades no mundo, novas percepções, significados e usos do tempo e do espaço coletivos, sociais. Até hoje, o currículo é o dispositivo escolar que cumpre, para o mal e para o bem, esse papel social e cultural. (VEIGA-NETO, 2018a, p. 10-11).

Disciplina

A disciplina, na maneira como é entendida por Foucault, nada tem de ofensiva! Ela é produtiva, isto é, produz determinadas subjetividades, determinados tipos de interações sociais, seja para o bem seja para o mal. O problema, se existe e quando existe, não está propriamente na disciplina, mas no grau em que ela é experienciada e naquilo que se faz a partir dela. [...] O quanto e por quanto tempo continuarão a vigorar práticas disciplinares efetivas é uma questão de futurologia e, por isso mesmo, uma questão de difícil resposta. Mas o que se sabe é que a disciplina parece ceder, cada vez mais, o lugar para o controle. Assim, o que a escola contemporânea parece estar fazendo aceleradamente é produzir sujeitos flexíveis. (VEIGA-NETO, 2008b, p. 26).

Discurso pedagógico

[...] o discurso pedagógico é, de um modo geral, um tanto conservador, um tanto apegado às metanarrativas iluministas e kantianas, um tanto tributário dos mitos judaico-cristãos da Educação como redenção e salvação, um tanto carregado dos excessos do idealismo. Não se trata de dizer que a Educação não possa salvar, mas sim que partir sempre de tais metanarrativas e mitos mais obscurecem do que mostram o que está acontecendo à nossa volta. Reconheço que tocar nesse assunto é mexer num vespeiro. Infelizmente, a maioria não está acostumada à análise e à crítica genealógica, a uma problematização que procura se colocar para além dos enquadramentos que herdamos desse tipo de entendimento plasmado pelo idealismo e pelo iluminismo e que foi “injetado” no pensamento pedagógico há vários séculos. (VEIGA-NETO, 2008a).

Ecogovernamentalidade

Na medida em que governamentalidade foi a palavra que Michel Foucault inventou para designar, entre outras coisas, um conjunto de ações, análises e cálculos que possibilitam o exercício de determinadas formas de poder, bem como o campo em que se cruzam as práticas de

governo de cada um consigo próprio com as práticas de governo sobre os outros, podemos falar em ecogovernamentalidade como uma associação entre a governamentalidade acima resumida e a Ecologia, de modo a pensarmos e problematizarmos politicamente não propriamente a vida em si, mas a vida imersa nas múltiplas condições que a cercam e a tornam possível. (VEIGA-NETO, 2017, p. 51).

Educar

Não se pode confundir professor liberal com professor negligente, ausente e descomprometido. Os danos que um educador com esse perfil pode causar começam no ensino-aprendizagem dos alunos, cujos resultados concretos são fráquíssimos, porque não há estímulo, cobrança, nada. Conduz na verdade a uma alienação perigosíssima, tanto em relação ao conhecimento quanto em relação à postura frente ao mundo, porque a vida não é mansa. A realidade é feita de conflitos, de contrariedades. Isso não significa, por outro lado, que devemos nos amargurar com tudo, e o bom professor é justamente quem ensina que a vida é feita desses choques e que é preciso descobrir prazer e estímulo nas próprias tensões para vivê-la em sua totalidade. A postura equivocada do professor “legal” traz também um dano ético, ao ensinar, em nome de uma superproteção ou de não contrariar os outros, um comportamento de vida que é totalmente fictício. [...] Queiramos ou não, o processo de educar é um processo de impor limites e de compreender que esses limites, por outro lado, significam aberturas para outras coisas. Fechar algumas portas significa necessariamente que outras portas são abertas. Então, o professor precisa *aprender* isso, precisa trabalhar com essas questões em seus cursos de formação. Foucault nos ensina muito sobre isso quando refere que a educação não é um mar de rosas, mas é feita também de tensões e de coisas “feias” e dolorosas. (VEIGA-NETO, 1999, p. 7).

Escola

[...] a escola foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno. Refiro-me à escola em sentido bastante amplo; estou falando em educação fundamental, educação infantil, escola para adultos e até mesmo em universidade. Com isso, quero sublinhar o papel da escola na construção de um mundo que declarou almejar a ordem e a vida civilizada. Um mundo que foi projetado para se afastar daquele estado que muitos chamam de natural, ou bárbaro, ou selvagem, ou primitivo. Quero salientar o papel da escola como a grande instituição envolvida na civilidade, ou seja, envolvida na transformação dos homens: de selvagens em civilizados. A escola como o lugar capaz de arrancar cada um de nós – e, assim, arrancar a sociedade de que fazemos parte – da menoridade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído, criando uma sociedade formada por cidadãos que, por estarem na “mesma cidade”, estão num ambiente comum e, por isso, têm de aprender a viver minimamente se tolerando, em cooperação mútua e sem se barbarizarem. Esse talvez seja o sentido mais radical da escola moderna. E nisso, certamente, ela não está sozinha. À espera daqueles sobre os quais ela não produziu os efeitos desejados – seja porque resistiram a ela, seja porque ela não foi eficiente, seja porque nem mesmo a ela chegaram –, estão o manicômio, a prisão, o quartel. Ao inventar essas instituições, a Modernidade levou às últimas consequências a fabricação de um novo tipo de sujeito: o sujeito moderno. De fato, o sujeito pensado, idealizado e projetado pelos idealizadores da Modernidade, principalmente a partir do século XVIII europeu – iluministas, enciclopedistas, democratas, revolucionários, idealistas, antiaristocratas, antimonárquicos, antiabsolutistas, seculares etc. – guarda pálidas semelhanças com o sujeito antigo, com o sujeito medieval e mesmo com o sujeito renascentista. Entre todas essas instituições, a escola é a mais geral, isto é, a escola é aquela que se estende – ou a que deve se estender, é o que se espera – mais ampla e duradouramente a todos os

indivíduos dessa sociedade que quer ser civilizada. (VEIGA-NETO, 2003b, p. 104-105).

Escrita

[...] comigo é sempre assim: aos poucos, vou polindo o texto, tornando-o mais legível, mais claro e gramaticalmente correto. De fato, o polimento do texto resulta do gesto que eu chamo de respeito ou consideração aos leitores e às leitoras. Talvez não seja propriamente um gesto de generosidade, se entendermos que essa palavra tem mais a ver com um ato de sacrifício e fidalguia de alguém a favor dos demais. Prefiro falar em respeito e consideração, palavras que se situam mais na esfera do político. Nesse caso, então, trata-se da combinação entre duas atitudes políticas. Uma primeira atitude é mais abrangente: eu escrevo para mim e para os outros; nesse caso, não há lugar para o solipsismo. Se pretendo comunicar com meu texto, ele só cumprirá tal função se quem o ler compreender o que escrevi. A segunda atitude é mais pontual: em educação, é um dever de ofício praticar um ensino que seja claro e acessível ao maior número de pessoas. Não se trata de apenas comunicar genericamente, mas de comunicar – o mais corretamente possível – a quem quer ou precisa aprender. Um lamento: não é raro encontrarmos textos dirigidos a alunos e professores – ou seja, textos que se pretendem pedagógicos – carregados de barroquismo, hermetismo, afetação e erudição vazia. A minha estrada é completamente outra... (VEIGA-NETO; SILVA, 2021, p. 255).

Estultice endêmica

O negacionismo, o terraplanismo, as condutas anticência, o conspiracionismo, a teimosia estulta, o reptilianismo etc. são manifestações que crescem no Brasil. Qual uma doença endêmica, a estultice tomou conta do nosso país, desde as classes superiores da política e da administração federal até as camadas mais humildes da população. Tal estado de coisas atinge dimensões alarmantes quando levamos em consideração este momento histórico da pandemia da COVID-19. A grande ironia atual consiste no fato de

que, justamente quando mais uma sociedade precisa cerrar fileiras em torno de comportamentos preventivos e curativos inteligentes e baseados na Ciência, mais estultice revelam amplos setores da política e da administração federal. Uma outra ironia, ligada à anterior, é que os personagens que ocupam destacadas posições de liderança nacional são, justamente, os que se mostram mais estultos, seja desobedecendo acintosamente as unânimes recomendações técnicas especializadas, seja negando a gravidade da situação. Uma das raízes da estultice endêmica está, certamente, numa escolarização historicamente deficiente – elitista, facilitadora, superficial, aligeirada, desigual e excludente. É claro que a estultice endêmica não será exterminada por obra somente de uma melhor educação escolar. Mas não tenho dúvida de que uma sociedade ampla e igualitariamente escolarizada será muito menos estulta, mais autoprotégida e, conseqüentemente, mais resistente ao atual ou a futuros surtos endêmicos, epidêmicos ou pandêmicos que porventura nos atingirem. (VEIGA-NETO; SILVA, 2021, p. 261-262).

Fidelidade infiel

[...] quero apenas lembrar que não se deve tomar Michel Foucault como um guru, nem fazer de seu pensamento uma religião. Costumo dizer que podemos nos valer de seu pensamento naquilo que ele puder ser útil para compreendermos a história do presente. O que mais importa não é tanto saber o que ele pensou e disse sobre isso ou aquilo, mas o que podemos nós pensar, com base nele, sobre isso ou aquilo. Isso significa manter, com Foucault, uma atitude de fidelidade infiel, deixando-o de lado naquilo que ele não puder ajudar-nos para entendermos e mudarmos os constrangimentos que o mundo nos impõe ou que nós impomos a nós mesmos. (VEIGA-NETO, 2006, p. 9).

Foucault

Comecei em Biologia e passei para a Educação em Biologia e depois para a Sociologia da Educação. Passei pelo marxismo e no

final dos anos 80 comecei a ler Foucault. Ele problematizava assuntos e respondia e perguntava sobre coisas muito próximas da minha experiência com a docência. Me chamou a atenção a microfísica nas salas de aula, as coisas pequenas que acontecem no cotidiano, as relações de poder, as relações de dominação e de violência escolar. Pensei que esse homem tem muito para dizer. Ele me permitiu ver coisas que com outros óculos não enxergava. (VEIGA-NETO, 2011b).

Foucault educador

[...] chego à conclusão de que Foucault é aquilo que um dia eu falei e que um colega escreveu: um “criptoeducador”. Ele é um educador. Não somente porque dava aulas, que eram magníficas; sim, é também por isso. Mas tu não pensas em Foucault sem pensares no processo de educação como formação de subjetividades – não como acúmulo de informações nem como preparação para o trabalho; serve para isso também, mas é muito mais do que isso. É por isso que me interessa esse Foucault com a educação e para a educação; bem como as passagens nas quais ele se refere à educação, em suas aulas. Está tudo anotado, tudo marcado aqui na minha biblioteca. Ele se refere explicitamente às práticas de ensinar e aprender; à escola, ele se refere muito, mas à educação num sentido mais amplo há bem menos referências. Mesmo poucas, são muito elucidativas, muito fortes; ou seja, não há pensamento que não seja pensamento que já foi educado. A própria questão da linguagem, da aquisição da linguagem, que não se reduz a uma educação simplesmente de sala de aula, é educação no sentido radical. (VEIGA-NETO; DIAS; RODRIGUES, 2020, p. 1216-1217).

Governo, governmento

[...] não se trata tanto de falarmos em Governo (com inicial maiúscula), mas principalmente de governo – ou, como temos insistido, em governmento – entendida essa palavra como condução (por alguns) das condutas (de outros) ou mesmo como a

condução das condutas que cada um faz sobre si mesmo. Por aí, é fácil vermos que a Educação – principalmente a Educação institucionalizada ou escolar — está intimamente articulada com a biopolítica. Aliás, a maioria, senão a totalidade, das práticas educativas são práticas de biopoder, isto é, se constituem num conjunto de ações sobre ações da vida dos indivíduos e para a melhor manutenção dos seus processos vitais. (VEIGA-NETO; LOPES, 2015).

Hipercrítica

Criei essa palavra com o objetivo de caracterizar uma crítica que esteja sempre atenta e pronta para pensar e que, além disso, coloque em questão, que problematize, que desconfie, que coloque sob análise até mesmo os seus próprios teóricos e as ferramentas que utiliza para pensar, analisar, problematizar etc. Assim, a hipercrítica tem de ser constante, incansável e humilde, isto é, pronta a refazer-se e a se repensar. Por isso, a hipercrítica não torna mais felizes os espíritos acomodados, conformados e conformistas. Mas ela funciona como um combustível para enfrentar as realidades de um mundo que nem sempre é o que gostaríamos que fosse, que nem sempre é “camarada” conosco. (VEIGA-NETO, 2018a, p. 8).

Inclusão

As políticas de “inclusão na escola” devem ser entendidas justamente no registro da biopolítica e dessas representações e metanarrativas que ajudam a sustentar o estado-nação. Por um lado, as teorizações acerca da biopolítica nos permitem compreender a “vontade de inclusão” e as práticas correlatas – da maneira como estão sendo propostas e executadas atualmente, em especial no que diz respeito às (assim chamadas) “pessoas com necessidades especiais” – como uma forma de controle sobre a vida e de gerenciamento da população. [...] Tenho tentado desconstruir – mas não, é claro, destruir... — alguns dos imperativos mais comuns nesse campo discursivo, tais como “a inclusão escolar é o primeiro passo para promover a inclusão social” ou “incluir

todos num mesmo espaço escolar garante a formação de subjetividades includentes, não preconceituosas” (e o seu inverso: “espaços escolares específicos para pessoas com necessidades especiais promovem a segregação e o preconceito”). Além disso, tenho argumentado que boa parte das práticas inclusivas funciona, de fato, como práticas de exclusão. (VEIGA-NETO, 2005, p. 36).

Indústria da anormalidade

Com essa expressão, estamos nos referindo a todo um imenso conjunto de dispositivos que vêm aprofundando as separações entre os (ditos) normais e os (também ditos) anormais. Em que pese a importância que hoje se dá às políticas e práticas de inclusão, o que está acontecendo é uma crescente obsessão em torno da norma. Recorrendo aos entendimentos que os Estudos Foucaultianos têm sobre a norma, tais dispositivos de normatização, normalização e normação envolvem saberes e práticas médicas, psicológicas, bioquímicas, sociológicas, pedagógicas e psicopedagógicas. A indústria farmacêutica e a indústria clínica e hospitalar estão profundamente envolvidas e comprometidas com isso que denominamos indústria da anormalidade. (VEIGA-NETO; LOPES, 2015).

Metodologia

No caso de Foucault, acho que as riquezas dos seus cursos são muitas, e uma delas é justamente essa: lendo seus cursos, nós podemos entrar na cozinha do Careca. Em mais de uma passagem da sua obra, Foucault discute, em pormenores, a questão do método. Assim, por exemplo, no 1º capítulo da História da sexualidade III – “O cuidado de si” –, Foucault discute o que ele chama de “o método de Artemidoro”. Isso é uma beleza. Depois, ele entra na alta erudição, nos autores gregos, aquela coisa de que ele gostava muito e que é muito interessante e muito difícil. Mas esse capítulo é muito legal. Eu sou um cara muito preocupado com o método, com os caminhos da pesquisa. Do método como

caminhos até chegar lá; *méthodos*, como os gregos diziam, são os caminhos que nos levam além, para uma meta que se coloca adiante. Isso é metodologia. (VEIGA-NETO; DIAS; RODRIGUES, 2020, p. 1223).

Neoliberalismo

A característica das sociedades neoliberais de comprar em demasia, uma espécie de comprismo, é mais que consumismo, porque quando se fala de consumo fala-se de coisas que se compram e que se usam; o comprismo é algo meio irracional, razão pela qual se compra mais do que se necessita usar. [...] Uma coisa inútil, uma imoralidade de compra. Isso é muito típico das sociedades neoliberais. Há uma superposição de lógicas, de racionalidades, a racionalidade neoliberal se concentra muito mais na competição exagerada entre as pessoas e consigo mesmo. Tenho que comprar e adquirir e ser melhor. [...] Na lógica neoliberal é necessário colocar a educação não como um bem social com a tutela da sociedade e do Estado, mas sob a tutela do mercado de competição, de produção exacerbada, de consumo, de compra e de competição exacerbada. (VEIGA-NETO, 2011b).

Norma

A norma, uma invenção da própria Modernidade, segue um critério arbitrário; tal critério é retirado (ou inventado a partir) do próprio conjunto ao qual a norma se refere. O resultado disso é que a norma começa por dividir o todo (uma população, por exemplo) entre dois grupos principais: os normais e os anormais. Por isso, é importante termos em mente que mesmo os anormais estão na norma, são previstos pela norma, são um caso da norma. [...] Costumo dizer que a norma é faminta e incansável. Com essas duas palavras refiro-me ao fato de que sempre e continuamente estão sendo criados/inventados novos critérios para classificar e enquadrar as pessoas. E mais: tanto esses novos critérios quanto os mais antigos e conhecidos não cessam de se refinarem, de se fazerem mais e mais microscópicos. A norma não apenas alcança todos como

também ela desce aos níveis mais microscópicos, particulares e ínfimos de uma população. (VEIGA-NETO, 2011a, p. 21).

Ordem do discurso

[...] pode-se dizer que aquilo que Foucault tematizou acerca da ordem do discurso vale para o que acontece tanto na escola quanto fora dela. É claro que cada instituição tem as suas peculiaridades no que concerne ao ordenamento das incitações, interdições, silenciamentos e ênfases do que pode ou não pode ser dito e do que é, efetivamente, dito. E cada uma – escola, aparelhos estatais, igrejas, ONGs, parlamentos etc. – tem seus próprios regimes e suas próprias políticas de verdade. No caso da escola, em especial, estão em jogo eficientes elementos que imprimem uma “ordem muito ordenada” aos discursos; talvez o principal deles seja justamente o poder disciplinar, sempre classificando e hierarquizando e sempre atrelado a determinados saberes. No caso da Universidade, isso é ainda mais interessante, pois é nessa instituição que se dá não apenas a (digamos...) disseminação dos saberes, mas também a produção de boa parte de tais saberes. (VEIGA-NETO, 2006, p. 8).

Poder e autoridade docente

[...] é preciso deixar claro que não se trata de diminuir a autoridade do professor. O equívoco é que muitas vezes essa disciplina é imposta com antipatia e virulência, sendo confundida com autoridade. Nesse ambiente, a tendência é haver um “esquecimento” da própria disciplina – ou seja, assim que o jovem sai do ambiente autoritário, tende a repetir os comportamentos considerados indesejáveis. Por outro lado, se a conduta for associada a argumentos, torna-se mais embasada e o aluno terminará por incorporar essas noções mesmo quando fora do ambiente onde se exerce a disciplina. Isso é educação. Segundo Michel Foucault, essa postura não significa que se está abrindo mão de uma atitude de poder sobre a criança, até porque relações sociais não existem sem relações de poder, o poder está sempre circulando entre nós. Obviamente, é um poder consentido, um poder de

reconhecimento, mas não deixa de ser uma “captura” na malha da comunicação. Educar, portanto, é a “arte de governar”, como diria Foucault, a qualidade de conduzir a ação alheia. (VEIGA-NETO, 1999, p. 6).

Procedimento

Assim como não há, a rigor, uma ou mais teorias foucaultianas, também não há um método, um caminho, um único uso para as ferramentas propostas pelo filósofo. O que há são teorizações, são modos de ver e compreender o mundo, são sugestões que se pode obter estudando como ele mesmo fez e como muitos outros – que o seguiram e o seguem de perto – fizeram e continuam fazendo. Eles não nos entregam roupa feita e acabada. Nada de *prêt-à-porter*. Mas eles nos mostram alguns figurinos e nos dão o tecido, a linha, os botões e os fechos para que nós mesmos façamos as nossas roupas sob medida. Proceder assim nem sempre é fácil, mas é sempre desafiador e sempre vale a pena. (VEIGA-NETO, 2018a, p. 13).

Sociedade disciplinar

Podemos compreender que uma sociedade disciplinar é aquela em que cada um é capaz de dizer a si mesmo o que é certo e o que é errado fazer (e não fazer). Cada um é capaz disso não porque tenha uma capacidade inata, mas porque aprendeu socialmente; e as duas instâncias principais em que ocorre tal aprendizado são a família e a escola moderna. Essas duas instâncias funcionam sempre em espaços fechados; talvez seja melhor dizer assim: para que elas funcionem a contento, é preciso que capturem, sequestram em espaços fechados, os corpos das crianças e dos jovens. Mais de um século antes de Kant, o pedagogo morávio Johannes Comenius, mais conhecido como o “Pai da Didática”, já havia lançado os fundamentos modernos desse entendimento, quando atribuiu à família a missão de educar no âmbito privado e encarregando a escola da mesma missão, agora no âmbito coletivo, mais amplo e público, mas sempre encerrado entre quatro paredes.

Aliás, é sempre bom lembrar que disciplina é uma palavra que deriva da forma latina disciplina e esta, de disciplina, formada por *discere* + *pueris* (dizer às crianças); mesmo muitas línguas não-latinas conservam tal derivação. Simplificando, a ideia básica nisso tudo é que de tanto dizermos às crianças o que é certo e o que é errado, de tanto exigirmos delas um lugar e um tempo certo para cada coisa e cada ação que praticam, de tanto ensinarmos a posição tida como correta para seus corpos e para cada conhecimento que lhes ensinamos, elas enfim serão capazes de, por si mesmas, se disciplinarem e disciplinarem o entendimento que têm do mundo em que estão. (VEIGA-NETO, 2003b, p. 116).

Sujeitos

[...] enquanto uma escola disciplinar prepara, entre outras coisas, sujeitos dóceis/obedientes (o que foi amplamente demonstrado por Foucault), uma escola controladora prepara sujeitos flexíveis/estratégicos. O sujeito dócil, justamente por ser disciplinado, tende a seguir sempre determinados padrões que foram previamente “impressos em sua alma”; uma vez dobrado, ele permanece assim por longos períodos, até ser submetido a outras práticas disciplinares. O sujeito flexível, por não ser disciplinado, é capaz de mudar continuamente seu comportamento, suas ações e reações, adaptar-se estrategicamente a situações diferentes e inesperadas; ele é capaz de dobrar para, logo depois, voltar à situação anterior. (VEIGA-NETO, 2008b, p. 26).

Transformações espaço-temporais

O mais importante é analisarmos as atuais transformações no espaço e no tempo em termos de suas proveniências e emergências, bem como de seus desdobramentos e efeitos na vida humana. Ao me referir à problematização, não quero cair no tradicional binarismo de ou festejar ou exorcizar aquelas mudanças espaço-temporais. É preciso ter claro que, como disse Michel Foucault, “nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso” e, por isso, “temos sempre algo a fazer”. Assim, por um lado e usando a conhecida metáfora

de Zygmunt Bauman, a liquefação da modernidade promove um crescente apagamento das fronteiras culturais – entre diferentes etnias e raças, gêneros, classes sociais, grupos etários etc. –, um fenômeno a ser saudado como um grande passo para maior equidade e justiça social. Por outro lado, esse mesmo apagamento está na base de um igualitarismo indiscriminado e perverso, alimentando o vale-tudo de um mundo sem autoria, sem história e no qual ninguém reconhece os custos envolvidos para que os outros chegassem aonde chegaram. (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2018b, p. 166).

Vigiar e punir

É muito interessante o fato de que, mesmo sem ser um livro focado na educação escolar, *Vigiar e punir* tenha causado uma verdadeira revolução copernicana – em termos do enfoque, da abordagem e da metodologia – nos estudos acerca das origens, processos e efeitos (sociais, culturais, políticos, econômicos etc.) da educação. Quando falo em revolução copernicana, me refiro à virada epistemológica que aquele livro provocou: o foco deslocou-se do aparelho escolar como instituição para as práticas que ali se praticam. O centro do problema e o ponto de partida deslocaram-se de uma perspectiva legalista, institucional e burocrática para uma perspectiva acontecimental. Com tal deslocamento, compreendeu-se a profunda descontinuidade entre a educação escolar moderna ocidental e a educação escolar em outros tempos e em outras culturas. A palavra escola pode ser a mesma, mas os sentidos a ela atribuídos, bem como os efeitos que ela produz são radicalmente distintos. (VEIGA-NETO; SILVA, 2021, p. 257).

Violência, poder

A violência tende à saturação e se apresenta com (quase) nenhuma justificativa para quem a sofre; ela gera sempre resistência e, bem por isso, é menos econômica do que o poder. Esse, por sua vez, é perverso, sutil e sempre conta com a participação e até mesmo adesão daquele que é seu objeto. Na

medida em que uma relação de poder atua “carregada” ou “suportada” por saberes, o poder é convincente e solicita o reconhecimento do outro. Em termos de uma economia (de ações, de tempo, de persistência, de afetos, de esforços), uma relação de poder tem vantagens que uma relação de violência não consegue ter. Enquanto a violência viola, o poder seduz. E tanto há violência fraca quanto poder forte. (VEIGA-NETO, 2009, p. 30).

Referências

VEIGA-NETO, Alfredo. Vigiar não é punir. *Educação*, São Paulo, n. 223, p. 4-7, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo; GIRARDELLO, Gilka. Faces da diferença. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 207-216, 2003a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p.103-126.

VEIGA-NETO, A. Biopolítica, Estado Moderno e a inclusão na escola: entrevista com Alfredo Veiga-Neto. *IHU On-line*, São Leopoldo, n. 144, p. 33-37, 06 jun. 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Compreensão e rebeldia sobre nós mesmos. *IHU On-line*, São Leopoldo, n. 203, p. 4-8, 06 nov. 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. “Educação e crise são, reciprocamente, causa e consequência uma da outra”. Instituto Humanitas Unisinos, 27 jan. 2008a. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/11783-%60educacao-e-crise-sao-reciprocamente-causa-e-conseq%C3%BCencia-uma-da-outra%60-entrevista-especial-com-alfredo-veiga-neto>

VEIGA-NETO, Alfredo. A escola moderna é controladora. *IHU On-line*, São Leopoldo, n. 281, p. 25-27, 10 nov. 2008b.

VEIGA-NETO, Alfredo. Violência e poder. A violência viola, o poder seduz. *IHU On-line*, São Leopoldo, n. 293, p. 29-31, 18 maio 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. A loucura como mecanismo de exclusão. *IHU On-line*, São Leopoldo, n. 364, p. 20-22, 06 jun. 2011a.

VEIGA-NETO, Alfredo. *O neoliberalismo situa a educação no mercado da competição, da produção exacerbada*. Instituto Humanitas Unisinos, 16 nov.

2011b. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/502911-o-neoliberalismo-situa-a-educacao-no-mercado-da-competicao-da-producao-exacerbada-entrevista-com-alfredo-veiga-neto>

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. A biopolítica e a crescente obsessão em torno da norma. Instituto Humanitas Unisinos, 23 set. 2015. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/169-noticias/noticias-2015/546949-a-biopolitica-e-a-crescente-obsessao-em-torno-da-norma-entrevista-especial-com-alfredo-veiga-neto-e-maura-corcini-lobes>

VEIGA-NETO, Alfredo. Em busca de uma ecogovernamentalidade. *IHU On-line*, São Leopoldo, n. 513, p. 48-52, 16 out. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. “Precisamos nos situar no tempo para muito além do imediatismo do presente”. *Presença Pedagógica na sala de aula*, Belo Horizonte, n. 141, p. 6-13, 2018a.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Transformações espaço-temporais e educação na contemporaneidade. *Em Aberto*, Brasília, v. 31, n. 101, p. 165-170, jan./abr. 2018b.

VEIGA-NETO, Alfredo; DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. Uma conversa com Alfredo Veiga-Neto. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 1208-1232, set./dez. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo; SILVA, Mozart Linhares da. Educação e estudos foucaultianos. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 254-263, jan./abr. 2021.

Alfredo Veiga-Neto: do entrelaçando entre vida e pensamento

Maria Rita de Assis César*

André Duarte**

Parece que, às vezes, algumas vidas acabam sendo misteriosamente entrelaçadas por feitiços, inspirações e encruzilhadas, antes mesmo de conhecermos o outro com quem nos associaremos. Quando essa situação maravilhosa ocorre, tudo acontece num misto de feitiço/inspiração que produz grande impacto em quem experimenta aquela condição ímpar. Eu, graduada em biologia e tendo dado alguns passos na genética, uma “mocinha” que aprendeu a tocar piano no Conservatório. Ele, biólogo, geneticista, pianista e musicólogo de grande talento, grande educador e pesquisador do campo da educação, além de importante gestor de uma universidade de referência, a UFRGS. Era natural que, dadas essas afinidades, eu me encantasse com Alfredo, tomando-o como fonte de orientação. De fato, parece que tentei seguir todos os seus passos, alguns inconscientemente, outros de maneira muito consciente. Neste contexto de coincidências, desde já há alguns anos, assim como ele, também eu venho me debatendo em uma pasta da alta gestão da UFPR.

Em meados dos anos 90, quanto dei um salto no abismo, abandonando a biologia para tentar chegar no domínio das ciências humanas-educação-filosofia, foi com Alfredo que aprendi a voar e encontrar outros pousos. Ao iniciar o mestrado em Educação, em 1995

* Doutorado e Mestrado em Educação. É professora pesquisadora da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no Programa de Pós-Graduação em Educação.

** Doutorado e Mestrado em Filosofia. É professor pesquisador da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no Programa de Pós-Graduação em Educação e Filosofia.

(UNICAMP/New School for Social Research), descobri a potência gigante do pensamento foucaultiano e, logo em seguida, descobri Alfredo: primeiro, o autor de grandes textos que começavam a revolucionar o campo dos estudos educacionais brasileiros; e, depois, em 1997, o professor que encontrei em um evento com Jorge Larrosa, na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Junto a Alfredo dei meus primeiros passos na direção de constituir uma rede de referências acadêmicas nas humanidades, e fui aos poucos estabelecendo os parâmetros epistemológicos para uma Didática Pós-Crítica, a partir da leitura dos autores foucaultianos da educação espalhados pelo mundo, mas sempre sob a sua inspiração. Posso dizer que Alfredo Veiga-Neto foi meu guia na empreitada de estabelecer meu lugar como professora de Didática, um lugar de difícil construção em nosso país.

Quanto a mim, conheci Alfredo já no contexto dos Colóquios Internacionais Michel Foucault, evento do qual venho participando desde o ano 2000 e do qual ele é um dos principais idealizadores e realizadores. Quando o conheci, em finais dos anos 90, ele já era uma referência crucial dos estudos foucaultianos na educação brasileira e latino-americana, e sua presença nos colóquios Foucault inspirava respeito, reverência e admiração. Em cada ocasião destes seminários internacionais, ouvi-lo significava (e ainda significa) adentrar num território simultaneamente conhecido e desconhecido, pois Alfredo é capaz de nos surpreender ao iluminar aquilo que julgávamos já ter compreendido, mostrando-nos que sempre se pode aprender mais e melhor, sobretudo quando prestamos atenção à sua palavra densa e criteriosa, aos seus textos sempre tão bem cuidados. Sua voz mansa, ritmada, cheia de pausas e ênfases expressivas, firme e translúcida na exposição de seus argumentos, é sempre um convite ao pensamento e à descoberta de novas possibilidades interpretativas. Assim também os seus

próprios textos. Para quem o conhece, impossível não ler um texto seu sem escutar as pausas de sua entonação.

Junto a Alfredo estamos sempre a ponto de repensar o que já havíamos pensado, bem como prestes a pensar coisas novas e antes impensadas. Mestre no pensamento é quem abre novos caminhos e instiga a curiosidade por aprender sempre de novo, e Alfredo é um desses raros intelectuais capazes de proporcionar esta rica e sutil aventura, não importando a distância geracional entre ele e quem o escuta ou lê. Alfredo é também responsável pelo estabelecimento de pontes intelectuais e acadêmicas entre o Brasil, a América Latina e a Espanha, para me ater apenas às portas que ele nos ajudou a abrir naqueles países.

Dentre tantas ideias e argumentos centrais para a boa compreensão da reflexão de Michel Foucault entre nós, gostaríamos de tecer algumas breves considerações sobre a noção de ‘governo’, tão cara ao pensador francês e também ao próprio Alfredo, que a explicitou e também a utilizou para seus próprios fins, sempre com imensa maestria. Tomemos, por exemplo, seu texto seminal, intitulado “Coisas do governo...” (2002), e que remete ao Colóquio Foucault-Deleuze, realizado na Unicamp em novembro de 2000. A preocupação de teor epistemológico de sua contribuição era assim apresentada já no início do texto: tratava-se de estabelecer, tanto quanto possível, um léxico adequado, em português, para transmitir aquilo que a noção foucaultiana de “governo” traz consigo, em seu caráter inovador. Para Alfredo, os textos dos pesquisadores brasileiros “teriam a ganhar em clareza e rigor se houvesse, em nossa língua, palavras capazes de expressar melhor certos conceitos do campo semântico relacionado com os estudos foucaultiano e deleuzianos.” (2002, p. 14) Lembremos que estávamos em 2002 e que, àquela época, apenas começávamos a compreender a importância das noções foucaultiana de governo e governamentalidade no Brasil. Recordemos, ainda, que a tradução

do curso de Foucault intitulado *Segurança, Território e População*, onde ele introduz a noção de governamentalidade (*gouvernementalité*), somente seria publicada entre nós em 2008, e que a própria edição francesa é do ano de 2004!

Alfredo observava que, dentre as muitas palavras derivadas do radical *govern-*, tais como “*governo, Governo, governar, governamental, governável, governabilidade, governação*”, a língua portuguesa não registrava em seus dicionários mais recentes nem a palavra “*governo*”, nem a palavra “*governamentalidade*”, que, entretanto, a ele pareciam ser as alternativas mais adequadas para traduzir “*gouvernement*” e “*gouvernementalité*” (2002, p. 15), frequentemente empregadas por Foucault em seus cursos no Collège de France de finais dos anos 70 e início dos anos 80. Muito consciente da complexidade de sua tarefa epistemológica, Alfredo estabeleceu com esse texto a terminologia que se tornou convencionalmente a mais aceita em português para traduzir aqueles termos frequentemente empregados nos textos e cursos do pensador francês. Tarefa árdua, visto que, como o próprio Alfredo o reconhecia, “Nunca é fácil atingir o equilíbrio *entre* o dizer tudo o que se tem a dizer, de forma clara, e o manter o texto legível, fluente, interessante, produtivo.” (2002, pp. 15-16) Passados quase vinte anos vemos que este texto de Alfredo, como tantos outros mais de sua autoria, logrou seus objetivos e segue vivo e penetrante, merecendo leituras e releituras.

Após caracterizar a maneira como Foucault empregou a noção de governo na modernidade, aludindo à restrição que o termo sofre a partir do século XVIII, momento em que passa a se referir à gestão política estatal, contrariamente ao sentido amplo que ele possuía anteriormente, como no Renascimento, em que governar significava o ato de conduzir condutas em domínios da vida que não eram propriamente políticos, Alfredo propôs a questão decisiva: como não confundir a noção de governo tal como Foucault a forjara, isto é, remetendo-a à ação de governar, em associação com a noção de governamentalidade, neologismo com o qual ele abordara os processos históricos de racionalização,

centralização e exercício de relações de poder por parte da instituição estatal, por um lado, e a própria noção de governo em sentido comum, corriqueiro, com a qual nos referimos a este ou àquele Governo, por outro lado. Para sanar essa ambiguidade, Alfredo propôs que se traduzisse por “governo” aquilo que Foucault designou como governo, *gouvernement*, “nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar.” (2002, p. 19) Tratava-se, portanto, de marcar a distinção entre a “ação de governar”, com sua multiplicidade vária, e a “instância governamental, administrativa, central.” (2002, p. 20) Com a noção de governamentalidade, Foucault definiu um termo adequado para designar e analisar “a atividade que consiste em reger a conduta dos homens em um contexto e por meio de instrumentos estatais” sem precisar empregar qualquer conceito de Estado, distinguindo tal atividade da “instituição do governo”. (Foucault 1994a, p.819) Deste modo, Foucault podia se dedicar a pensar a racionalidade das práticas de governo sem ter de se reportar a um conceito abstrato acerca do Estado, isto é, sem ter de pensar o exercício das relações de poder referindo-o a estrutura política institucionalizada, organizada, unitária, visando fins claramente determinados e hierarquicamente coordenados. Com a noção de governamentalidade, Foucault reiterava a importância de deixar de lado a figura do poder do Estado onipotente e onnipresente, capaz de controlar todos os recantos do social, abrindo espaço para pensar técnicas difusas visando a governar indivíduos e populações em diferentes domínios da vida social. (Duarte, 2010) O neologismo da governamentalidade operava, portanto, como instrumento heurístico para a investigação da racionalidade das práticas de controle, vigilância e intervenção governamental sobre os fenômenos populacionais, funcionando, ademais, como recurso analítico para a discussão das práticas de governo de acordo com o modelo genealógico que recomendava pensar as relações de poder segundo o princípio das estratégias múltiplas, desprovidas de um único estrategista privilegiado.

Estabelecidas essas premissas, caberia então perguntar, como bem o fez Alfredo: porque traduzir *gouvernementalité*, palavra criada por Foucault e que não se encontrava dicionarizada em francês, por “governamentalidade” e não por “governabilidade” ou por “governamentabilidade”? (2002, p. 26) Após estabelecer uma análise morfológica da noção criada por Foucault, bem como após recorrer às traduções para o inglês, espanhol e italiano, as quais já haviam consagrado os vocábulos *governmentality*, *gubernamentalidad* e *gouvernementalité*, Alfredo elenca os motivos pelos quais ele preferia a tradução do termo francês para o termo governamentalidade. Sua estratégia argumentativa passa pelo questionamento das razões aduzidas por aqueles que haviam traduzido o vocábulo por governabilidade. Para estes, o principal motivo para escolher governabilidade se encontraria no fato de que Foucault efetivamente estudara tecnologias de poder que fariam dos corpos entidades governáveis, dóceis, maleáveis. A este argumento, bastante razoável à primeira vista, Alfredo recordou que o termo *gouvernementalité* fora forjado por Foucault num contexto teórico distinto, o da “crítica da razão governamental”, situado no campo da “Teoria Política.” (2002, p. 31) Se os corpos dos indivíduos e das populações podem ser considerados como governáveis, fazendo sentido pensar em termos da “governabilidade dos corpos” (2002, p. 31), por outro lado, com a noção de *gouvernementalité* Foucault estava pensando no processo de “governamentalização do Estado” (2002, p. 31) e não no governo das condutas. Se a governabilidade diz respeito à condição daquilo ou daqueles que se deixam facilmente governar e conduzir, o que Foucault quer exprimir com o neologismo da *gouvernementalité* não diz respeito a coisas ou pessoas, mas sim a um processo histórico de racionalização das relações de poder pelo qual se constituiu a estrutura do Estado moderno. Ou, como argumentou Alfredo, tratava-se de pensar “uma qualidade segundo a qual o Estado foi se tornando governamental. A governamentalização é o processo (ação) que tem por objeto o Estado; essa ação consiste numa captura (pelo Estado) de

determinadas técnicas de governo e sua ampliação de modo a permitir a sobrevivência do próprio Estado. O resultado desse processo é um novo tipo de Estado, o Estado moderno, o Estado governamental.” (2002, p. 32) Com a noção de governamentalidade, Foucault pôde estabelecer uma análise microscópica do poder estatal a partir de uma avaliação dos múltiplos mecanismos de atuação administrativa que constituíram o Estado moderno. Ademais, essa nova estratégia também lhe permitia levar em consideração a multiplicidade das lutas políticas cotidianas, as quais nunca estão voltadas para um único foco privilegiado e centralizado, nem tampouco se encontram determinadas previamente pelo universo normativo de categorias jurídicas como legalidade e legitimidade. Para Foucault, a própria existência atual do Estado estaria na dependência de um contínuo ajuste de suas instâncias governamentais, as quais determinam, no curso de lutas constantes movidas por aqueles que resistem ao seu próprio governo, “o que deve ou não competir ao estado, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que não é estatal.” (Foucault 2004, p.112-113)

Ao final do texto, a fim de aduzir ainda mais alguns argumentos a favor da tradução de *gouvernementalité* por governamentalidade, Alfredo propõe que, se a língua é uma entidade viva, sujeita a transformações no curso da história, então por qual motivo não deveríamos criar vocábulos antes inexistentes, como o fez o próprio Foucault? E, convenhamos, será que “um conceito foucaultiano tão elaborado e inovador como o de *gouvernementalité* não merece uma nova palavra na língua portuguesa?” (2002, p.33) Alfredo nos mostra que a busca intelectual por “rigor” acadêmico em nada se confunde com qualquer arrogância que pretenda encerrar debates ou propor uma única alternativa de tradução, definindo-a como a opção exclusivamente correta. O que ele pretendia, e isso mostra bem o caráter metódico e metodológico da sua reflexão, era trazer maior “clareza para os nossos discursos.” (2002, p. 34) Tarefa que, por certo, não é de menor monta.

Mas Alfredo não se limitou apenas a explicitar e clarificar os conceitos de Foucault; ele também se valeu deles, usou-os para pensar as crises da educação contemporânea, bem como as crises do mundo no qual vivemos. Tomemos, a título de exemplo, o texto interessantíssimo “Governamentalidade e Educação”. (2013) Nele, Alfredo problematiza algumas relações entre a governamentalidade neoliberal e a educação escolarizada, traça um interessante panorama das complexas transformações pelas quais tem passado o mundo contemporâneo, além de discutir a concepção foucaultiana do liberalismo e do neoliberalismo.

Ao pensar o neoliberalismo como parte do conjunto das reflexões de Foucault em torno da governamentalidade, Alfredo nos oferece uma instigante consideração: pensar o neoliberalismo como um “*éthos*, como maneiras de ser e de estar no mundo”, e não, como já o recomendava o próprio Foucault, como ideologia que daria suporte e justificação ao “capitalismo avançado”. (2013, p. 24) Em consonância com essa ideia, Alfredo pensa a escola não como entidade pronta e acabada, com finalidades próprias e muito bem definidas, quase que imutáveis, mas sim como máquina “encarregada de fabricar novas subjetividades.” (2013, p. 25) Essa consideração é particularmente interessante quando se trata de pensar a crise da educação escolarizada no contexto neoliberal, isto é, no contexto da produção de sujeitos enquadrados no modo de viver, pensar, sentir e agir pautado pelo neoliberalismo. Alfredo recorda que a principal distinção estabelecida por Foucault entre o liberalismo e o neoliberalismo se encontra no fato de que, enquanto o liberalismo se orientava pelo princípio de que a liberdade dos sujeitos no âmbito das suas trocas no mercado econômico era tida como algo natural e dado, para o neoliberalismo, por outro lado, se trata de produzir tal liberdade do jogo econômico segundo padrões de competitividade crescente. E, justamente por isso, a escola se torna uma instituição crucial, visto que tais processos competitivos devem ser continuamente aprendidos, ensinados, regulados, controlados, produzidos. No curso dessas ações, Alfredo nos

recorda que a “própria liberdade transforma-se em mais um *objeto de consumo*.” (2013, p. 26)

Após estabelecer uma série de interessantes comparações entre a modernidade sólida e a modernidade líquida, amparando-se nas reflexões de Bauman e de Lazzarato, as quais distinguem as dinâmicas do capitalismo fordista, fundado no trabalho material, e do capitalismo cognitivo, fundado no trabalho imaterial, centrado na inovação, na invenção, na gestão de riscos imediatos e na flexibilidade criativa, própria do novo ambiente produtivo empresarial e de uma sociedade de consumidores sempre ávidos pela satisfação imediata de seus desejos, Alfredo tece três comentários acerca das importantes mutações que passaram a afetar o ambiente escolar nesse novo contexto de governamentalidade neoliberal, não sem antes caracterizar a aparição do regime do “noopoder”, segundo a conceitualização proposta por Lazzarato: “O noopoder atua modulando cérebros, capturando a memória e a atenção.” (Veiga-Neto 2013, p. 34)

O primeiro comentário de Alfredo diz respeito à mutação da escola disciplinar, que já não é mais capaz de atender às exigências e requisitos próprios ao ambiente global da empresa: o que importa agora não é a disciplinarização, mas a interação, a criatividade, e para isso é preciso que a escola seja capaz de produzir novas subjetividades: “muitos dos comportamentos que hoje proliferam nas escolas e que são entendidos como indisciplinares talvez estejam encobrendo novas práticas de subjetivação.” (2013, p. 35) O segundo comentário que Alfredo propõe diz respeito à alteração de nossa concepção e experiência do tempo. A escola moderna, que, com muitas modificações, ainda é a escola que temos hoje, estabelecia uma relação com o tempo que era caracterizada pela longa duração, um “tempo linear e contínuo”, no qual o prazer que ela permitia aos estudantes não era nunca imediato, mas se encontrava submetido à lógica do esforço e do trabalho, os quais seriam recompensados no futuro: “A satisfação prevista pela escola disciplinar era adiada para o final do ano, para o final do ciclo, para o final da infância, para a vida adulta, para o futuro.” (2013, p. 36)

Ora, esta lógica temporal está sendo rapidamente alterada pela admissão de novas “pedagogias psicológicas”, as quais estão reorganizando a temporalidade de maneira a melhor apreender e capturar o “interesse dos alunos.” (2013, p. 36) O exemplo que Alfredo nos dá é o da “pedagogia de projetos”, em que os estudantes escolhem seus temas de estudo a partir de seus próprios “interesses”, nos limites, entretanto, daquilo que a escola e o professor entendem ser “aceitável”. (2013, p. 36) No âmbito da governamentalidade neoliberal, que se caracteriza justamente por ser produtora de interesses e necessidades, “o interesse é entendido como algo a ser produzido por intervenções sobre o meio” (2013, p. 37), de sorte que, ao fim e ao cabo, “o interesse da criança é produzido pelo professor.” (2013, p. 37) Temos aí o exemplo de uma liberdade que parece ser absoluta, mas que, na realidade, somente permite a liberdade de escolher dentre um rol de possibilidades já previamente definido. Isto também significa que os objetivos de tais projetos já não encampam a possibilidade de construir algo novo no futuro, no cômputo de uma temporalidade de longa duração, mas se esgotam na satisfação de desejos e interesses imediatos, mediados, contudo, por um conjunto de possibilidades que já se encontram previamente definidas pela escola e pelos docentes. Segundo Alfredo, “O tempo contínuo da escola disciplinar torna-se assim um tempo pontilhista, marcado pela sucessão de projetos e mais projetos.” (2013, p. 37)

O terceiro comentário de Alfredo versa sobre as articulações entre a educação e as recentes transformações do mundo do trabalho. No âmbito do capitalismo cognitivo, valoriza-se o trabalho imaterial baseado na cooperação à distância entre cérebros. Tudo isso afeta a configuração do trabalho docente e transforma o papel da educação escolarizada em nossos dias. Com relação ao trabalho docente, ele passa atualmente por um conjunto de profundas transformações que demandam “crescente flexibilização, desprofissionalização, *substituibilidade*, desqualificação, marginalização social, desvalorização salarial, esvaziamento político, enfraquecimento associativo e sindical.”

(2013, p. 37) Em outras palavras, quando a escola se transforma em “*alucinados parques de diversão*”, segundo a expressão de Julia Varela, o professor é substituído por um “gestor de competências”. (2013, p. 37) Do ponto de vista da lógica do aprendizado escolar, a transformação imperante faz com que, mais importante do que aprender quaisquer conteúdos, seja “aprender a aprender”, aspecto central para uma “pedagogia de projetos.” (2013, p. 38) Para Alfredo, e essa nos parece ser uma consideração fulcral, “Um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si, é o que se estaria pretendendo que a escola formasse a partir dessa estratégia pedagógica.” (2013, p. 38) A lógica pedagógica do “aprender a aprender” é aquela que melhor se adequa ao preceito neoliberal do sujeito autoempreendedor, aquele que deve continuamente se aperfeiçoar para majorar seu próprio capital humano. Se a gestão do próprio capital humano requer multiplicá-lo constantemente, então “À escola caberia ensinar essas técnicas de gestão.” (2013, p. 38)

Este nosso breve texto certamente não faz jus à grandeza e à inventividade da vasta produção acadêmica de Alfredo Veiga-Neto. O que quisemos, tão somente, foi chamar a atenção das novas gerações para aquilo que nós, já mais velhos, soubemos desde sempre: que Alfredo é um dos grandes mestres do pensamento contemporâneo em nosso país! Vida longa, Alfredo, muitas ideias ainda por vir!

Referências

Duarte, André. *Vidas em Risco: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault*. Rio de Janeiro: GEN/Forense Universitária, 2010.

Foucault, Michel. *Segurança, Território e População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Tradução de Eduardo Brandão. Revisão de tradução por Claudia Berliner.

Foucault, Michel. *Securité, Territoire, Population*. Paris: Seuil/Gallimard, 2004. Edição estabelecida por Michel Sennelart sob a direção de François Ewald.

Foucault, Michel. *Dits et Écrits*. Volume III. Paris: Seuil/Gallimard, 1994a.

Veiga-Neto, Alfredo: "Coisas do governo..." In Rago, Margareth; Veiga-Neto, Alfredo; Orlandi, Luiz Benedito. (orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze, ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Veiga-Neto, Alfredo. "Governamentalidade e Educação". In *Revista Colombiana de Educación*, n. 65, 2013.

Conversas com Alfredo Veiga-Neto* - com Silvio Gallo no meio –

Nilda Alves**

Inês Barbosa de Oliveira***

Maria Luiza Sussekind****

Começo com *jazz* brasileiro

Querido Alfredo, nossa conversa será ao som de músicas de Fernando Moura, de disco recém-lançado – “Sul profundo” (<https://open.spotify.com/artist/40WSdJ6qTMdP8VucXCBLK1/discography>). Tenho certeza de que você aceita e gosta dessa proposta.

Afinal, os sons – que se fizeram tão presentes nessa pandemia – habitam nossas conversas há muito tempo.

Para nós todos, ele – transformado em música – é necessário como o ar que respiramos, como a comida que comemos, como os amores com os quais procuramos nos rodear.

Além das músicas, nossos amores por autores importantes – para nós, você é um deles e não perdemos a leitura de nenhum texto a que

** Pesquisadora emérita pela FAPERJ, com exercício na UERJ, no ProPed - Programa de Pós-Graduação em Educação/EDU/Maracanã e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais – FFP/São Gonçalo (RJ). Pesquisadora 1 A/CNPq. Líder do GRPesq ‘Currículos, redes educativas, imagens e sons’. Membro fundadora do Laboratório Educação e Imagem/ProPed/UERJ, em 2001. Membro fundadora do GT Currículo/ANPEd. Membro fundadora do GE Cotidianos: éticas, estéticas e políticas/ANPEd, 2021.

*** Professora titular aposentada da UERJ e professora adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Cientista do Nosso Estado FAPERJ e bolsista PQ-1C do CNPq. Membro fundadora e coordenadora (2021/2023) do GE Cotidianos: éticas, estéticas e políticas/2021.

**** Maria Luiza Sússekind é Bolsista Pesquisador Produtividade 2 CNPq e Cientista do Nosso Estado/FAPERJ. Atua como Vice-presidenta Sudeste da ANPEd/Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/2021, é membro fundadora do GE Cotidianos: éticas, estéticas e políticas/2021. Professora do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO.

temos acesso!!! – nos ocupam por interesse profissional e por destino. Por isso, por um segundo, tivemos dúvidas entre o texto que traríamos a esta conversa: o que escolhemos (VEIGA-NETO, 2012) ou um mais recente em que você trabalha com a chegada da pandemia do coronavírus em nossas vidas (VEIGA-NETO, 2020).

Mas a memória das conversas que tínhamos com o texto de 2012, incluindo nossos estudantes/orientandos nelas, foi decisiva na escolha, sabendo que o texto mais recente poderia bem vir se intrometer por aqui, como já fez Sílvio Gallo, no subtítulo que escolhemos e na dedicatória que você faz a ele no texto de 2012. Também por aqui pode aparecer o livro que vocês organizaram juntos (GALLO; VEIGA-NETO, 2009) em conversas com o filme “A Vila”, de 2004, dirigido por M. Night Shyamalan. Esse livro aparece, vez por outra, em nossos encontros com orientandos e estudantes, como fez, mais uma vez, neste ano de 2021, por exigências de tecermos agendas de resistências – a governo negacionista e genocida – e nossas agendas de criação, trazendo para elas as dimensões éticas, estéticas, políticas e poéticas, presentes nos atos educativos e, lindamente, em teus textos.

Temos a nosso favor, nessa conversa, dez anos a mais nos quais vários acontecimentos se deram: do pagamento, no segundo governo Lula (de 2007-2011), da dívida externa “impagável” de Fernando Henrique Cardoso à chegada da pandemia com a necessidade de uso das “tecnologias de encontro” (NOLASCO-SILVA; LO BIANCO, 2022) que antes, muito frequentemente, os jovens usavam e dos quais nós adultos ríamos e nos preocupávamos longinquamente.

Conversa com o texto “É preciso ir aos porões”¹

Essa conversa, que demorou quase dez anos para acontecer – embora, sem que você soubesse, acontecesse com frequência em

¹ Vamos misturar o tu e o você, nesse texto, propositamente – no teu texto, você diz – nesse uso cotidiano que fazemos no sul do país, onde você vive, e no Rio de Janeiro, onde vivemos e nascemos, “cariocas da gema” que somos.

nossos grupos de pesquisa – daria muitos pontos de análise pois, como sempre em teus artigos, a riqueza de temas que você traz nesse é grande: algumas questões acerca de origem das palavras; a metáfora da casa, de Bachelard, que você nos traz e comenta; as questões acerca das diferenças entre militância e ativismo; as diferenças entre Educação e Pedagogia; e ligando isso à metáfora da casa, a ideia de que a Pedagogia dá mais atenção ao sótão e ao andar intermediário...

Vamos trazer, neste artigo, alguns desses temas, no calor de uma conversa que três mulheres dedicadas à *'militânciaativismo'*² - talvez melhor seria dizer, à organização de movimentos – que pensam com todos os andares da casa e que acabaram, em processo comum, a propor, com o apoio de muitos, a criação do GE “Cotidianos: éticas, estéticas e políticas” – nome ao qual acrescentaremos *'poéticas'*, assim que possível - na Assembleia da ANPEd, na 40ª Reunião Nacional, em outubro de 2021.

Buscando identificar e lutar com as tantas marcas³ que nossa formação deixou/deixa em nós, vale lembrar que em nossos textos acerca dos cotidianos e das redes educativas que formamos e onde nos formamos, buscamos superar a presença das tantas dicotomias herdadas da Modernidade⁴, passando a escrevê-las assim:

² Lembramos que Maria Luiza Sussekind está hoje na Vice-presidência SE da ANPEd, que foi Primeira Secretária, na gestão passada da entidade e, anteriormente, coordenadora e vice do GT 12-Currículo, da ANPEd. Inês Barbosa de Oliveira que foi do Conselho Fiscal da ANPEd e segunda Presidenta da ABdC (Associação Brasileira de Currículo). Nilda foi Presidenta da ANPEd (em Diretoria na qual você foi Vice-Presidente), da ANFOPE, da ABdC e da ASDUERJ. A explicação desses textos grafados assim vem em seguida.

³ Bourdieu (1989) em texto bem usado entre nós, usa o termo “marcage” – marca que se coloca no gado para se dizer proprietário - para explicar essas tantas marcas que temos de nossa formação em campos de hegemonias teóricas e epistemológicas *'marcantes'*.

⁴ Nos textos que escrevemos, frequentemente, aparece uma nota em que explicamos o seguinte: “esses vários termos e tantos outros que ainda aparecerão neste texto, estão assim grafados porque, há muito, percebemos que as dicotomias necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que

*'prácticasteorias'*⁵, *'dentrofora'*, *'espaçostempos'*, *'públicoprivado'*, *'geralparticular'*, *'localglobal'* *'conhecimentossignificações'*⁶ etc.

Há algum tempo, temos trabalhado com a ideia de que as ações humanas sempre se dão em movimentos de resistência às agendas de outres que tentam nos submeter e de criação de agendas nossas, muitas delas coletivas, para nos permitir viver em um mundo melhor ou para tentar criá-lo. Ou como você escreve: “trabalhando a favor daquilo que nos interessa e contra os constrangimentos e limitações que se nos impõem” (p. 268).

No teu texto está escrito:

Enquanto a militância é da ordem da disciplina, da resistência e da repetição, o ativismo é da ordem da liberdade, da contracultura e da diferença. Assim, quem milita, limita; ao contrário, para o ativista não há limites.

Essa diferenciação entre militância e o ativismo não implica juízo de valor e nem mesmo pensar que se trata de funções desempenhadas por pessoas diferentes. Cada um de nós pode se comportar ora mais como militante, ora mais como um ativista, dependendo das estratégias que queira ou precise adotar em razão de seus propósitos políticos. (VEIGA-NETO, 2012, p. 274)

Essa ideia vai exigir escrever, de agora em diante, pelo que nos apareceu na releitura do teu texto, *'resistênciacriação'*.

Na sequência do que está escrito, nessa busca de diferenciação entre termos que você faz, podemos ler:

No campo dos estudos de currículo, no qual concentro meus interesses de pesquisa, venho me dedicando há mais de duas décadas a visitar os porões da pedagogia, de modo que não caia na simples *militância* – na forma de uma obediência *actio militaris* – mas, sim, de modo que exerça um *ativismo* mais

precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos”, como está, por exemplo, em texto publicado em livro (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019).

⁵ Com os termos juntos, em itálico, sempre que possível pluralizando-os e invertendo-os do modo como são ditos/escritos, comumente. Essas aspas simples entraram depois, quando foi preciso dizer aos editores/editoras de textos que era assim que queríamos que aparecessem – éramos sempre corrigidas!

⁶ Essa junção é mais recente. Se deu quando fomos observando que a criação de novos conhecimentos – em ciências e nos cotidianos – exigiam a criação de significações acerca de sua existência, necessidade, valor etc.

produtivo, por mais limitado e modesto que seja. Isso demanda manter acesa a vigilância que Santos (1991) adjetivou de epistemológica, a saber, um permanente cuidado teórico, metodológico e conceitual em relação a tudo o que é pensado e dito, seja no campo mais amplo da pedagogia.

Esse “tudo” (que é pensado e dito) inclui até mesmo o *substratum mentis* em que se agita a própria crítica daquele que critica. A essa crítica radical, assim desconfiada até de si mesma, denominei hiper crítica (VEIGA-NETO, 1995) (...) Autoreflexiva, ou seja, suspeitando até de si mesma, a hiper crítica é difícil e incômoda, mas sempre aberta e provisória; conseqüentemente, é uma crítica humilde, pois não arroga a si o estatuto de melhor, definitiva e mais correta. (VEIGA-NETO, 2012, p. 274)

Sem entrarmos em conversa acerca do primeiro parágrafo dessa citação, lembrando nossos tantos encontros e desencontros nesse campo dos currículos, queremos dizer que no resto da citação temos um acordo completo. Em todo o desenvolvimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos⁷, no qual trabalhamos as tantas questões curriculares com que estamos lidando, há muito, interessa-nos conversar acerca dessa necessária “hiper crítica”.

Desde o momento em que começamos a organizar as questões epistemológicas, teóricas e metodológicas dessas pesquisas com os cotidianos, em livro organizado por duas de nós (OLIVEIRA; ALVES; 2001)⁸ a partir de pesquisa realizada em dois municípios do Rio de Janeiro – Angra dos Reis e Nilópolis – conversando com docentes-coordenadores de equipes nesses municípios, chamamos as ações que considerávamos necessárias ao desenvolvimento das pesquisas que realizávamos de “movimentos”. Por quê? Porque entendíamos, desde esse começo, que elas mudariam, estariam em movimentos, por três razões principais: porque as conversas que

⁷ Uma de nós – Maria Luiza Sussekind – em sua tese de doutorado propôs o uso desses termos assim: nos/dos/com os cotidianos (CINELLI, 2007)

⁸ A partir de pesquisa comum financiada pelo CNPq, CAPES e UFF, entre março/1997 e fevereiro/1999, com o título “Construção do conhecimento sobre currículo por equipes pedagógicas de secretarias municipais de educação”. No texto do livro referido já substituímos a palavra ‘construção’ por ‘tessitura’, mas ainda deixamos todas as outras que hoje mudaríamos no título que ficaria assim: “Tessitura de ‘conhecimentos/significações’ acerca dos currículos por equipes pedagógicas de secretarias municipais de educação”.

teríamos acerca desses movimentos com outras pessoas: pesquisadores e pesquisadoras que também trabalhavam, como nós, com os cotidianos, docentes de todos os graus de ensino, equipes e comunidades das ‘universidadesescolas’ (SUSSEKIND, GARCIA, 2011) viriam carregadas de observações interessantes que levariam a mudanças; em seguida, porque as conversas que tínhamos com nossos autores de referência e outros que se introduziriam em nossos trabalhos, permitiriam melhor compreendê-los e exigiriam mudá-los; e, ainda, porque nossas práticas em pesquisas que se sucediam – com tantas nelas participando, e, em especial, os estudantes que orientávamos, em graduação, mestrado e doutorado, e que nos colocavam perguntas que exigiam respostas outras, trariam mudanças neles. Ou seja, essa ‘hipercrítica’ surgiu desde o começo ao compreendermos, de saída, que eram muitas as conversas que nos mobilizariam, provocando mudanças importantes, amadurecimentos, debates, acréscimos.

Vamos tratar de algumas dessas questões, acerca da presença de muitos outros em nossos textos e caminhos de pesquisa, através de exemplos. O primeiro se refere ao uso que uma de nós – Nilda Alves – começou a fazer de imagens, em suas pesquisas. A cada texto escrito ou comunicação feita, nas quais as imagens eram trabalhadas, Antônio Carlos Amorim ao lê-lo/ouvi-lo perguntava: “Nilda, o que as imagens são em suas pesquisas?” Em um determinado momento, cansada de ouvir esta questão, ela decide responder. Mas não queria responder de qualquer jeito. Foi procurar a resposta em Deleuze, autor com que até então tinha tratado pouco, mas que era a grande referência para quem fazia as perguntas. E encontrou no texto “Personagens conceituais” (DELEUZE; GUATTARI, 1992) a resposta que foi aceita pelo perguntador. E em texto recente (ANDRADE; CALDAS; ALVES, 2019: 29-31) essa ideia vai articular um dos movimentos nas pesquisas com os cotidianos – “Criar nossos ‘personagens conceituais’”.

Outra de nós – Inês Barbosa de Oliveira – vem caminhando em suas discussões com estudantes, colegas e autores, em direção à compreensão de que os movimentos originalmente nomeados

como “virar de ponta cabeça” e “beber em todas as fontes” trazem mais semelhanças do que parecia à primeira vista. Efetivamente, o que vimos percebendo é que, em nossas pesquisas, o endereçamento da primeira às teorias – que passam a ser percebidas como limite em nossas pesquisas, já que criam zonas de invisibilidade (SANTOS, 2004) de realidades que nelas não se encaixam – e da segunda ao campo empírico, afirmando o interesse possível de toda e qualquer informação à pesquisa – se mostra frágil quando percebemos que são precisamente essas informações que o fechamento teórico negligenciaria aquilo que nos permite buscar novas configurações teóricas e epistemológicas para dar conta de compreender essas realidades, diante daquilo que passamos a perceber quando não selecionamos previamente as informações. Ou seja, são movimentos que se combinam, indissociavelmente, como, aliás, desde o início desse processo vimos afirmando com o reconhecimento das articulações *prácticateoriaprática*.

Além disso, quando formulamos essa nova percepção, entendemos que estamos, em nossas pesquisas, por meio desses dois movimentos, praticando as sociologias das Ausências e das Emergências de Boaventura de Sousa Santos – e destas com o pensamento freireano – habilitando-nos, na compreensão que tecemos por meio desta ação epistemológico-metodológica, a perceber de que modo esses movimentos combinados contribuem para que os conhecimentos tecidos em nossas pesquisas se convertam em possibilidades de revalorização desses cotidianos enquanto ‘*espaçostempos*’ de ‘*conhecimentossignificações*’, de ‘*resistênciacriação*’, muito para além do modo como são identificados pelo pensamento hegemônico, como ‘*espaçostempos*’ de mesmice e obediência. Com relação a esses termos, também temos amadurecido debates, buscando demonstrar que, em nenhum cotidiano, em tempo nenhum, a humanidade obedeceu e que, portanto, a mesmice é uma ilusão moderna – como aprendemos com Certeau (1994). Com isso, temos avançado na reflexão em torno dos cotidianos como ‘*espaçostempos*’ da

desobediência, voluntária ou não, e, com isso, desenvolvemos outras possibilidades de interrogar e compreender esses cotidianos, movimento importante para nossas pesquisas atuais (OLIVEIRA, 2020).

Sussekind, ex-aluna de Nilda, ex-orientanda de Inês, caminha na intersecção com os estudos das histórias das mentalidades, feministas e pós-estruturalistas, marcada por forte influência de sua formação em história e antropologia e das conversas com Bill Pinar (SUSSEKIND, 2014). Gosta de se identificar, como Georg Simmel, como cronista do presente e suas pesquisas com currículos registrados nas experiências-vividas em escritos em platôs, narrativas, capturas de falas e escritas argumentam que currículos são *conversas complicadas* criadas nos e com os cotidianos nas escolas e universidades, que emaranham, rizomatizam ‘*conhecimentossignificações*’, biografias, sentimentos e cosmogonias trazendo indiciariamente diferentes perspectivas e noções de currículos e conversas que permitem múltiplos ensaios identitários e aprendizagens democráticas com, nas e das diferenças. E, na defesa incontestada e urgente da democracia, dos Direitos Humanos e da diferença, alia seus estudos à proposta de diálogo permanente e horizontal com os movimentos sociais através das oficinas da cooperação UPMS⁹-ANPEd, em parceria com Boaventura de Sousa Santos, apurando as conversas complicadas à militância no Sul epistemológico e orientada por uma ecologia de saberes.

Trouxemos aqui, com essas poucas narrativas, a presença central de outres naquilo que pesquisamos, pensamos e escrevemos. Com eles e com as ideias que nos trazem, nos criticamos e fazemos os movimentos necessários nas pesquisas que realizamos. E na importância e frequência desses tantos outres nelas, fomos entendendo a centralidade das ‘conversas’ nas pesquisas com os cotidianos, como uma de nós (SUSSEKIND, 2019) já explicou, a partir de conversas com Pinar e de conversas em sala

⁹ Universidade Popular dos Movimentos Sociais: <http://www.universidadepopular.org/site/pages/pt/em-destaque.php>.

de aula com estudantes da Pedagogia e outras licenciaturas, que podem ser “conversas complicadas”, recorrendo ao que já escreveu em outro texto:

De acordo com Pinar, são complicadas porque as pessoas estão falando umas com as outras. E porque os professores falam não apenas com seus estudantes, mas também com seus próprios mentores, suas próprias experiências e seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmo são conversas (...) essa conversa também é complicada por ser informada, é claro, por aquilo que ocorre e ocorreu fora de sala, como nas famílias dos alunos. A conversa é complicada porque se dá entre todos na sociedade (SÜSSEKIND, 2014, p. 207)

Admitindo essa complicação, deixamos as conversas posarem em nossas pesquisas porque entendemos que são os encontros com os outros que nos permitem seguir em nossas pesquisas em inúmeros processos no que estamos chamando de “circulação científica” (CALDAS, 2010; 2015; CALDAS; ALVES, 2018), colocado também entre os movimentos das pesquisas que realizamos e que nos exige trocas constantes entre os ‘conhecimentossignificações’ surgidos em nossas pesquisas e os ‘conhecimentossignificações’ surgidos nas ações cotidianas de docentes e discentes, nos currículos escolares.

Mas vamos, afinal, à metáfora da casa, a partir de Bachelard – que “elegi de fio condutor deste texto”, como você nos anuncia (p. 268).

Em primeiro lugar, entendemos que, talvez, coubesse questionar: quem entenderia essa metáfora? Sabendo, como você nos diz, logo no começo do texto, que foi redigido “para atender a uma encomenda feita pelo grupo de trabalho Educação Fundamental (GT-13), da ANPED” (p.267) percebemos que ela seria perfeitamente entendida e deixamos de lado esta questão, embora a entendêssemos como profundamente articulada com um momento europeu e que nesse território – como em todas as regiões temperadas – a presença de sótãos e porões são ainda atuais e o eram muito mais naquele momento de formulação da metáfora por Bachelard.

Sobre o que, então, queremos conversar com você a esse respeito?

Em um primeiro momento, conversar sobre a referência à divisão da casa em três partes: sótão, porão e parte intermediária. Em tuas palavras:

Sem o acolhimento da casa e sem as memórias de que ela é a fonte primeira, seríamos seres desenraizados; seres sem imaginação e sem história porque sem memória. Mas, mesmo que acolhidos pela casa, corremos sempre o risco de viver bloqueados, viver no alheamento, isto é, alienados no mundo e do mundo. Isso será assim se não soubermos ocupar toda a casa, se nos mantivermos confinados apenas no espaço intermediário, nesse espaço das experiências imediatas em que se desenrola o que chamamos de vida concreta e de realidade. Se nos deixarmos prender nos andares intermediários, sem habitar o sótão e o porão, perderemos boa parte de nossa própria condição humana, pois enquanto lá no sótão se dão as experiências da imaginação e da sublimação, é lá no porão que estão as raízes e a sustentação racional da própria casa (p.269)

Começamos por comentar isso, falando de nossa conversa conflituosa com Certeau (1994) – autor central para nossas articulações com os cotidianos – pela maneira dicotomizada com que trata espaços e tempos. Nessa conversa, fomos teimosamente, em nossa posição contra as dicotomias, passando a dizer ‘*espaçostempos*’ porque entendemos – estamos muito bem acompanhados por muita gente nisso – que é preciso considerar os dois juntos para podermos trabalhar. Ora, embora como você afirma várias vezes no seu texto que as ideias educativas são “construções ou invenções históricas” (p. 268), a metáfora da casa carece de tempos.

Nessa conversa com “a casa”¹⁰ os tempos desaparecem, os tempos de ocupar cada um desses espaços. Vamos todos concordar que os tempos que passamos nos espaços intermediários são necessariamente muito maiores do que aqueles que dedicamos a ir

¹⁰ Aqui rapidamente nos vem o modo como Shyamalan (2004) trata a sua “A Vila” na suspensão que faz de tempos, para começar, de espaços e de relações, em sucessão.

ao sótão e ao porão, mesmo quando, profissionalmente ou por militância, precisamos aí estar.

Com isso, vamos perceber pelo menos, dois acontecimentos: o primeiro se refere a que, necessariamente, os *'espaçostempos'* do andar intermediário são muito variados e complexos. Nele temos quartos, sala, banheiro, cozinha, área e talvez etc., já que decidimos que não iríamos trazer para esse texto nem os sem teto, nem os sem terra, nem os sem empregos... Com isso, vamos percebendo que esses *'espaçostempos'* diversificados são de muitas e variadas conversas: aquelas com nossas avós enquanto fazem um *'brigadeiro'*, com que vamos nos regalar ou aquelas que temos com nossa mãe – e como estamos nessa casa de classe média – ou com a empregada doméstica que faz a comida de que tanto gostamos. Ou aquelas que na sala, todos bem alimentados e felizes temos em torno de um acontecimento cotidiano. Ou no quarto, onde podemos levar nosso amor por outro ser à maior potência ou onde descansamos de um dia de muito trabalho ou muita luta. São muitas as portas, com ou sem entradas e saídas nesse andar intermediário da casa, como você e Gallo nos ajudaram a perceber ao comentarem o livro acerca da literatura de Kafka (GALLO; VEIGA-NETO, 2009, p. 9). Compreendê-las em suas vidas miúdas do dia a dia creio que poderia caracterizar o que fazemos nas pesquisas que realizamos com os *'praticantespensantes'* (OLIVEIRA, 2012) nos/dos/ com os cotidianos das escolas.

Mas não para aí, a necessidade de conversarmos sobre “a casa”. A metáfora é trazida sem as frequentes e complexas relações que temos dentro dela, ou seja, há falta de gente nesta casa. Dos nossos diversos amores, de nossas diversas relações – que incluem muito sofrimento, muitas vezes. O sótão e o porão serão frequentados com maior ou menor frequência conforme as inúmeras relações que temos com as pessoas que conosco habitam o andar intermediário, incluindo as que não mais estão lá. Podem ser *'espaçostempos'* amedrontadores quando a ida a eles for apresentada pelos responsáveis no andar intermediário como malsã e esses *'espaçostempos'* como não frequentáveis porque

perigosos ou porque podem trazer ideias demais a crianças e jovens, nos quais podem se machucar ou se perderem. Mas podem ser *'espaçostempos'* apresentados como de brincadeiras, nas quais podemos encontrar algo muito interessante, de surpresa, onde podemos nos divertir juntos imensamente ou encontrar armários impensáveis que nos levem à Nárnia¹¹ e depois termos muitas histórias para contarmos nos andares intermediários.

E aí está, amigo: nossas tantas idas a escolas, nossas centenas de conversas com seus docentes e discentes, nos fizeram perceber, sentir e reconhecer a importância fundamental das pessoas nessa condução – ou ao medo ou ao encontro das múltiplas possibilidades do pensamento e da vida.

Especialmente, nesse período pandêmico, com o fechamento das escolas, as fundações privadas que recebiam verbas públicas a rodo, de secretarias municipais e estaduais, “apostilando o ensino”, afirmando que os/as docentes nada sabiam por que eram mal-formados, desapareceram durante mais de um ano, sem terem o que dizer. Mas diretoras e diretores de escola, já na primeira semana, lembraram às secretarias que a merenda precisava ser distribuída, de qualquer maneira, e organizaram essa distribuição, indo à escola quando ninguém mais ia. E, contrariando atos de secretários/secretárias de educação que tinham proibido o uso de celulares nas escolas, elas e eles tinham organizado grupos de responsáveis pelo WhatsApp que ajudaram nessa distribuição e organizaram os processos curriculares do período. O mesmo fizeram os docentes com os estudantes das turmas em que lecionavam. Com isso, mesmo antes de serem obrigados a darem aula por plataformas online, os grupos tinham sido captados,

¹¹ Nárnia é um mundo fantástico, criado pelo escritor irlandês Clive Staples Lewis como local narrativo para *As Crônicas de Nárnia*, uma série de sete livros. No livro “O Leão, a feiticeira e o guarda-roupas”, são narradas as aventuras dos quatro irmãos Pevensie: Pedro, Susana, Edmundo e Lúcia, que fugindo dos bombardeios a Londres durante a II Guerra Mundial, vão até a casa de um professor que morava no campo. Lá encontram, dentro de um guarda-roupa que ficava em um cômodo não usado da casa, uma passagem que liga nosso mundo ao mundo de Nárnia.

porque era preciso saber como cada um estava, como poderiam se ajudar, como criariam juntos uma vida que desconheciam.

E a quantas ações curriculares pudemos ter acesso nesse período! Motivadas, meio a meio, por nós das universidades que procuramos as escolas, mas também pelos/pelas docentes de escolas que buscaram aqueles em quem confiavam para fazer algo juntos enfrentando os medos, as dúvidas, as ignorâncias que todos nós tínhamos.

Paramos por aqui para não exceder o número de páginas possíveis. Mas continuaremos nossas conversas. Assuntos não faltam: a pedagogia não são só os seus teóricos ou as crenças também habitam as teorias, por exemplo.

Por agora, vai ainda nosso imenso carinho por você. E finalizamos.

Referências

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSUKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (orgs). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019: 19-45.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.

CALDAS, Alessandra da Costa Barbosa Nunes; ALVES, Nilda. Circulação científica na criação de ‘conhecimentossignificações’ em uma pesquisa em andamento: movimentos de um vídeo no Google. In: Produção e difusão de ciência na cibercultura: narrativas em múltiplos olhares. Cristiane Porto; Kaio Eduardo Oliveira; Flávia Rosa (Orgs.). Ilhéus, BA: Editus, 2018, v. 1: 189-202

CALDAS, Alessandra da Costa Barbosa Nunes. *Circulação de ideias em pesquisas com os cotidianos: os necessários contatos entre os ‘praticantespensantes’ de currículos*. Rio de Janeiro: UERJ/ProPed, 2015. (tese de doutorado)

- _____. *Redes de conhecimentos e significações e a divulgação científica em Educação* – o caso do jornal eletrônico Educação & Imagem. Rio de Janeiro: UERJ/ProPed, 2010. (dissertação de mestrado)
- CINELLI, Maria Luiza Sússekind Veríssimo. *Teatro de ações: arqueologia dos estudos nos/dos/com os cotidianos – relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas*. Rio de Janeiro: ProPed/UERJ, 01.12.2007. (tese de doutorado)
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Os personagens conceituais. In DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992: 81-109.
- GALLO, Silvio; VEIGA-NETO, Alfredo. *Fundamentalismo & Educação* – A Vila. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- NOLASCO-SILVA, Leonardo; LO BIANCO, Vittorio. *Os isolados e os aglomerados da cibercultura: ensino remoto emergencial, educação a distância e educação online*. Salvador/Ba: Devires, 2022.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensados/praticados’ pelos ‘praticantes/pensantes’ dos cotidianos das escolas. In: Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho (orgs.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii, 2012: 47-70.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma sociologia das ausências e das emergências. In SANTOS, Boaventura de Sousa (org). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. S, Paulo: Cortez, 2004: 777-823.
- SANTOS, José Vicente. A construção da viagem inversa: ensaio sobre a investigação nas ciências sociais. *Cadernos de Sociologia*. Porto Alegre: vol. 3, n. 3, jan-jul/1991: 55-88.
- SÚSSEKIND, Maria Luiza. Quem conversa, conversa com... In OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSUKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (orgs). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, 2019: 99-111.
- _____. *Quem é William F. Pinar?* Petrópolis: DP et Alii, 2014.
- SUSSEKIND, Maria Luiza; GARCIA, Alexandra Garcia. (Org.). *Diálogo e formação de Professores: Universidade-Escola*. Petrópolis/RJ: DP et Alii/Faperj, 2011: 19-36.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma lição: sindemia covídica e educação. *Educação&Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, v. 45, n.4, 2020: 01-20.

_____. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 17, n. 50, maio-agosto/2012: 267-282.

_____. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995: 09 – 56.

Neoliberalismo y educación una conversación a tres voces

Oscar Espinel-Bernal*

Oscar Pulido-Cortés**

*En nuestro caso, no solo se trata
de la voluntad de saber,
sino también de la voluntad de amistad.*
(Alfredo Veiga-Neto, [2017] 2019)

En el año 2017, en Ciudad de México, tuvimos la oportunidad de volver a encontrarnos con Alfredo, en esta ocasión, en el marco del Seminario Internacional de Biopolítica. Allí, además de las risas, la complicidad y camaradería que siempre brinda Alfredo, pudimos escuchar algunas de sus más recientes indagaciones en torno a la educación contemporánea y el neoliberalismo. Parte de esas intervenciones luego migraron al libro que Marco Jiménez y Ana María Valle compilaron bajo el título *Sociología y Biopolítica*. Pues bien, esas líneas allí consignadas nos han de servir de pretexto para seguir conversando con Alfredo, el amigo, el maestro, el intelectual y el estudioso.

Bien es sabido que un libro nunca termina pues luego de su aparición en público, continúa su proceso de reescritura en la lectura, inquietudes y abordajes de quienes a él se acercan y con él amplían la mirada. Continúa así su movimiento en las resonancias que genera, mientras las palabras y reflexiones recorren nuevos parajes.

* Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Profesor del Departamento de posgrados de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (Gifse).

** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor de la Escuela de Filosofía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (Gifse).

En mi caso, [Afirma Veiga-Neto en otro trabajo] la amistad y los afectos parecen funcionar como un *cimiento* que refuerza nuestras relaciones profesionales y, también, como un *motor* que impulsa mi pensamiento para pensar lo aún no pensado, para ver lo aún no visto, para problematizar lo aún no problematizado. Ciertamente, no hay una relación de precedencia entre *razón* y *sensibilidad*; entre ambos, hay, en cambio, una relación de inmanencia, de equivalencia y de refuerzo mutuo. (VEIGA-NETO, A., 2020, p. 123)

El presente texto, además de gratitud, se nutre de amistad y renueva algunas de las parsimoniosas caminatas y largas tertulias en México, Villa de Leyva, Tunja, Porto Alegre y Bogotá. Para ello, en esta ocasión, la excusa será el texto “Educación y Contemporaneidad: escenarios neoliberales, mercado y precariado” y el móvil, algunos de los planteamientos de Christian Laval y Pierre Dardot en torno a la racionalidad neoliberal. Una preocupación sirve como motivo: la competencia como *norma normans*¹² del mundo contemporáneo y propósito funcional del precariado¹³, la pauperización e, incluso, la migración.

Un sistema en “crisis”

Están dos peces nadando uno junto al otro cuando se topan con un pez más viejo nadando en sentido contrario, quien los saluda y dice, —Buen día muchachos ¿Cómo está el agua? Los dos peces siguen nadando hasta que después de un tiempo uno voltea hacia el otro y pregunta: —¿Qué demonios es el agua?
(David Foster Wallace, [2005] 2014)

¹² Mientras la expresión *norma normata* alude a una “norma que es normada” es decir, sujeta o gobernada por otra, *norma normans* hace referencia a “la norma que norma”, esto es, la norma que gobierna.

¹³ Citando a Guy Standing, Veiga-Neto menciona el precariado como aquellos segmentos poblacionales que no poseen ninguna identidad ocupacional, escasa cualificación o ejercicio profesional. Una población que “está sujeta a explotación y a diversas formas de opresión por fuera del mercado de trabajo formalmente remunerado” (2019, p. 218).

La crisis, lejos de la concepción generalizada, opera en el capitalismo como motor, como mecanismo productor. Lejos de ser un obstáculo, la crisis se constituye en el escenario propicio tanto para el crecimiento como para el reacomodamiento. Un reacomodamiento necesario dentro de la lógica insaciable de la acumulación del capital, la generación de nuevos índices de crecimiento y la creación de nuevas necesidades y mercados. Reacomodamiento que en su carácter productivo propicia la competencia, “elimina” a los contendores más débiles (o los pone a su servicio) y fortalece la concentración de capitales. Y, decimos “eliminar” a manera de provocación pues como lo muestra Alfredo en su texto, no solo resultan debilitados los eslabones más extremos, sino que su debilitamiento deriva en rentabilización. Ello explicaría la propagación de la sensación de inestabilidad e indefensión, así como el terror que genera. En síntesis, la “crisis”, cada vez más invocada, les permitiría a las lógicas de mercado potenciarse y ampliarse.

Por definición, toda crisis exige atención y, por tanto, reforma y solución. Por esta razón, la crisis se hace movimiento, cambio, renovación. Y ello, en la dinámica del mercado, significa expansión. Podemos decir, entonces, que la crisis es necesaria y propia del modelo económico vigente y permite, no solo su reajuste sino su fortalecimiento. Es un sistema que, para decirlo gráficamente, se alimenta de la sangre de sus víctimas tal como los dioses antiguos en los rituales sacrificiales. El crecimiento del modelo económico, ahora global, provoca catástrofes naturales y sociales, miseria, guerras y demás consecuencias negativas. Pero todos ellos se reconocen como daños colaterales¹⁴ inevitables y, lo peor de todo, frecuentemente “necesarios”.

¹⁴ Zigmun Bauman (2011), también trabajado por Veiga-Neto en otro de sus textos, retoma el concepto de “daño colateral” para presentar una radiografía de las consecuencias globales del neoliberalismo entre la que se cuentan la pobreza, la migración y el precariado. *Daños colaterales. Desigualdades sociales en la era global* es el título del libro en el que Bauman analiza las relaciones entre el uso estratégico

Solo por dar un ejemplo más, Alfredo cita el caso del desempleo y la precarización de la base trabajadora que aumenta a ritmos vertiginosos tanto en Brasil – objeto de su indagación – como en Latinoamérica. “Más que el resultado de una coyuntura económica desastrosa, el problema es estructural. El problema es estructural porque el precariado es necesario para la racionalidad neoliberal” (VEIGA-NETO, 2019, p. 2019). En medio de esta indagación menciona a los Ni-Ni como la categoría dada para referirse a aquel grupo poblacional que ni trabaja ni estudia, la mayoría de ellos forzados por las dinámicas sociales y económicas a tal condición de vulnerabilidad, desesperanza y, por tanto, presa fácil de la explotación (VEIGA-NETO, 2019, p. 219). Condición que lejos de ser un problema, se convierte en estímulo para la competitividad en una suerte de gobierno poblacional mediante la precarización y pauperización. Todo lo cual deja ver, una vez más, el funcionamiento y articulación de aquellos “daños colaterales” en relación con el sistema productivo y el proclamado desarrollo económico.

Un crecimiento que, además, se muestra urgente y necesario por cuanto las condiciones de vida de los individuos dependen – se afirma con cifras, estadísticas y sofismas – del bienestar de la economía global y el crecimiento económico general. Aunque en últimas, los únicos beneficiarios de tales recortes, reformas y medidas terminen siendo los grandes capitales bajo la premisa fundamental del modelo capitalista: la ganancia. Premisa que muta paulatinamente en competencia o, lo que es lo mismo, en la ley del más fuerte, con un atenuante: la desigualdad de condiciones desde el momento mismo del punto de partida. Entonces ¿de qué tipo de competencia estamos hablando?

Crisis y crecimiento del mercado

La “crisis” financiera global de 2008 y la consecuente caída de las bolsas a causa de los descalabros bursátiles en cabeza de la firma

de la “colateralidad”, el crecimiento económico y el recrudescimiento de las desigualdades sociales a escala global.

Lehman Brothers y demás confabulados de los entes financieros, mostró lo débiles e irresponsables que pueden llegar a ser los mercados. Su único interés y móvil es la producción de ganancia. Esta es su única regla y motivación. Lo demás siempre será considerado como “daños colaterales”.

Esta crisis de dimensión global no solo puso “nerviosos” a los mercados, sino que alentó a algunos entusiastas a anunciar un supuesto síntoma del fin del neoliberalismo. Este ha sido, según Laval y Dardot, un craso error de diagnóstico como resultado de ignorar qué es el neoliberalismo, su historia y manera de operar. Todo ello hace imprescindible el detenernos, como se lo ha propuesto Veiga-Neto hace ya varios años, para estudiar y comprender eso que llamamos neoliberalismo.

Solo para ilustrar las consecuencias del error de diagnóstico, veamos algunos de los resultados de dicha crisis y el pretendido fin del neoliberalismo:

- Recrudescimiento de las medidas de austeridad y, consecuentemente, afectación en el ámbito de la inversión social: educación, trabajo, pensiones, salud, etc.

- Adecuación del aparato de Estado y promoción de reformas para reparar los daños y suplir las debilidades del neoliberalismo. En Colombia, por ejemplo, medidas de salvamento de los bancos que significaron el endeudamiento de los países y sus entidades administrativas. Una de tales medidas dispuestas como ley para salvar a los Bancos fue, precisamente, el nuevo impuesto establecido desde entonces para toda transacción bancaria conocido como “cuatro por mil”. Una medida presentada como provisional que inició como un cargo de 2 pesos por cada 1000 mil que fuese objeto del movimiento bancario. A fin de cuentas, ni provisional (pues aún se mantiene vigente) ni para el bien público; por el contrario, se convirtió en un recaudo hecho norma para beneficio de los entes privados.

- Impulso de la competencia, privatización y puesta del Estado (y con él, a la sociedad en pleno) en función del crecimiento del

mercado y la banca privada, la cual se asume como eje vital de la economía nacional y global.

Como es sabido, el crecimiento del mercado (tasas y crecimiento económico) no es equivalente a la distribución de la riqueza, el bienestar social o el crecimiento del poder adquisitivo de los ciudadanos. De hecho, la relación parece ser inversamente proporcional. Quizás algunos segmentos logren mejores condiciones de consumo, pero ello también significa su continuo y creciente endeudamiento. Una deuda que se cubre o, al menos se asegura, tanto con capital material como con otros bienes más rentables como el tiempo, las proyecciones de vida y aspiraciones. La deuda significa poner la vida a merced de otros. Con la deuda y el insaciable consumismo, queda así empeñada la vida. Una vida y un tiempo que ya no nos pertenecen y que, además –lejos de ser una exageración–, debemos poner a producir para satisfacer a nuestros acreedores.

Un error de diagnóstico

Desde la Década de los 1970 y 1980, todo esto releendo el texto de Laval y Dardot, es usual entender el neoliberalismo como una ideología o como una política económica (modelo económico). Incluso, a veces se le entiende, no sin confusión, de manera simultánea de las dos formas. Pero, lo que nos permiten ver los autores es que, en el fondo, no sabemos qué es.

En tanto ideología se ha tendido a identificar en el neoliberalismo cierta ontología naturalista como su principal premisa. Esto es, la idea que el mercado es una realidad natural y por tanto en capacidad de autorregularse. Razón por la cual, segundo principio adjudicado al neoliberalismo, el Estado no debe intervenir so pena de obstaculizar su buen desarrollo y crecimiento natural (*laissez-faire*). La acción del Estado en la regulación del mercado significaría estropear el curso natural del mercado y el crecimiento que le es propio. Porque, además, la adjudicada naturalidad del mercado tiene por regla propia, más que su conservación, su crecimiento perpetuo. Por esta razón, el mercado

debe seguir sus propias reglas, es decir las “leyes naturales” que lo gobiernan y que asegurarían su prosperidad. Leyes naturales del mercado herederas de la “mano invisible” formulada por Smith.

Ahora bien, si el Estado interviene es para proyectar sistemáticamente su “debilitamiento” o “apartamiento” (Laval y Dardot, p. 12). Pero este “apartarse” no significa desaparecer. Significa dejar a un lado aquellas funciones fundamentales por las que fue creado como Estado y regulador de la vida social para la protección del bien común, la salud de la nación, el bienestar social, etc.

Un desentendimiento estratégico de sus funciones sociales, dejándolas a la deriva por ocuparse de otras funciones más ligadas al beneficio de restringidos espacios sociales de carácter privado como lo son las élites económicas (Bancos, Grandes Empresarios y los propios negocios de quienes gobiernan) bajo la justificación que su crecimiento garantizará el beneficio colectivo. Sofisma del que ya hemos hablado.

Y este dejar a la deriva la protección y cuidado de lo social, lo común y público, significa dejar en manos del mercado y las leyes de competencia y maximización de la ganancia los bienes y servicios básicos del país. Abriendo con ello, en un “desentendimiento estratégico”, nuevos mercados y lucrativas fuentes de negocio y acumulación de capital.

Un mercado que, bajo las leyes que se le aducen, se espera que se regule por sí mismo en beneficio de los usuarios en otros momentos concebidos como ciudadanos. Ciudadanos convertidos en consumidores y usuarios por cuenta de la (in)acción del Estado. Como se ha señalado, aquella regulación invocada apunta en una dirección contraria: la de la acumulación o aumento de la ganancia más que al bienestar social o al cubrimiento de las necesidades públicas. Para decirlo desde otro ángulo de la discusión, el desbordado crecimiento de los monopolios y su poder de decisión sobre el mercado, echaron por el piso la ley fundamental del liberalismo: la autoregulación del mercado representada en la “mano invisible” smithiana, las leyes racionales de la división del trabajo de David Ricardo y la “libre” competencia.

El neoliberalismo, entonces, no va a situarse bajo el signo del *laissez-faire* sino, por el contrario, bajo el signo de una vigilancia, una actividad, una intervención permanente. (FOUCAULT, 2010, p. 158)

Más que *laissez-faire*, el neoliberalismo exhibe el *il-faut-faire* que Veiga-Neto presenta como la *mano-del-hombre* que remplazará aquella *mano invisible o mano-de-Dios* (2019, p. 224). Una *mano-del-hombre* en la que tanto la política pública y la acción-omisión del Estado, como la misma educación, tendrán un rol fundamental en la regulación de las normas del juego, por una parte, y la inclusión de los nuevos jugadores, por otra.

Ello explica, por ejemplo, por qué la salud se vuelve una ingente fuente de negocio en la cual lo importante no es la salud sino la ganancia que pueda producir. Tanto la enfermedad como la salud, el sufrimiento, la esperanza, el temor y la misma muerte se hacen oportunidad y producen riqueza. Cálculo y ganancia en la que la calidad del servicio está estrictamente relacionada con la capacidad de pago o, lo que es lo mismo, de endeudamiento. Rentabilización de una condición tan natural como humana. Esta es, insistimos, la máxima del modelo global en la que el emprendimiento, la innovación y la creación de valor obtienen un lugar preponderante.

Un diagnóstico similar podría hacerse frente a la pobreza, el desempleo o el precariado del que nos habla Alfredo Veiga-Neto a lo cual podemos agregar el fenómeno masivo de las migraciones. Cálculos y diseños (o descuidos estratégicos) de política pública con el fin de capitalizar dichos fenómenos en función del aseguramiento económico que no es otra cosa que su crecimiento. Tragedias y problemas sociales transformadas en oportunidad y recurso rentabilizable. Es el espectro de la gubernamentalidad neoliberal cuyo fin es el gobierno de las poblaciones para la maximización de la ganancia, imperativo categórico del capitalismo global.

Norma normans

El neoliberalismo, más que un ideario o modelo político-económico, es un *ethos* (FOUCAULT, 2010). En palabras de Laval y Dardot (2013) es una normatividad práctica que rige la vida. El neoliberalismo no es solo un “destructor de reglas, de instituciones o derechos”; por el contrario, es un productor de cierto tipo de subjetividades, relaciones sociales y maneras de vivir (LAVAL y DARDOT, 2013, pp. 13-14). Estamos ante una nueva *razón del mundo*. Una razón ordenadora del mundo y de la vida. Se trata de una forma de vida (*ethos*).

La racionalidad neoliberal tiene como característica principal la generalización de la competencia como norma de la conducta y de la empresa como modelo de subjetivación (LAVAL y DARDOT, 2013, p. 15)

El neoliberalismo excede al Estado, al mismo mercado y a los sujetos, porque los envuelve en tanto modelo, en tanto “norma que norma” (*norma normans*). Más que ideología o modelo económico, el neoliberalismo es una racionalidad que, desde sus principios de competitividad, eficiencia, esfuerzo personal, auto-explotación, emprendimiento y *autoempresariamiento* (VEIGA-NETO, 2019), involucra tanto al mercado como al Estado y, desde luego, a los sujetos. Los principios de la empresa se extienden sobre todas las instituciones, organizaciones sociales y superficies de la existencia. La virtualización de tiempos y espacios, el desarraigo, la flexibilidad y la producción inmaterial son rasgos que asume el modo empresa en abierta oposición a las formas de producción y valores de la fábrica de comienzos del siglo XX.¹⁵

En esta lógica, el mercado deja de entenderse como un intercambio natural entre iguales –como sucedía en el liberalismo clásico– y pasa a ser entendido y planteado para funcionar no como un juego natural, sino como un *juego*

¹⁵ Algunas notas respecto a estas distinciones entre el modelo empresa y el modelo fábrica han sido trabajadas ESPINEL y PULIDO (2021) y ESPINEL (2020). En este último trabajo se hace una distinción particular entre escuela-fábrica y escuela-empresa.

humano demasiado humano, un juego competitivo, un juego entre desiguales y del cual todos deben participar. (VEIGA-NETO, 2019, p. 224)

De esta manera, el neoliberalismo incorpora y difunde la competencia y la competitividad como *ethos* contemporáneo e, introduce con ella, el juego de desigualdades. No porque sean nuevas pues la creación de desigualdades ha alimentado históricamente las relaciones económicas y de poder. Lo novedoso de la estrategia (si es que de ello se trata) es que la producción, incorporación y reconocimiento de tales desigualdades se hacen principios dinamizadores. Más que animar la indignación y su eventual transformación o más allá de alentar la resignación frente al “estado natural” de las cosas y la paciente aceptación del lugar que le correspondió a cada quien en el orden social, la desigualdad expandida por la racionalidad neoliberal promueve el principio de competitividad. En otras palabras, la competencia se alimenta de la desigualdad y lucha por su ampliación. “Un juego [insiste Veiga-Neto] solo tiene sentido si ningún jugador es idéntico a otro y si nadie *abandona* el juego” (2019, p. 224. Énfasis nuestro). Sin diferencia no hay competencia. Lo mismo que sin participación de todos los jugadores es imposible el juego puesto que cada uno desempeña un rol. Allí, en medio de este juego aparece la inclusión como mecanismo para visibilizar, afirmar y, paradójicamente, reproducir la diferencia en medio de la competencia.

Así las cosas, la desigualdad anima y legitima la competencia. Cada quien se esfuerza por marcar la diferencia y ser mejor que el vecino quien ahora, en tanto que es otro competidor, se transfigura en contendor. Ser mejor que los demás competidores le asegurará al individuo —eso se espera—, mejores condiciones y nuevos retos para seguir ascendiendo. Lo cual, a su vez, significa el tránsito de un escenario de la competencia a otro (paso de un nivel del juego a otro). Superación de niveles en una suerte de juego por la supervivencia (que no es otra cosa que la lucha por la permanencia en el juego) y que recibe el nombre de éxito, ascenso o progreso.

El *homo competitivus* es el sujeto del neoliberalismo. Por eso acepta, sigue y se cualifica en medio de las dificultades, contradicciones y situaciones límite en las que se encuentra y a las que le expone el neoliberalismo como mecanismo ascético y de optimización del recurso humano. La naturaleza de la competencia es la dificultad, las condiciones infrahumanas que requieren esfuerzos sobre-humanos, el llevar el cuerpo al límite y más allá de lo tolerable. Todo ello hace parte de la máxima de la superación permanente y las tasas de rendimiento. Este es, justamente, el carácter que forja aquel *ethos* neoliberal.

Referencias

- BAUMAN, Z. **Daños colaterales**. Desigualdades sociales en la era global. México: Fondo de Cultura Económica. 2011.
- ESPINEL, O. Innovation and Critique: Passages of a Polymorphic Relation. En Peters M.A., Heraud R. (Eds.) *Encyclopedia of Educational Innovation*. Singapore: Springer. 2020. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_216-1
- ESPINEL, O. y PULIDO, O. Universidad del capital humano: desplazamientos neoliberales dentro de la educación. En *Revista Dialecticus*, Número 10 (22), pp. 26-41. 2021. DOI: <https://doi.org/10.30611/2021n22id71231>
- FOSTER, D. **Esto es agua**. Algunas ideas, expuestas en una ocasión especial, sobre cómo vivir con compasión. Barcelona: Random House. 2014.
- LAVAL, Ch. y Dardot, P. **La nueva razón del mundo**. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa. 2013.
- VEIGA-NETO, A., Libertas radians contra mortem ingloriam. articulaciones entre Filosofía, Música, Literatura y Educación. En O. Espinel (Comp.). (pp. 121-147). **Educación y pensamiento contemporáneo. Práctica, experiencia y educación**. Bogotá: UNIMINUTO, 2020.
- VEIGA-NETO, A. Educación y Contemporaneidad: escenarios neoliberales, mercado y precariado (pp. 217-232). En M. Jiménez y A.M. Valle (Ed.), **Sociología y Biopolítica**. México: Universidad Autónoma de México. 2019.

Estudos foucaultianos em educação e inclusão escolar no Brasil: uma homenagem a Alfredo Veiga-Neto

Pedro Angelo Pagni*

Alfredo Veiga-Neto é uma daquelas pessoas que, mesmo que possamos ter nos encontrado há pouco tempo, no desenrolar de uma conversa parece que já o conhecemos há décadas. Assim foi o nosso primeiro encontro há mais de uma década e continua a ser nos anos que se sucederam até este presente momento em que o homenageio. Embora nossos encontros presenciais sejam eventuais, parece haver na sua presença constante em minhas pesquisas e no programa do grupo que coordeno uma sintonia inexplicável, como acontece também com alguns outros colegas. Uma sintonia daquelas que, mesmo que não tenhamos conversado, chegamos a lugares comuns – temas, questões, resultados –, talvez, por utilizarmos as mesmas fontes teóricas em nossas pesquisas ou, mesmo, por nos sentirmos afetados pelos problemas emergentes de um mesmo tempo histórico e nos interpelarmos com a mesma agudeza acerca do que somos nós nesse presente. A verdade é que me sinto bem ao seu lado, como ao de um amigo que conhecemos há muito tempo e nos poucos minutos de conversa ela engata um rumo, como se houvésemos continuado a prosa de ontem, interrompida pelo sono e por alguns sonhos comuns, por uma maquinação inconsciente inexplicável.

Precisava começar esta homenagem a ele com essas palavras iniciais, com testemunho de alguém que não produz intelectualmente sem outros colegas. Por mais que essas produções intelectuais exijam muitos momentos de solidão de cada um de nós, vejo-as como produto de uma rede de afetos e de processos dos

* Professor Associado da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP e pesquisador do CNPq.

quais participam muita gente – nem sempre próximas ou conhecidas. Nesse caso, elas são costuradas por alianças que cumprem um papel estratégico em lutas comuns, por saberes outros e por formas de existência em que as diferenças possam se afirmar na vida pública. Posso dizer nessa direção que minha relação com o homenageado é a de alguém que sempre o sentiu como aliado nessas lutas e presente tanto afetivamente quanto pelos ecos de sua produção intelectual sobre as minhas pesquisas e as de toda uma geração. Gostaria de retratar neste capítulo os ecos dessa sua presença no que se refere ao campo de estudos foucaultianos em educação, retrocedendo um pouco ao que se denominou de estudos pós-críticos para assinalar dois momentos relevantes de sua participação. O primeiro desses momentos com a publicação do livro *Foucault & a educação*, em razão de sua relevância e, até onde posso perceber, e de seu sentido estratégico para o incremento dos estudos foucaultianos em educação no Brasil. O segundo momento se refere ao protagonismo de Alfredo Veiga-Neto com o Grupo de Pesquisa e de Estudos em Inclusão (GEPI) no que se refere a essa temática, onde nossas pesquisas se encontram e, não obstante os caminhos diferentes trilhados com a apropriação do pensamento de Foucault para pensar as questões educacionais, confluem para um horizonte comum. Ao retratar esse horizonte, salientando a relevância dessa sua presença afetiva e intelectual para os estudos foucaultianos em educação e para o enfrentamento dos desafios lançados pela inclusão escolar num contexto de governamentalidade neoliberal e biopolítico como o nosso, pretendo homenageá-lo e, em torno das questões circunscritas, propor continuar oportunamente uma conversa, movida pelos nossos sonhos comuns.

Dos estudos pós-críticos ao campo de estudos foucaultianos em educação

A discussão acerca da recepção de Foucault nas pesquisas em educação tem sido objeto de algumas pesquisas desenvolvidas nos últimos anos. Ela me parece importante para situarmos tanto

nossas próprias pesquisas quanto o modo como o pensamento de Foucault foi apropriado no Brasil, em quais campos do conhecimento, segundo quais usos e perspectivas, de forma a que possamos averiguar a sua atualidade para tratar de questões emergentes num contexto sociopolítico e cultural particular como o nosso. Em uma pesquisa desenvolvida há alguns anos (2006-2010) sobre as fontes da filosofia da educação no Brasil nas três últimas décadas do século XX tangenciei a essa recepção, porém, restringindo a apropriação do filósofo francês num campo do saber disciplinar – a filosofia da educação –, em concorrência com outras concorrentes como a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, autocentrada na problemática das relações do saber com o poder e na crítica ao poder disciplinar exercido pela escola, elucidando apenas o sentido negativo de seu pensamento. Mais recentemente, Júlio de Groppa Aquino (2019) abordou essa recepção de maneira muito mais abrangente em relação às pesquisas em educação, exaustiva em relação às fontes e aos periódicos analisados, compreendendo um período mais amplo e em que a apropriação de sua obra foi muito mais intensa no Brasil¹.

Produções bibliográficas como essa auxiliam a compreender melhor a recepção dos estudos foucaultianos, assim como suas estilísticas, na área da educação no Brasil. Sem contar que os seus resultados podem ser complementados por outras tentativas de circunscrever tal recepção em uma de suas subáreas, contrariando seu viés disciplinar, como ocorre na apropriação de um Foucault tardio na Filosofia da Educação, desenvolvida por Alexandre

¹ Nessa análise a irradiação do efeito Foucault é visto de modo mais amplo pela área da Educação, diversificando a problemática em torno das relações de poder, de governamentalidade e da biopolítica nas décadas subsequentes até 2016, para elucidar o sentido crítico de seu pensamento e da positividade com que se constitui sua analítica do poder. Essa problemática atravessou outros campos mais bem constituídos da área da Educação, como os relacionados à psicologia e à história da educação, assim como temas como os de gênero e de sexualidade e ao campo do currículo, se concentrando em torno da pesquisa educacional e do efeito-Foucault em termos epistêmicos.

Simão de Freitas e Nyrluce Marília Alves da Silva (2015)². Todavia, o que importa é a relevância desse mapeamento para que se compreenda a constituição de um campo de estudos foucaultianos em educação no Brasil não somente para exaltá-lo em suas virtudes, como também para problematizá-lo em razão de suas adversidades e de seus eventuais descompassos tanto na recepção do projeto filosófico de Foucault quanto na discussão de seus limites para abordar as questões educacionais e os problemas do presente histórico que nos afligem³. É dessa ótica que compreendo

² Nesse caso, as discussões apresentadas por esses autores auxiliariam a perceber a contribuição que a recepção da ética do cuidado para as pesquisas nesse campo, dando outro contorno à discussão sobre a formação humana e propondo um deslocamento das questões epistêmicas das pesquisas em Educação para a problemática ética, e não somente em termos investigativos.

³ Como adentrei a esse campo somente após 2008, proveniente da crítica teórica das tradições estrutural e hermenêutica em pesquisa filosófico-educacionais, sentia-me um pouco desconfortável e, ao mesmo tempo, atraído pelo uso de Foucault que aí se fazia. Desconfortável porque a forma como os conceitos e as noções foucaultianas eram apropriadas para pensar as questões educacionais do presente, muitas vezes, não eram precisas, nem justas ao projeto desse filósofo, vindo mesclada teoricamente de outras fontes da filosofia contemporânea que os complementava ou os distorcia para se adequar a improvisações teóricas nem sempre densas ou rigorosas. Por outro lado, sentia-me atraído porque esse uso justamente atendia uma expectativa mais ensaística e experimental cujas pesquisas estruturais da filosofia ou hermenêutica não davam conta, deixando de fora tanto temas periféricos da obra dos filósofos estudados quanto as questões educacionais emergentes de nosso presente. A expectativa era a de encontrar no projeto filosófico foucaultiano, particularmente, no último Foucault, elementos para se equilibrar esse misto de desconforto e cativação para tornar mais bem elaborados os conceitos na prática filosófica em educação, enquanto radicalizava a experimentação e o ensaio de seu pensamento no trato das questões emergentes do terreno educacional. Ao começar a estudar o referido projeto de modo mais sistemático, sem me ater muito à literatura produzida pelos estudos foucaultianos em educação, elegi algumas questões estéticas e éticas (PAGNI, 2014; 2018), passando também pela interlocução com algumas fontes da filosofia contemporâneas, mas sem deixar de cair em duas armadilhas às quais criticava em relação ao uso que se fazia de Foucault: o instrumentalismo para pensar as questões educacionais e as distorções de seu pensamento movido pelo campo de interlocução criado com a filosofia contemporânea. Pouco-a-pouco fui me dando

a constituição do campo de estudos foucaultianos em educação no Brasil, pensado mais como um processo contínuo, por vezes errante, alimentado por essa atitude crítica, do que como um campo epistêmico, circunscrito e cerrado em suas margens, justificando-se dessa forma pelas seguintes razões.

A primeira delas se dá pelas peculiaridades da própria prática educativa, dos poderes e saberes que a compreendem, sobretudo, em instituições como a escola. Temática essa a qual o projeto foucaultiano não se dedicou, não fazendo parte de qualquer de seus paradigmas ou eixos descontínuos, o que obrigou a muitos pesquisadores a se arriscarem a pensar questões as quais o próprio filósofo francês não havia pensado, muitas vezes se aproximando de outros filósofos contemporâneos ou pedagogos estrangeiros para garantir um pensamento mais qualificado ou, então, improvisar, sem ter maturidade nem acúmulo para tanto, fazendo algumas associações mecânicas, por vezes descabidas se comparada à referência utilizada.

A segunda razão é a de que nessa aproximação das questões pedagógicas, curriculares, político educacionais abordadas parte significativa dos pesquisadores brasileiros se aproximava da literatura estrangeira, se apropriando dela como um recurso e de algumas interpretações canônicas de Foucault como uma diretriz. Foi o que ocorreu a meu juízo com a aproximação de toda uma teoria educacional, inspirada em fontes dispersas e chamada de crítica⁴ na América do Norte, posteriormente, criticada pela

conta de que se livrar dessas armadilhas, para além do trabalho constante da crítica, era uma questão de tempo, de amadurecimento intelectual forjado no ensaio de crítica sobre si mesmo, sem contar o risco constante de nelas recair.

⁴ A pedagogia chamada de crítica foi incrementada pelas articulações do marxismo com os teóricos críticos da Escola de Frankfurt e intelectuais franceses denominados de pós-estruturalistas. Ela compreendeu, em sua disseminação global, a produção intelectual de pedagogos importantes como Henri Giroux, Peter McLaren, Michel Apple, dentre outros. Ao serem traduzidas para o português e publicadas em nosso país a partir dos anos 1990, tais produções tiveram grande circulação na área da Educação para abordar questões didáticas e acerca das teorias do currículo no Brasil.

literatura inspirada na crítica pós-estruturalista⁵ ou, simplesmente, pós-moderna desenvolvida nos países de língua inglesa em geral. O que tanto uma quanto outra tinham em comum era o privilégio em debater as questões pedagógicas, curriculares ou, mesmo político-educacionais, em detrimento do uso justo das fontes filosóficas apropriadas, muitas vezes sendo levados por interpretações próprias do debate entre a filosofia analítica e a continental ou, mesmo, pelo recorte feito pela literatura dos países de língua inglesa.

No caso de Foucault, o gradativo acento na problemática da governamentalidade, ou, mesmo, esse intercâmbio com outras fontes do pós-estruturalismo – como se uma completasse as outras – para abordar as questões emergentes do cenário político e educacional norte-americano pareceram dar o tom desse direcionamento com importantes efeitos para o campo educacional dos países anglo-saxões e, posteriormente, se disseminando em outros idiomas como o castelhano e o português. Entretanto, esse tom teve alguns contrapontos e ruídos provenientes de certa

⁵ Uma série de estudos problematizou essa tendência crítica da pedagogia norte-americana, aproximando-a mais de problemas emergentes das questões pedagógicas, das relações de poder que as compreendem, das interpelações do sujeito e das metanarrativas nas quais se fundam, dando maior acento ao que se denominou de pós-estruturalismo e, posteriormente – às vezes, concomitantemente –, de pós-modernismo. Em relação ao pós-estruturalismo as principais fontes de que esses intelectuais anglo-saxões influenciados por Eagleton, Derrida, Foucault, dentre outros que foram alçados a categoria de críticos ao estruturalismo francês dos anos 1960 e instalando outro modo de analisar os enunciados e as práticas discursivas, ao mesmo tempo em que se aproximavam do debate sobre a pós-modernidade empreendido nos anos 1980, acatando alguns de seus aspectos críticos ao sujeito moderno e à modernidade em suas múltiplas teleologias e metanarrativas, se apropriando dos pensamentos de Deleuze, de Derrida, de Foucault, de Lyotard, por vezes, lendo-os com o viés da filosofia analítica de Rorty ou continental de Habermas. Intelectuais como James Marshal, David Blacker, Thomas Popkowitz, Michael Peters, dentre outros provenientes da filosofia da educação anglo-saxônica, deram o tom do que se chamou de estudos que transitaram do pós-estruturalismo ao chamado pós-modernismo, passando pelo neopragmatismo.

apropriação ibérica da filosofia contemporânea e pelo trabalho autônomo de alguns filósofos da educação espanhóis⁶ como Jorge Larrosa e, posteriormente, Fernando Bárcena, cujo intercâmbio com pesquisadores brasileiros foi um pouco mais constante nas duas últimas décadas.

Essa profusão de fontes dificulta senão o afastamento da designação de estudos pós-estruturalistas, ao menos da pós-modernidade. Ela exige por parte dos estudiosos desse campo em formação em meados dos anos 2000, no Brasil, uma tentativa de aglutiná-los em torno de categorias heurísticas ou círculos hermenêuticos denominados de pós-estruturalista ou de pós-modernos em educação. Tentativas essas realizadas para aglutinar esses estudos em torno dessas epígrafes, primeiro, vistas como um modo de reunir esforços em torno da pesquisa educacional e dos embates epistêmicos de constituição de seus diferentes campos e, depois, como uma armadilha da qual deveriam se livrar consiste na terceira razão para melhor compreender as vicissitudes do campo de estudos foucaultianos em educação no Brasil. Afinal, uma série de pesquisas em educação que se apropriaram dessas fontes, incluindo a da apropriação da obra de Foucault produzida em nosso país, se identificaram com tais designações, ao mesmo tempo em que seus críticos colocaram sob suspeita essas rubricas,

⁶ Assim como aquela literatura evocava as questões da governamentalização e da liberdade no pensamento de Foucault no Brasil, esses filósofos da educação compreenderam uma dimensão mais associada a experimentação em seu projeto filosófico, largamente explorada na Espanha, em virtude do recorte hermenêutico e fenomenológico. Em seguida, esses filósofos da educação espanhóis tangenciam as questões da subjetivação e da arte de viver, respectivamente, estabelecendo um campo distinto de interlocução com Nietzsche e a Literatura, inspirados por filósofos como Miguel Morey, literatas como Maria Zambrano, com uma pitada de Ortega y Gasset. A essas fontes, associadas a recepção ibérica de Foucault na filosofia da educação, se juntam a de Derrida, de Deleuze (quase nada de Lyotard) e de Hannah Arendt que, por sua vez, repercutem em sua apropriação brasileira, juntamente com aquelas que atravessavam a literatura anglo-saxônica supramencionada, repercutindo leituras do segundo Wittgenstein, do debate com Rorty e com uma tradição ampla da filosofia analítica e do neopragmatismo.

compreendendo em torno delas um maior número de produções intelectuais que não se viam como pós-estruturalista, tampouco como pós-modernas. Alimentava-se assim um hábito recorrente ao pensamento educacional brasileiro de aglutinar projetos filosóficos em torno de visões de mundo ou círculos hermenêuticos seja para consolidar alianças seja por uma questão estratégica de ganhar força no embate epistêmico com filosofias ou teorias educacionais designadas como rivais.

Se, por um lado, essa aglutinação, essa categorização e essa caracterização por círculos facilitam a generalização de tendências e correntes educacionais, sugerindo a ampliação do domínio desses estudos na área, por outro, tornam-na alvo fácil de desqualificação, de simplificação e de refutação de suas práticas, de seus enunciados e de suas epistemes. Num ambiente institucional e acadêmico dominado pela crítica da pedagogia marxista, esboçar os limites de suas práticas, das pretensões totalizantes de suas teorias e universalizantes de suas filosofias, significava voltar a crítica contra ela própria, colocando em xeque o sujeito que a enunciara, diagramando os jogos de poder e de governamentalidade que a entreteceram para elucidar suas resistências na esfera microfísica do poder e as linhas de fuga por eles propiciadas.

Foi nesse contexto que, não sem inúmeras tensões conceituais em sua trama, a obra de Foucault foi recebida na área de Educação no Brasil, durante a década de 1990 até meados de 2000, retroalimentando uma recepção que na década anterior o restringia à análise do discurso ou a uma analítica do poder e dos dispositivos disciplinares da escola, porém, apresentando um limiar crítico e uma saída micropolítica nos processos de subjetivação. Esse uso aparece nas coletâneas *O sujeito da educação: estudos foucaultianos e Crítica Pós-estruturalista e educação*, organizadas respectivamente por Thomaz Tadeu da Silva (1994) e Alfredo Veiga-Neto (1995). Participam da primeira coletânea vários expoentes estrangeiros anteriormente mencionados, um mapeamento das produções de língua inglesa elaborada por Alfredo Veiga-Neto e a participação de pesquisadores espanhóis como Jorge Larrosa, cuja relação com

esse grupo se aprofundou subsequentemente. A segunda coletânea reúne além de Veiga-Neto e Thomaz Tadeu da Silva, Rosa Maria Bueno Fisher, Sandra Mara Corazza, Guacira Lopes Louro, dentre outros pesquisadores e pesquisadoras que desempenharam papel de destaque na proliferação desse uso de Foucault e de seus contemporâneos para abordar questões pedagógicas, temáticas relacionadas ao currículo e à gestão escolar, à formação de professores e à política educacional de um ponto de vista que, mais tarde, ficou conhecido como estudos pós-críticos em educação (PARÁISO, 2004).

Essa designação contorna os embaraços que os termos pós-estruturalismo e pós-modernismo traziam teórico-conceitualmente e, porque não dizer, no embate com a pedagogia crítica de lavra marxista ou, mesmo, alicerçada na tradição da segunda teoria crítica da Escola de Frankfurt que, muitas vezes, associava as correntes da filosofia que eram enquadradas nesses movimentos intelectuais a certo neoconservadorismo, um retrocesso contrário ao universalismo e a práxis política emancipatória, quando justamente defendiam o contrário segundo seus protagonistas. Mais do que isso, contrariando a ideia de que o prefixo pós seria o que vem depois, não poupavam esforços para se comprometerem um pouco menos com o estruturalismo, muito mais com a tradição crítica da modernidade, ao ponto de Veiga-Neto (2005; 2020) defender que em tais estudos e no caráter seminal que tiveram desde esse período em vários campos da Educação, o que prevaleceu foi uma perspectiva hiper-crítica, isto é, “uma crítica radical”, “disposta a se voltar sobre si mesma e criticar-se a si própria” (VEIGA-NETO, 2020, p. 16-17).

Dessa perspectiva é inegável o efeito dessa crítica não somente para as teorias do currículo, como salienta Alice Casimiro Dias (2013), como também pelo caráter seminal que esses estudos tiveram para a pesquisa em educação, sobretudo, para introduzirem temas como os relacionados à experiência, à problemática étnico-racial, às questões de gênero e de sexualidade e de diferenças, incluindo a deficiência, no âmbito curricular e

político-pedagógico. Esse efeito chega ao ponto de diminuir o abismo entre certo empirismo pragmático e a teorização ideologizada, nos termos retratados por Groppa (2019), atinentes às décadas anteriores.

Nesse contexto, brevemente esboçado, é interessante notar como Alfredo Veiga-Neto ocupa um lugar central tanto em um movimento de recepção em que Foucault é usado de modo mais associado com outras fontes da filosofia contemporânea, por vezes no âmbito do que se denominou de estudos pós-críticos em educação quanto na sua apropriação mais especializada e que abre caminho para sua leitura tecnicamente mais precisa, que ocorre nas duas últimas décadas. Dessa forma produz em sua vasta produção intelectual uma elaboração conceitual afinada ao trato dos problemas educacionais do presente, assim como em maior consonância com sua ontologia histórica de nós mesmos. Destaco a seguir a sua atuação nesse segundo movimento, uma vez que foi onde o encontrei mais e as confluências de nossas pesquisas estiveram mais alinhadas, sem prejuízo de sua importância para esse primeiro movimento dos estudos pós-críticos que, seguramente, será explorado por outros colegas.

Uma leitura introdutória de Foucault para os educadores

O livro *Foucault & a educação* teve um papel relevante não somente no contexto em que foi publicado, como também para a qualificação dos estudos foucaultianos em educação no Brasil, se constituindo em uma de suas referências. Em primeiro lugar, porque tal livro propõe um caminho para o afunilamento da apropriação do projeto filosófico foucaultiano para pensar questões político-educacionais, curriculares e pedagógicas, diferenciando-o de outras fontes que alimentaram os chamados estudos pós-críticos em educação. Esse caminho sugere uma perspectiva que implica numa reversão da pesquisa em educação, conforme a seguinte passagem:

!...! se quisermos adotar uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir dos conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e

seguros em nossas pesquisas (...). Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras. (VEIGA-NETO, 2005, p. 22)

Para isso, o importante não seria se declarar foucaultiano ou restringir-se ao que o filósofo francês escreveu, mas assumir uma atitude crítica própria a um *ethos* e a um projeto que assume o discurso filosófico da modernidade, ainda que criticamente. Tal assunção não se daria ante somente a uma analítica da verdade própria à modernidade, como também frente aos problemas cujo limiar histórico afligem o pesquisador, efetuando uma volta sobre o próprio pensamento e a vida que o encarna.

Em torno desse eixo, Veiga-Neto (2005) conduz o leitor a uma interpretação de Foucault não presa à repartição de sua obra em três etapas – a arqueológica, a genealógica e a ética, conforme salientada por parte de seus intérpretes –, desconsiderando o que se caracterizou pela articulação delas entre si, abandonos de um foco constitutivo em detrimento de outra tópica temática ou, mesmo, sua forma não evolutiva. Ao contrário, centra sua interpretação em torno dos eixos tripartites associados ao ser-saber, ao ser-poder e ao ser-consigo, que nos parece ser mais apropriada por não fatiar de maneira rígida o projeto filosófico foucaultiano, embora não tenha conseguido evitar a inúmeras estratificações pedagógicas no campo de estudos foucaultianos em educação.

Essa interpretação de sua obra consiste, em segundo lugar, numa outra forma de qualificar esses estudos no âmbito da pesquisa educacional, tornando mais demarcada aí certa apropriação do pensamento de Michel Foucault. Essa interpretação, como esclarece Alfredo Veiga-Neto numa entrevista recente a Mozart Linhares da Silva (2021):

[...] segui Miguel Morey — nosso colega da Universidade de Barcelona — e usei a expressão domínios: do ser-saber, do ser-poder e do ser-consigo mesmo. Tal solução não resolve completamente o problema, pois se sabe que, já em História da Loucura, além das perguntas sobre o ser-saber, há também as perguntas sobre o ser-poder e do ser-consigo mesmo. (...) E aí

entenderemos claramente o fio-condutor que lhe dá coesão: a questão do sujeito; a questão de saber como nos tornamos sujeitos, isso é, saber quais são e como funcionam os processos nos quais, com os quais e a partir dos quais nos tornamos sujeitos. (VEIGA-NETO; SILVA, 2021, p. 258)

Se a referência é a Miguel Morey, ela confere certo traço de continuidade com parte da filosofia da educação espanhola como anteriormente mencionado. Assim como tal recepção de Foucault explora seu pulso nietzscheano, que colaboram para uma compreensão ética e artística da existência, bastante alinhada aos chamados processos de subjetivação. Embora a referência seja menos explícita – não obstante o cite no livro mais de uma vez para se referir à relação de Foucault com o saber e a literatura – Veiga-Neto (2005) ao escolher esse caminho parece reiterar a recepção por Foucault desenvolvida por Roberto Machado no Brasil, especialmente, no que se refere a esse aspecto de sua interpretação. Considerando também a face mais ensaística ou experimental dos processos de subjetivação do que a leitura estrutural de sua obra, em termos similares ao de um *filósofo desapegado*, defendidos por Machado (2017), vislumbra aí a possibilidade de um uso do pensamento de Foucault para que seja recriado, atualizado e transformado em conformidade com a transformação do próprio sujeito que dele se apropria, considerando seus limiares na história e os desafios que se colocam no presente. Nesse caso parece almejar também a produção de pensamentos outros, ainda mais em uma área como a educação cujo hábito é a repetição – quase nunca a diferença. Assim, Veiga-Neto parece fazer confluir toda uma perspectiva da interpretação ibérica em relação à recepção de Foucault com esse modo particular de sua apropriação no Brasil para efetuar-na na educação em torno da problemática do sujeito e dos processos de subjetivação.

Ainda que essa problemática não seja aprofundada no livro *Foucault & a educação* em razão de suas pretensões didáticas e de seu teor introdutório, essa eventual limitação pode ser qualificada como uma virtude. Esse caráter introdutório aos estudos foucaultianos em educação, com referências a conceitos e noções

importantes à obra do filósofo francês e de seus intérpretes, em terceiro lugar, foi seu principal mérito. O seu caráter didático fez com que, desde sua primeira edição em 2003, o livro fosse adotado como uma das principais referências para formar uma ou mais gerações de estudiosos de Foucault no terreno educacional, sendo constante objeto de discussões, de reinterpretações e de problematizações para muitos pesquisadores que o adotaram, cumprindo o objetivo a que se propôs seu autor, antes do que preenchendo o abismo das pesquisas educacionais, contribuindo para construir pontes, construída a muitas mãos e preparando-as para tal propósito.

Incluir é excluir: entre a governamentalidade neoliberal e a biopolítica

Um dos primeiros artigos de Veiga-Neto (2001) sobre a temática da inclusão foi publicado com o título “Saber Incluir para saber. Saber para excluir”. Nele o autor aborda criticamente o problema da dificuldade de se ensinar nas classes inclusivas em virtude da naturalização da separação normalidade e anormalidade, emergente em meados dos anos 2000 e que persiste até os nossos dias. O enunciado do problema se sintetiza na seguinte passagem:

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) normais estão misturados com os (chamados) anormais não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. Nesse caso, o conceito de nível cognitivo foi inventado, ele próprio, como um operador a serviço desse movimento de marcar aquela distinção; não tem sentido, portanto, em tomá-lo como um *datum* prévio, natural. A própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos nós e quem são os *outros*.

Ao analisar a naturalização da normalidade e sua função como dispositivo de poder que separa o *eu* do *outro*, enuncia como as políticas de inclusão participam desse cálculo do biopoder, definindo que vida vale mais em razão de sua qualificação em detrimento daquelas que valem menos. Recorre para tanto a crítica de Bauman à modernidade e, principalmente, à genealogia da anormalidade esboçada por Michel Foucault em seu curso *Os anormais* para demonstrar o quanto essa separação nada tem de natural, mas de uma história da qual participam os saberes médico-psiquiátricos na formação de uma *epistême* que postula a inclusão de todos em termos político-educacionais, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, exclui de sua circunscrição aqueles e aquelas que se desviam da normalidade. A esses ditos anormais os dispositivos de poder, em caso de não os corrigirem, destinam toda sorte de violência, a segregação e a internação, enfim, a exclusão de formas de governo⁷ que lhes discipline segundo a norma vigente e, concomitantemente, ofereçam-lhes certa segurança para continuar vivendo. Estabelece por esse caminho interpretativo de Foucault uma interface com os estudos em Educação Especial - sem abandonar suas discussões no campo do currículo e dos estudos culturais -, que força nas suas produções acadêmicas nas décadas subsequentes, com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI), liderado por Maura Corcini Lopes.

Com integrantes desse grupo e com a sua líder produziu uma série de artigos. Tal como elucidada a apresentação do livro *Inclusão e biopolítica*, o tema é abordado nessa perspectiva teórica foucaultiana explorando a tópica da governamentalidade e adentrando às questões da biopolítica, assim como aproximando-a de uma análise crítica mais circunscrita à emergência das políticas inclusivas, nos governos FHC e Lula, das práticas curriculares e

⁷ É interessante perceber como que essa interpretação da genealogia da anormalidade de Foucault é feita mediante uma noção de governamentalidade ainda bastante presa a alguns autores anglo-saxões anteriormente mencionados, assim como a discussão acerca da separação entre o eu e o outro marcada pelas interpretações de Carlos Skliar.

pedagógicas ensaiadas nas escolas brasileiras do sul do país (LOPES, FABRIS, 2013). Ao que tudo indica essa proximidade com Alfredo Veiga-Neto ao mesmo tempo induziu as demandas do GEPI e, vice-versa, o fizeram adensar a sua discussão sobre a temática passando das discussões sobre a governamentalidade à biopolítica de um modo mais vertical no pensamento de Foucault, assim como endossando o que Maura Corcini Lopes (2004) tinha designado como in/exclusão para abordar os problemas emergentes da sociedade brasileira. É o que se observa no artigo publicado por Veiga-Neto e Lopes (2011), intitulado “Inclusão, exclusão, in/exclusão”, aonde não somente esse neologismo é recuperado para criticar as políticas de inclusão escolar, como também essas últimas são circunscritas à sociedade brasileira.

O que se percebe na sua aproximação da temática é que os cursos de Michel Foucault no *Collège de France* começam a ser mais apropriados por Veiga-Neto, de uma forma mais autônoma, especialmente *Segurança, Território e População* e o *Nascimento da biopolítica*. São essas obras que menciona na apresentação do dossiê Biopolítica, governamentalidade e educação, organizado por Veiga-Neto e Karla Saraiva (2012). Ainda que no dossiê participem alguns pesquisadores como Carlos Ernesto Noguera-Ramírez Dora Lilia Marín-Díaz, Jairo Antônio da Cruz, Karla Saraiva e Sílvio Gallo, sem que tenha um artigo mais específico, nele se vê os indícios do deslocamento supra mencionado, recuperando a discussão sobre a governamentalidade neoliberal do artigo publicado em coautoria com Maura Corcini Lopes, intitulado “Inclusão e Governamentalidade”, na revista *Educação e Sociedade* (VEIGA-NETO, LOPES, 2007), e, principalmente, do capítulo “Governamentalidade, neoliberalismo e educação” (VEIGA-NETO, 2011).

Nesse contexto acadêmico se discutia com alguma frequência a já clássica limitação das análises da sociedade disciplinar para compreender a sociedade de controle, assim como se iniciara a compreender os efeitos de poder desta última nas práticas pedagógicas, no currículo, na gestão e na inclusão escolar nos

chamados estudos pós-críticos em educação. Com a referência dos cursos mencionados, essas discussões ganham um outro contorno, primeiro, ao lidar com as artes liberais de governo e ao paradoxo que chegam na governamentalidade neoliberal e na educação (VEIGA-NETO, SARAIVA, 2011); depois, ao focar no papel que tal paradoxo acerca do governar e ser governado a que chegam, reconfigurando a problemática da soberania e da biopolítica, dando a essa última contornos positivos, porém, com inclinações totalitárias no neoliberalismo (VEIGA-NETO, TRAVERSINI, 2009); por fim, salientando nessa reconfiguração do biopoder uma face ecopolítica, tão perigosa quanto a biopolítica (VEIGA-NETO, 2014), e, subsequentemente, pensando a inclusão a partir do que denominou de matriz de experiência (LOPES, VEIGA-NETO, 2017).

Desse percurso saliento a passagem em que aquela face ecopolítica do biopoder é retratada, justamente por adensar um dos paradoxos da biopolítica no neoliberalismo, ao mesmo tempo em que chamo a atenção para um segundo deslocamento no que se refere à abordagem da inclusão a partir da matriz da experiência, no caso das pessoas e da comunidade surda. Isso porque, em referência às discussões biopolíticas em educação, a discussão sobre a ecopolítica apresentada por Veiga-Neto (2014) acresce uma face não somente positiva da biopolítica, como também negativa, na medida em que faz da política da vida uma política de morte, capitaneada pelo governo estatal e pelas artes de governo neoliberais, se antecipando às discussões mais recentes sobre o enfrentamento de seus paradoxos do presente.

Ao se aproximar desses paradoxos do biopoder, retratados também por alguns filósofos italianos, como Agamben e Espósito, fura a bolha de certa interpretação restrita à problemática da governamentalidade, disseminada pela recepção anglo-saxônica de Foucault. Isso implicaria em evidenciar que, embora a caixa de ferramentas conceituais possa ser profícua para pensar o que somos nós no tempo presente, ela também tem um limite, assim como para dar conta de muitas questões emergentes da prática pedagógica, do currículo, da gestão e da inclusão escolar. Esse gesto sugere uma

“fidelidade infiel” conclamada pelo próprio filósofo francês ao seu método e o reconhecimento de que a relação do pesquisador com sua obra jamais seria ortodoxa – o que seria um contrassenso –, tampouco consideraria que o projeto filosófico seria “pau-para-toda-obra” (VEIGA-NETO, RECH, 2014), um alerta presente desde seus primeiros artigos que constituíram o campo de estudos pós-críticos, passando pelo livro que deixou suas marcas no campo de estudos foucaultianos na pesquisa educacional brasileira. Ao contrário disso, o uso de Foucault tenderia ao esquecimento como uma ferramenta ou, melhor seria dizer, à dissolução de seus conceitos, instigando a esse pensar próprio que nada teria a ver com um pensar a partir desse projeto ou obra filosófica, e sim com um *pensar com*, reconhecendo seus limites e suas possibilidades para pensar as questões educacionais do presente.

Este gesto, juntamente com o deslocamento da problemática da governamentalidade para uma leitura do tema da inclusão à luz dos estudos sobre o paradoxo da biopolítica, talvez, tenha sido o responsável pelo meu encontro⁸ com a produção intelectual de Alfredo Veiga-Neto. Não obstante os diferentes caminhos adotados, chegamos aos mesmos desafios acerca dos paradoxos da biopolítica: ele, com uma leitura mais anglo-saxônica e em parceria com Jorge Larossa; eu, com uma maior proximidade da recepção

⁸ Minha inserção nos estudos foucaultianos dado meu interesse pelas questões relativas às práticas de si e à ética do cuidado no âmbito da filosofia da educação, conduziram-me a um caminho heterodoxo, transversal pelo pensamento de Foucault, chegando mais tarde a esses paradoxos do biopoder e o modo como decorreram da problemática da governamentalidade. Dizia que fazia uma leitura pregressa de sua obra, escapando às recepções anglo-saxônicas e, parcialmente, das italianas do filósofo francês, embora em virtude de meu interesse pela temática da experiência na educação e da ascendência de alguns filósofos da educação espanhóis como Fernando Bárcena, faziam com que flertasse com essa última e me aproximasse mais do Foucault tardio. Foi esse caminho que me conduziu até o encontro com os paradoxos da biopolítica e a problemática da governamentalidade na obra de Foucault, assim como pela sua recepção pelo campo de estudos foucaultianos em educação e com a produção intelectual de Alfredo Veiga-Neto.

italiana de Foucault e tendo como parceiro Fernando Bárcena. Ambos com grupos influenciados pela filosofia da educação espanhola, por recepções distintas de Foucault e com um programa comum de pesquisa em torno das questões relacionadas à experiência. Sem contar que a proximidade com Carlos Skliar alimentou ainda mais essa confluência com as pesquisas de Alfredo Veiga-Neto e, particularmente, do GEPI.

O programa de pesquisa desenvolvido por esse grupo com o nosso homenageado em torno da inclusão escolar e, particularmente, no que isso implica em termos tanto de um uso de Foucault parametrizado em torno dos processos de subjetivação dos modos de existências das pessoas com deficiência, em interconexão com outros signos das diferenças, quanto o foco desse último no que Lopes e Veiga-Neto (2017) denominaram de “matriz da experiência” para compreender as pessoas com surdez e defender a chamada escola surda. Referindo-se à matriz das experiências surdas, esses autores argumentam o seguinte:

Tais experiências permitem aos surdos operarem sobre si mesmos, verdades que os subjetivam como pertencentes a um grupo ou a uma comunidade cultural específica. Tal comunidade tem na língua de sinais, na forma de organizar o espaço e o tempo e de reivindicar para si condições dignas de uma vida surda, seus principais indicadores de diferença étnica, de estruturação linguística e de desenvolvimento da aprendizagem. (LOPES, VEIGA-NETO, 2017, P. 693)

Apropriam-se desses focos da experiência, considerando os três eixos estabelecidos pelo filósofo francês: o do saber, o da normatividade dos comportamentos e o das formas de ser do sujeito. Particularmente, procurei dar ênfase em razão de certa imersão de meus estudos no Foucault tardio e na ética de si mais a esse último aspecto, compreendendo a deficiência em seu sentido ontológico e como uma forma de ser decorrente da relação com o acidente, seus efeitos e déficits para, então, compreender os movimentos e saberes produzidos, respectivamente, por esses corpos singulares e formas de vida comum que habitam a escola

(PAGNI, 2019). Embora não tenha defendido a escola surda como os autores como parte das múltiplas escolas que compõem a escola – portanto, como uma possibilidade, sobretudo, quando defendida pela própria comunidade surda –, creio ter insistido nesse e em outros momentos (PAGNI, 2021) nesse caráter de uma instituição que tenta fazer confluir as formas de vida comum em dispositivos, mas que as várias comunidades que aí estão implodem, heterotopicamente, a sua utopia homogeneizadora e universalizante.

Novamente, penso que confluímos em nossas pesquisas para resultados comuns, porém, por caminhos distintos, sendo essa ao que parece algo que marcou os estudos pós-críticos de modo mais diversificado e, mesmo, os estudos foucaultianos em educação no Brasil. Seguramente, isso tem uma relação com a própria filosofia da diferença em torno do qual aquele campo mais geral foi constituído, assim como com o *ethos filosófico* foucaultiano que, em tese, compreendeu a sua recepção na educação brasileira. Deve-se também, especialmente no que se refere a esse deslocamento dos dispositivos de poder aos processos de subjetivação, de certo engajamento nas lutas locais e transversais pela afirmação das diferenças e, principalmente, pela adoção de um princípio ético para tratar de temas como os da inclusão que está relacionado à indignidade de falar pelo outro. São esses desafios comuns que, hoje, nos unem e que não seria possível sem as digitais de Alfredo Veiga-Neto que, mais do que protagonizar, soube dividir com muitos colegas e com esses caminhos dispersos de muitos pesquisadores dos chamados estudos pós-críticos e, em seu interior, dos estudos foucaultianos em educação as suas respectivas constituições. Assim, nesse aprendizado mútuo e comum, nosso homenageado contribuiu para que a área da Educação fosse ocupada por outras formas de existência (surdas, deficientes, transgêneras, quilombolas etc.), por outras normatividades e da criação de saberes outros, gerando uma instabilidade, por assim dizer, politicamente necessária.

Referências

- AQUINO, Júlio Groppa. *Educação pelo arquivo: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault*. São Paulo: Intermeios, 2019.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-críticas, políticas e currículos. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 39, p. 7-23, 2013.
- LOPES, Maura C. A inclusão como ficção moderna, *Revista de Pedagogia*, UNOESC, v.3., n. 6, p. 7-20, 2004.
- LOPES, Maura C.; FABRIS, Elí T. O GEPI e como nos tornamos o que somos. In: FABRIS, Elí T.; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.) *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 15-24.
- LOPES, Maura C.; VEIGA-NETO, Alfredo. Acima de tudo que a escola nos ensine. Em defesa da escola de surdos. *TD-Educação Temática Digital*, Campinas, v.19, n.4, p. 691-704, out./dez. 2017.
- MACHADO, Roberto. *Impressões de Foucault*. São Paulo: M-1 Edições, 2017.
- PAGNI, Pedro A. *Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios filosóficos à educação escolar*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- PAGNI, Pedro A. *Ética, transversalidade e educação*. Curitiba: CRV Editora, 2018.
- PAGNI, Pedro A. *Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a inclusão escolar*. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- PAGNI, Pedro A. O governo das diferenças e suas eventuais resistências na escola: um convite para um programa (político) de pesquisa. In: GALLO, Sílvio. *Diferenças e educação: escapar ao conformismo*. São Paulo: Intermeios, 2021, p. 15-32.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. PESQUISAS PÓS-CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: ESBOÇO DE UM MAPA, *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas: S. Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.
- SILVA, Thomaz Tadeu (org.) *O Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SILVA, Nyrluce M. A.; FREITAS, Alexandre S. Ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 26, n. 1, p. 217-233, 2015.
- VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1994.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.179- 217.

- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Educación y Pedagogía*, 22 (58), 213-235, 2010.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 37-52.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Ecopolítica: um novo horizonte para a biopolítica. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* FURG: Rio Grande, V. Especial, p. 208-224, dez/2014.
- VEIGA-NETO, Alfredo. A HIPERCRÍTICA: MAIS UMA VOLTA NO PARAFUSO IV. *Momento: diálogos em educação*, FURG: Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 16-35, jan./abr., 2020.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, São Paulo: PUCSP, n. 20, out. 2011. p. 121-134.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Governamentalidade e inclusão, *Educação & Sociedade*, Campinas, 28 (100), p. 947-963, Out. 2007.
- VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana L. Esquecer Foucault? *Pro-Posições*, Campinas, v. 25, n. 2 (74), p. 67-82, maio/ago. 2014.
- VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla S. Educar como arte de governar. *Currículo sem fronteiras* 11 (1), p. 5-13, 2011.
- VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla S. Apresentação – Biopolítica, governamentalidade e educação. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, S. Paulo, v. 42, n. 145, p. 12-13, jan./abr. 2012.
- VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice. Por que Governamentalidade e Educação? *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 34 (2), 13-19, mai./ago. 2009.
- VEIGA-NETO, Alfredo; SILVA, Mozart Linhares da. EDUCAÇÃO E ESTUDOS FOUCAULTIANOS: UMA ENTREVISTA COM ALFREDO VEIGA-NETO. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 1, p. 254- 263, jan. 2021.
- WORTMANN, Maria Lúcia C.; VEIGA-NETO, Alfredo. *Estudos Culturais da Ciência & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Modos de pensar, modos de fazer

Com-posições e variações nos currículos de matemática(s)

Alexandrina Monteiro*
Jackeline Rodrigues Mendes**

*A maior riqueza
do homem é sua incompletude.
(...)*

*Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.*

(Retrato do Artista quando Coisa,
Manoel de Barros)

Borboletas! Que modo mais lindo de existir e (r)existir. Existir pela plena renovação. Afinal é Preciso ser outro! E é nossa incompletude que nos permite viver experiências outras sendo *outros* no mesmo lugar. É preciso encontrar a lagarta adormecida. É preciso acordar a lagarta. É preciso que a lagarta saia do casulo para sua lenta, mas importante caminhada para num momento quase imperceptível, de intensa energia, se tornar a borboleta que vive a voar e sobrevoar. Mas como experimentar esse momento? Apostamos que são os encontros felizes, os bons encontros que nos provocam e nos impulsionam para voar.

Pudemos voar. Pudemos experimentar novos caminhos por causa dos efeitos de encontros felizes como os que tivemos com Alfredo Veiga-Neto. Iniciamos com seus textos, depois com suas palestras, depois com sua generosidade, com suas aulas, com sua cuidadosa e querida amizade.

Foram e ainda são muitos os encontros com seus textos potentes que re-existem em nós. Encontros que redimensionaram o caminho percorrido e o longo caminho por percorrer. Longo não porque há

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

** Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

uma definição métrica pré-definida, mas longo porque é um caminho por se fazer, trata-se de abrir brechas, estabelecer conexões.

Os estudos realizados por Veiga-Neto sobre Foucault nos encantam. Suas pesquisas sérias, profundas e articuladas lhe conferem o lugar daquele que potencializa, amplia e mobiliza os conceitos fazendo-os funcionar de modos outros. É a força e a contingência dos encontros articulados por esse estudioso entre Foucault e o campo educacional que novas necessidades se irrompem e conceitos são criados. Como afirma Deleuze:

O que é primeiro no pensamento é o arrombamento, a violência, é o inimigo, e nada supõe a filosofia; tudo parte de uma misosofia. Não contemos com o pensamento para fundar a necessidade relativa do que ele pensa; contemos, ao contrário, com a contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de elevar e instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar. (DELEUZE,1988, p. 230)

É a paixão pelo pensar, e sua intensa capacidade de abordar temas complexos e amplos de modo didático e profundo que faz de Veiga-Neto um dos principais operadores da oficina conceitual de Foucault no campo educacional. Veiga-Neto movimentava conceitos, os faz funcionar em parceria com outros filósofos de modo a problematizar o campo educacional criando deslocamentos que anunciam novos conceitos. Ele nos apresenta Foucault não como um explicador mas como um criador de conceitos. Como um pesquisador-borboleta-polinizadora. Em sua versão borboleta, cuja cabeça possui um par de antenas e um par de olhos formados por várias lentes e uma boca na forma de um canudinho usado para sugar o néctar das flores e realizar a polinização, Veiga-Neto produz variações, alterando os tons, acelerando os compassos; enfim, criando variações no estilo, intensificando e ampliando as possibilidades de ritmos. Nesse mesmo sentido, Nogueira-Ramirez afirma:

[...] en los cursos, los escritos y las conferencias de Alfredo se percibe claramente un gesto pedagógico que, vinculado a su particular manera de interpretar al pensador francés, le dan un tono y ritmo sui generis a sus elaboraciones. (NOGUEIRA-RAMIREZ, 2018, p.9)

Assim, ao mobilizar e fazer funcionar os conceitos de Foucault no campo da educação, Veiga-Neto anuncia a potência de seu pensamento cuja intensidade cria atalhos e sinais que nos permitem abrir asas. E foram esses sinais e essas linhas, por vezes tortuosas, mas intensas, que nos permitiu rever nossos trajetos e olhá-los por outras perspectivas para ver o que antes já estava lá mas ainda não era percebido.

E é no campo do currículo, das práticas sociais e da educação matemática que as variações de Veiga-Neto nos afetaram. Encontro profícuo que acordou as lagartas presentes em nossos casulos. Ao fazer isso, pudemos nos arriscar cada vez mais nas leituras e pesquisas do próprio Foucault, e ainda nos inspirar a pensar e problematizar nosso campo de pesquisa sob outras perspectivas. Os conceitos de poder-saber, conduta, contraconduta, governamentalidade, cuidado de si e do outro, entre tantos outros foram sendo cooptados e passaram a atravessar nossos campos de pesquisa.

Aprendemos com VEIGA-NETO (2007) que pensar a educação a partir de Foucault implica em descartar os representacionismos, fundamentalismos e essencialismos. Ou seja, trata-se de questionar a realidade do acontecimento no aqui-agora pois nossas percepções, memórias, histórias não estão lá fora mas aqui no hoje, no agora. Foucault problematiza o presente. Do mesmo modo, Veiga-Neto ao mobilizar Foucault no campo da educação nos convida a olhar para o aqui-agora para o momento, para o hoje. Como nos tornamos o que somos hoje? É nesse sentido que a educação se torna algo tão valioso. Pois segundo ele:

(...) a dimensão formativa do currículo é imanente à governamentalidade. Mas, além disso, elas mantêm entre si uma relação de causalidade, do tipo que Deleuze (1991) qualificou de imanente, ou seja, elas mutuamente se atualizam como causa e efeito. Sendo assim, ao dar ênfase à dimensão formativa na educação científica não se está apenas preparando sujeitos racionais, capazes de exercitarem melhor o raciocínio lógico e compreenderem como funciona a ciência. Tudo isso é importante, principalmente se acrescentarmos as funções de formar futuros defensores da ciência e, até mesmo, eventuais futuros cientistas. Mas vou além: é importante, também, porque se está trabalhando a favor de formar

subjetividades mais capazes de se autogovernarem e de bem governarem os outros. É bom lembrar que, sendo assim, a educação científica assume uma importância que extrapola, em muito, as tradicionais alegações que a defendem em nome da formação de mão de obra especializada e apta para o trabalho técnico-científico. (VEIGA-NETO, 2020, p.13)

Por caminhos diferentes as autoras deste texto encontraram-se no campo da Etnomatemática, numa época em que esse programa estava sendo gestado por muitas pessoas queridas e importantes. Naquele momento o foco era realizar pesquisas de campo. Ir a campo para ver qual matemática mobiliza ou era mobilizada pelas práticas culturais e de que modo elas funcionavam. E, para além disso, buscavam-se modos de gerar visibilidade e legitimidade a esses *modos outros* de fazer a matemática funcionar e, para isso, passou-se a questionar sobre a relevância ou não de trazer esses modos locais de pensar a matemática para o currículo escolar. Mas qual era nosso problema? Quais são nossos problemas?

Dentre os diversos temas e trabalhos que desenvolvemos sob inspiração dos conceitos foucaultianos deslocados por Veiga-Neto ao campo da educação, destacamos aqui duas questões de fundo que ainda nos acompanha pois não se trata de perguntas a serem respondidas mas sim de questões que devem ser recolocadas de acordo com o contexto histórico e social. Um deles diz respeito à análise de saberes locais produzidos pelas e nas práticas culturais.

No contexto e na complexidade das práticas, os saberes não se organizam nem são separados por um modelo disciplinar. Assim, ao localizar as disciplinas nas práticas não estaríamos disciplinarizando as mesmas? Principalmente quando, neste movimento de pesquisa nas e sobre as práticas, há uma identificação do uso da matemática de acordo com os saberes denominados como matemáticos pela ciência régia. Esse fato torna-se ainda mais relevante no contexto indígena, especialmente em grupos em que a palavra matemática sequer existe e os saberes se organizam segundo outras lógicas e relações em formas culturais. Um outro caminho, decorrente deste, é pensar sobre como articular

esses saberes que emergem das práticas com aqueles legitimados e listados nos currículos oficiais.

Nesse segundo caso, incluir saberes advindos das práticas culturais aos currículos escolares se justificaria por legitimar essas práticas, e com isso legitimar e valorizar os sujeitos dessas práticas como também atribuir um sentido mais amplo aos conceitos discutidos. Mas, porque pensar em outros modos de fazer/pensar matemática? É importante destacar que essa discussão não pode ser minimizada em práticas pedagógicas, pensadas como metodologias. A questão aqui posta é: quais saberes devem compor um currículo? Por que valorizar certos saberes e não outros? Quais princípios considerar para fazer essas escolhas? A quem cabe fazer essas escolhas? Ou seja, trata-se de tensionar também os saberes e não apenas os modos de trabalhar com eles.

O debate sobre o currículo da matemática escolar é recorrente nas discussões sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças e jovens. O problema é que o foco é sempre centrado no como ensinar. Parece haver certa certeza entre alguns matemáticos e educadores de que o rol de conteúdos está estabelecido e sacramentado, afinal a matemática não muda, está pronta e acabada. Os baixos índices de aprendizagem justificam-se ou pela falta de capacidade dos professores em ensinar, pois, é preciso atualizar suas metodologias ou, pela dificuldade dos alunos em aprender, afinal nem todos têm *dom* para aprender matemática. A professora Suely Druck, em 2005, na época, presidente da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) ao ser inquirida se a [alta] qualidade da pesquisa em matemática tem refletido no seu ensino, respondeu:

Infelizmente não! Atualmente no Brasil, pesquisa e ensino em matemática compõem mundos distintos e distanciados. O primeiro cumpre com competência o seu papel de produzir conhecimento e formar recursos humanos para pesquisa [caso do bacharelado em matemática]. Já o segundo [licenciatura em matemática] vem cumprindo muito mal o seu papel de transferir conhecimento e formar cidadãos, e ainda se debate com questões primárias e até surrealistas que dizem respeito à sua missão. [...] A política

de descaso com a educação no país afastou muitos profissionais com boa formação matemática das questões do ensino da disciplina. Parte importante deste espaço foi ocupada por grupos que, por falta de boa formação matemática, não se debruçaram sobre o ensino da matemática de forma consistente. [...] Assim, as diretrizes que têm orientado o ensino da matemática nas últimas décadas vêm sendo formuladas sem o necessário suporte de conteúdo matemático. [...] A dificuldade dos estudantes com a matemática ocorre em todo o mundo em virtude das características da própria disciplina. Inicialmente porque ela é sequencial, e além disso, aprender matemática requer alguma disciplina e algum esforço, e isso nem sempre é fácil de se conseguir com crianças. [...] (DRUK, 2005).

Assim, são muitas as questões que atravessam o campo curricular. São muitas as lutas. Trata-se de um tema complexo que não pode ser tratado de forma simplista com a defesa ou não de incluir certos saberes. Como afirma Veiga-Neto:

o currículo não deve ser entendido e problematizado numa dimensão reduzida apenas à epistemologia tradicional. Agora vou um pouco adiante para dizer que o currículo também não deve ser pensado numa dimensão restrita a qualquer ideologia, seja ela de matriz política e econômica, seja ela de matriz cultural ou filosófica. Ele deve ser pensado a partir de complexas miradas sobre o social; miradas ao mesmo tempo panorâmicas e focais, abrangentes e específicas, disciplinares e transdisciplinares, macroscópicas e microscópicas. (VEIGA-NETO, 2014, p.3)

No caso da educação matemática, as políticas públicas em diferentes momentos tratam a questão curricular de matemática sem uma discussão mais ampla sobre o lugar social desse saber. Parte-se do princípio de que todos os estudantes precisam aprender matemática, o que justifica a obrigatoriedade da disciplina em todos os anos de escolarização com uma das maiores cargas horárias do currículo escolar. Assim, o foco dos documentos curriculares em geral ressalta a importância em se atualizar ou mudar as metodologias de ensino. O que e por que se ensinam certos conteúdos e não outros não é sequer problematizado. Acreditamos que essa postura é decorrente da compreensão da matemática ser um conhecimento pronto, acabado, universal e organizado por uma sequência lógica que não pode ser quebrada.

Assim, discutir o currículo requer também discutir quem faz as escolhas? Quais princípios sustentam essas escolhas? De que modo a matemática escolar foi se tornando uma sequência inequívoca? Enfim, esse é um cenário que ocorre há muito tempo. E, sempre dentro desse contexto de supervalorização do saber matemático, em confronto com seus altos índices de reprovação. É nesse contexto que na década de 1980, dentro do próprio campo da matemática, num movimento até então inédito que aqui compreendemos como de contraconduta que emerge o movimento da Etnomatemática (MONTEIRO & MENDES, 2015, 2018, 2019). Quando alguns matemáticos e professores de matemática ousam questionar essa universalidade e esse modo único e acabado de se pensar o conhecimento matemático. A pergunta de fundo poderia ser assim explicitada: a matemática não poderia funcionar de outros modos? Mas porque entendemos esse movimento como contraconduta?

O conceito de contraconduta aparece no curso ministrado por Foucault em 1978, intitulado *Segurança, Território, População*. Nesse curso Foucault afirma a impossibilidade de se pensar em formas de governo dissociadas de formas de resistências. Nesse sentido, esse pensador afirma que são as possibilidades de recusa, de resistência, de desobedecer às condutas que torna a governamentalidade algo possível. É na superfície da possibilidade da recusa que emergem as crises da governamentalidade, as quais potencializam a produção de resistências ou movimentos de contraconduta (FOUCAULT, 2008).

Segundo o próprio Foucault, a palavra “conduta” é ambígua, pois se refere a duas coisas: a prática da condução, mas também à maneira como uma pessoa se deixa conduzir, o que nos remete à ideia de conduta como movimento no qual o sujeito tem a possibilidade de querer ser conduzido de outra forma. Por isso a contraconduta não é uma forma de revolta nem tão pouco uma desobediência. Foucault propõe o emprego da palavra “contraconduta”, no sentido de “luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (FOUCAULT, 2008, p.271).

Candiotto afirma que o "termo contraconduta, abre "a possibilidade (do sujeito) atuar como agente da própria subjetivação a partir de outro modo de condução que não aquele da obediência integral e incondicional" a qual está submetido. Assim os movimentos de contraconduta teriam como objetivo outra conduta. (CANDIOTTO, 2010, p.35)

É nesse sentido de busca por outras formas de ser conduzido que temos afirmado em diversas publicações (MONTEIRO & MENDES, 2011, 2014, MENDES, MONTEIRO & VICENTIN, 2021) que a Etnomatemática emerge na resistência, como um movimento de contraconduta no interior do campo da matemática acadêmica cuja imanência é tensionada pelos problemas educacionais mais especificamente da não aprendizagem.

São questões os altos índices de reprovação e a grande dificuldade de aprendizagem que acompanham a história da educação matemática desde o início do século XX que motivaram muitos matemáticos a buscar metodologias alternativas das mais diversas formas e, em especial, na década de 1980, um grupo de pesquisadores passou a questionar se o problema não estaria na própria matemática.

Frente a isso passam a questionar e a se oporem às metanarrativas que definem a matemática como única e verdadeira cuja existência parece estar além da própria humanidade. Esses matemáticos passaram a se perguntar se existiria uma única matemática ou se ela poderia funcionar de outros modos. Por uma racionalidade que não seguisse a tradição filosófica essencialista e transcendental de Platão.

Na perspectiva platônica, a matemática consiste numa trama que se organiza por padrões, regras e princípios que ao serem *descobertos* devem ser seguidos com rigor e corrobora, assim, para a formulação da assertiva: a "matemática é única e universal". No campo educacional, essa metanarrativa se converte em práticas centradas em conteúdos, normas e técnicas que permitem aos sujeitos apenas (re)conhecerem as verdades matemáticas. (MONTEIRO & MENDES, 2019, p.05)

Mas, acessando um outro modo de pensar, Veiga-Neto¹ defende que compreender a verdade (o conhecimento verdadeiro) significa compreender como “aquilo que se quer verdadeiro” não se trata de uma representação correta do mundo, mas sim, ao modo de funcionamento quando intervimos “aquilo” no mundo. Seriam relações causais e não representacionais que nós tomaríamos como parâmetro para a verdade.

É nesse contexto que defendemos a Etnomatemática emergindo num movimento de contraconduta. Pois são os próprios matemáticos, muitos deles envolvidos com o desenvolvimento de matemática pura, que passam a questionar essa matemática única e universal. São eles que rompem com um certo discurso da área e passam a construir um outro discurso, uma outra narrativa para suas propostas de pesquisa e para os trabalhos no interior da escola. Mas por que contraconduta? Porque ela não rompe com a estrutura da matemática e nem nega os princípios da *rainha das ciências*. O movimento proposto pela Etnomatemática é o de pensar a matemática a partir de seus usos culturais, considerando-se que a matemática acadêmica é um desses modos de uso.

Ao pluralizar a possibilidade do pensamento matemático, o movimento da Etnomatemática aponta para atalhos que nos permitem considerar e legitimar os saberes a partir das práticas culturais e sociais que lhes atribuem sentidos rompendo assim, com a ideia de uma única matemática, ou seja, a Etnomatemática propõe o reconhecimento dos saberes que circulam pelas práticas e que são por elas legitimados e validados. Mas, diante disso, como compor os currículos escolares? Por que incluir essa pluralidade? Seria de fato importante e necessário? Se sim, como fazer? E ainda, na perspectiva da matemática acadêmica como os saberes advindos das práticas serão considerados? Seriam saberes prévios, saberes informais, saberes aproximados que poderiam ser utilizados como ponto de partida para se chegar a verdadeira matemática ou seja,

¹ Foucault et alii. Na serra com Foucault. Curso disponível in www.michelfoucault.com.br.

seriam apenas uma introdução para se adentrar nas leis e regras que regem esse campo da matemática acadêmica?

As pesquisas no campo da Etnomatemática, por vezes se organizam pela adjetivação do grupo social e histórico, por vezes pela característica das práticas que realizam; enfim, o próprio GT de pesquisas no campo da Etnomatemática organizava as pesquisas em alguns momentos por marcas históricas como: matemática egípcia, matemática grega, matemática inca. Em outros momentos a adjetivação era demarcada por: matemática do campo, matemática indígena, matemática do negro, matemática do músico, matemática do pedreiro. Enfim, foram diversos os modos de organizar, sem, no entanto, escapar do termo matemática. Isso nos parece importante e relevante. Pois, em que consiste aquilo que, de alguma forma, se identifica com matemática? Como realizar essa identificação em comunidades em que essa palavra nem existe, como por exemplo, em comunidades indígenas? O traçado de um cesto é matemática para quem?

Cabe aqui um parêntese específico para as comunidades indígenas cujo termo 'matemática indígena' passa ter um uso simbólico e político, como afirma MENDES (2006). Nessa discussão no contexto de formação de professores indígenas a autora problematiza o fato de alguns grupos, no caso os professores do povo Kawaiwete/Kaiabi, chamarem de 'matemática indígena'. Há uma apropriação do discurso da Etnomatemática no que se refere a composição curricular das escolas indígenas. Assim, o aspecto discursivo em chamar de matemática apresenta um caráter político e simbólico de oposição, que se coloca enquanto modo de resistência à matemática do não indígena.

Diante disso cabe perguntar: que princípios são considerados para realizar essa adjetivação?² Quem se encarrega de fazer essa classificação? Quais os efeitos disso no campo curricular? E se

² Ver trabalho VILELA, Denise Silva. Matemáticas nos usos e jogos de linguagem : ampliando concepções na educação matemática. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

mudarmos nossa pergunta? E se nossa questão for: como funcionam os saberes matemáticos em diferentes situações? Neste caso, como seriam reconhecidos os saberes matemáticos? Seria possível fugir dessa disciplinarização do saber?

Mesmo se apresentando como um saber legitimado, esses saberes outros, que por meio das pesquisas vêm compondo o campo da etnomatemática, foram rapidamente capturados pelo discurso da Matemática acadêmica, ou seja, foram (des)classificados e rotulados como um saber de menos valor por estar atravessado pelas práticas sociais e culturais. Frente a isso, por muitas vezes esses saberes outros acabam sendo usados para reforçar o poder do saber acadêmico – que único e não contaminado – ao se valer de suas regras para determinar o que é verdadeiro, exclui os saberes outros. Por isso se opõe a Etnomatemática ou no máximo a aceitam como um saber pré-conceitual que precisa ser melhorado até se tornar parte do que se denomina como A Matemática. Desse modo,

o discurso etnomatemático, apesar de emergir do sufocamento que a Matemática Acadêmica provocava e ainda provoca no contexto escolar, gerando a necessidade de um grito libertador dessa estrutura totalizante, não deixa de ser capturada pela *metanarrativa mestra*, herdada do positivismo, da *rainha das ciências*. (...) Assim, entendemos que a Etnomatemática emerge como um movimento de contraconduta ao entrar no jogo de forças para lutar contra princípios que legitimam certos procedimentos utilizados na condução dos sujeitos e das práticas do saber matemático. (MONTEIRO & MENDES, 2019, p. 6 e 7)

No entanto, a multiplicidade de discursos criados em torno da proposta da Etnomatemática gerou encaminhamentos que se limitam a questões metodológicas se distanciando da proposta cujo objetivo, do nosso ponto de vista, foi o de resistir às formas de pensar a ciência e, em especial, a matemática a partir de um único modelo proposto como verdadeiro e universal. Nesse sentido, ao se discutir a Etnomatemática hoje, faz-se necessário localizar a perspectiva que está sendo mobilizada pois essas diferenças produzem diferentes efeitos de sentido, por exemplo, no campo curricular.

Muitas questões no campo da Etnomatemática vem sendo mobilizadas, porém na perspectiva que nos interessa discutir, o termo Etnomatemática demarca uma fissura, uma quebra de protocolo sobre o modo de problematizar a educação matemática ampliando a lente que tradicionalmente abarca o campo metodológico e as deficiências de formação dos professores e dificuldades de aprendizagem dos alunos, para o próprio saber matemático, para o aspecto afirmativo, ou seja, nos interessa mais compreender que matemática está sendo acessada por estudantes e professores. De que modo tem se colocado a matemática para funcionar no contexto escolar e não escolar?

Ou seja, concordando e nos apoiando nas considerações de Veiga-Neto, defendemos que pensar no currículo, no lugar que ocupa uma disciplina e sobre como mobilizar os saberes na escola, bem como sobre processos de legitimação, entre outros aspectos requer um olhar mais amplo um pensar mais cuidadoso que abordem a complexidade dos diversos fios que formam essa trama. Uma trama que, em seu limite, faz uso de uma tecnologia de governo cujo efeito é a produção de subjetividades, produção do sujeito disciplinar e empreendedor (o que não significa ser disciplinado e menos ainda empresário). Precisamos de bons encontros, com borboletas para despertem as lagartas adormecidas. Para finalizar, dedicamos o poema abaixo, de Manoel de Barros, ao Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto.

Retrato do Artista quando Coisa

A maior riqueza
do homem é sua incompletude.

Nesse ponto
sou abastado.

Palavras que me aceitam
como sou — eu não aceito.

Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão

às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.

Referências

- CANDIOTTO, C. 'A governamentalidade política no pensamento de Foucault'. *Filosofia Unisinos*, v.11, n.1, p.33-46, 2010.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DRUCK, Suely. 'Desempenho da pesquisa em matemática não se reflete no ensino da disciplina, sobretudo nas escolas públicas'. Entrevista ao Jornal da Universidade Estadual de Campinas – 14 a 27 de fevereiro de 2005.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- MENDES, Jackeline R. Aspectos políticos e simbólicos na apropriação do discurso da Etnomatemática: o caso dos professores Kaiabi do Parque Indígena do Xingu. In: Knijnik, G., Wanderer, F., Oliveira, C.J. (Org.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. 2ed. Santa Cruz do Sul: Editora Santa Cruz do Sul, v. 1, p. 364-376, 2006.
- MONTEIRO, Alexandrina e MENDES, Jackeline R. 'Práticas sociales y organización curricular: cuestiones y desafíos'. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, nº 59, enero-abril, 2011, p. 37-46
- MONTEIRO, Alexandrina e MENDES, Jackeline R. 'A etnomatemática no encontro entre práticas e saberes: Convergências, tensões e negociação de sentidos'. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, v.7, n.3, p. 55-70, 2014.
- MONTEIRO, Alexandrina e MENDES, Jackeline R. 'Etnomatemática como Movimento de Contraconduta na Mobilização de Saberes em Práticas Culturais'. GT História da Matemática e Cultura, VI Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, Goiás, 2015.
- MONTEIRO, Alexandrina e MENDES, Jackeline R. 'Movimento de contraconduta na mobilização de saberes em práticas culturais no campo da Educação Matemática. IV Seminário Internacional pensar de otro

modo: las nociones de práctica y experiencia como herramientas filosóficas para investigar en educación’, Colômbia, 2018.

MONTEIRO, Alexandrina e MENDES, Jackeline R. ‘Saberes em práticas culturais: condutas e contracondutas no campo da Matemática e da Educação Matemática’. *Periódico Horizontes*, USF. Itatiba, p. 1-14, 2019.

MENDES, Jackeline. R; MONTEIRO, Alexandrina. VICENTIN, Marcelo. ‘Etnomatemática como resistência ao neoliberalismo que nos habita’. *Revista Interdisciplinar em Ensino de Ciências e Matemática (RIEcm)*, v. 01, p. 03-19, 2021.

NOGUEIRA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. ‘Prólogo’. In.: NOGUEIRA-RAMIREZ, Carlos Ernesto (org). Alfredo Veiga-Neto y los estudios foucaultianos em educación. Universidad Pedagógica Nacional. REPICO. Bogotá. CO. 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo & SARAIVA, Karla. Educar Como Arte De Governar. In.: *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp.5-13, Jan/Jun 2011

VEIGA-NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças in *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, ago, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007 - 2 ed.

VEIGA-NETO, Alfredo. ‘É preciso ir aos Porões’. In *Revista Brasileira de Educação*, v. 17 n. 50 maio-ago. 2012

VEIGA-NETO, Alfredo. ‘Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais’. XI Colóquio Sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro Sobre questões Curriculares. Conferência de Abertura. Setembro de 2014. Universidade do Minho–Braga, Portugal. Disponível in: <https://livrozilla.com/doc/1150210/curr%C3%ADculo-na-contemporaneidade--internacionaliza%C3%A7%C3%A3o-e-con>.

VEIGA-NETO, Alfredo. ‘Mais uma Lição: sindemia covídica e educação’. In.: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4. 2020

Rigor, afeto e generosidade: aprendizagens éticas com Alfredo Veiga-Neto

Rodrigo de Oliveira Azevedo*
Graciele Marjana Kraemer**
Cristianne Maria Famer Rocha***

Rigor, afeto e generosidade

Nesta breve escrita, fazemos um agradecimento a quem, por décadas, dedicou sua vida e seus investimentos acadêmicos na formação pedagógica, ética e política de profissionais envolvidos com a Educação. Alfredo Veiga-Neto é um professor e intelectual que pode ser lido como um ativista comprometido com o campo da Educação.

Um ativista que permanentemente nutre um “compromisso ético com os outros e consigo mesmo” (VEIGA-NETO, 2012, p. 273). Como ele bem destaca, esse compromisso ético do ativista está implicado “tanto [em] uma atitude de verdade e coerência consigo mesmo e nas relações que mantém com os outros, quanto [n]a sua permanente reflexão e contínuos reajustamentos que devem proceder em razão de um ininterrupto cotejamento entre os seus pensamentos e as suas ações” (VEIGA-NETO, 2012, p. 273). Portanto, trata-se de um ativista que nutre a atitude de verdade e coerência, constituindo em sua prática “um cotejamento que se dá pelo rebatimento constante entre o que é possível pensar e dizer sobre cada situação e o que é possível fazer com ela, contra ela, a favor dela etc.” (VEIGA-NETO, 2012, p. 273)

* Rodrigo de Oliveira Azevedo, Doutor em Educação, Técnico em Educação, Grupo Hospitalar Conceição.

** Graciele Marjana Kraemer, Doutora em Educação, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*** Cristianne Maria Famer Rocha, Doutora em Educação, Professora Associada da Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Alfredo Veiga-Neto ingressou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no final da década de 1970, no Departamento de Genética, como professor assistente. Passou a professor adjunto em 1988, e a professor titular em 1993, por meio de Concurso Público de Títulos e Provas. Desde 1998, está aposentado, mas continuou suas atividades como professor convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação, ministrando disciplinas, orientando alunos e alunas de mestrado e doutorado e desenvolvendo pesquisas. Em sua trajetória acadêmica e profissional, entre tantas características que poderíamos citar, gostaríamos de destacar duas: o cuidado e a ética como princípio e forma de vida. Nessa condição, Alfredo Veiga-Neto contribui para “manter viva nossa indignação, nossa indignação e nossa crítica permanente e, desse modo, [ativar] nossa vontade de liberdade” (VEIGA-NETO, 2004, p. 13).

Em seus escritos, Alfredo Veiga-Neto observa que acumulou “experiência que lhe possibilita trazer alguma contribuição para quem está envolvido com a investigação e com a escrita em Educação” (VEIGA-NETO, 2014, p. 62). Sem a pretensão de estabelecer regras a serem obrigatoriamente seguidas, Alfredo Veiga-Neto organizou um conjunto de sugestões para aqueles que se propõem a desenvolver projetos de pesquisa em Educação. Ele recomenda que todo projeto de pesquisa em Educação seja: 1) escrito, preferencialmente, na primeira pessoa do singular quando se tratar de texto monoautoral, sempre atentando para “os mútuos envolvimento entre aquilo que se chama ‘a realidade do mundo’ e a descrição daquilo que se chama ‘a realidade do mundo’” (VEIGA-NETO, 2014, p. 64, grifos no original); 2) pertinente em termos de foco, autores utilizados e métodos empregados; e 3) simultaneamente, relevante, inédito e realizável ou, como na metáfora utilizada pelo autor, um projeto de pesquisa que apresente as propriedades de RIR (relevância, ineditismo e realizabilidade).

Como mencionamos anteriormente, essas são considerações sistematizadas pelo autor-professor-pesquisador. Mas e aqueles que,

em diferentes momentos, foram seus alunos: como analisam – ou percebem – o seu processo pedagógico, sobretudo em relação à formação de docentes e pesquisadores? Quais saberes Alfredo Veiga-Neto mobiliza/mobilizou? Quais tecnologias utiliza/utilizou?

Neste texto, ao elencarmos como objeto de análise as nossas experiências na condição de alunos, depois orientandos, mas também colegas de Alfredo Veiga-Neto, objetivamos apresentar breves aspectos de nossa formação, permeada pelas aulas, orientações e escritas produzidas e organizadas com e por ele, no processo de constituirmo-nos como docentes, pesquisadores e, sobretudo, pessoas atentas aos processos de assujeitamento, disciplinamento e controle que moldam (e, por vezes, assombram) nossa contemporaneidade. Em função do limite de espaço reservado a este texto e do propósito de realizarmos apenas uma singela – mas sincera – homenagem, não temos a pretensão de descrever a totalidade de nossas experiências, analisando-as de forma detalhada e/ou aprofundada (mesmo porque tal empreendimento seria impossível). Desejamos somente reunir algumas lições que, em termos afetivos, compreendem aspectos éticos por nós assumidos em nossa atuação profissional.

Organizamos este texto, a partir da introdução, em três seções. Na sequência, discorremos sobre nossa constituição como professores e pesquisadores, considerando alguns conceitos desenvolvidos por Michel Foucault, um autor que nos foi, em nossos inúmeros encontros, apresentado por Alfredo Veiga-Neto e com ele lido, traduzido e discutido. Em seguida, destacamos a organização e condução do grupo enquanto tecnologia de trabalho acadêmico. Nessa forma de organização, entendemos que é mobilizado um modo de vida na academia, sustentado no tripé: rigor, afeto e generosidade. Por fim, enfatizamos nosso agradecimento público pelas pesquisas, publicações, estudos e afetos partilhados por Alfredo Veiga-Neto nestas décadas em que nos oportunizou ampliar os exercícios de pensamento e nos instigou a pensar diferentemente de como pensávamos.

Como nos constituímos professores e investigadores: das aprendizagens éticas com Alfredo Veiga-Neto

A generosidade acadêmica do professor e pesquisador Alfredo Veiga-Neto é uma característica peculiar de seu modo de ser e pesquisar. Alfredo Veiga-Neto é daqueles professores que se distinguem tanto nos diálogos partilhados em um café, antes das aulas, quanto em suas aulas, lotadas de estudantes ocupando todos os espaços possíveis (inclusive o chão) para acompanharem suas reflexões e ensinamentos. Em sua trajetória investigativa, fez de Michel Foucault um autor mobilizador de seu pensamento. No uso de algumas das ferramentas teórico-metodológicas foucaultianas, Alfredo Veiga-Neto levou-nos a analisar o presente (a partir da compreensão do passado), a problematizar a Educação e outras áreas do conhecimento e a subsidiar, com seus escritos, a produção de incontáveis pesquisas acadêmicas, inspiradas no seu fazer e pensar.

Alfredo Veiga-Neto, em suas aulas, ressalta o cuidado com a forma pela qual Michel Foucault conduziu suas análises, lembrando que, após 25 anos, o objetivo dos estudos do autor francês se centrara na busca por “esboçar uma história das diferentes maneiras nas quais os homens, em nossa cultura, elaboram um saber sobre eles mesmos: a economia, a biologia, a psiquiatria, a medicina e a criminologia” (FOUCAULT, 1988, s.p.). Para tal, “o essencial não é tomar esse saber e nele acreditar piamente, mas analisar essas pretensas ciências como outros tantos ‘jogos de verdade’, que são colocadas como técnicas específicas dos quais os homens se utilizam para compreenderem aquilo que são” (FOUCAULT, 1988, s.p., grifos no original).

Segundo Foucault, essas técnicas poderiam ser classificadas em quatro grandes grupos, e cada grupo representaria uma matriz de razão prática. Assim, teríamos as técnicas de: 1) produção; 2) sistemas de signos; 3) poder ou dominação; e 4) si mesmo. Raramente, no entanto, seria possível observar alguma dessas técnicas funcionando isoladamente, pois cada uma delas estaria associada a uma determinada forma de dominação. Como Michel Foucault ressalta, “cada um desses tipos implica em certos modos

de educação e de transformação dos indivíduos, na medida em que se trata não somente, evidentemente, de adquirir certas aptidões, mas também de adquirir certas atitudes” (FOUCAULT, 1988, s.p.).

Ainda conforme as palavras de Foucault, os últimos dois tipos de técnicas — as de poder ou dominação e as de si mesmo — foram os que, nos transcorrer dos anos, concentraram especialmente a sua atenção. Nesse envolvimento analítico, Foucault denomina de *governamentalidade* esse encontro — ou funcionamento articulado — das técnicas de dominação ou poder exercidas sobre os outros e as técnicas de si mesmo.

Edgardo Castro (2009), por sua vez, compreende que Foucault se dedicou a estudar *práticas*, que são caracterizadas “pela regularidade e pela racionalidade que acompanham os modos de fazer” (p. 412) e poderiam constituir-se como objetivos de análise justamente a partir desses elementos, ou seja, das suas regularidades e das suas racionalidades. Nesse contexto, “os termos ‘técnica’ e ‘tecnologia’ agregam à ideia de prática os conceitos de estratégia e tática. Com efeito, estudar práticas como técnicas ou tecnologia consiste em situá-los em um campo que se define pela relação entre meios (táticas) e fins (estratégia)” (CASTRO, 2009, p. 412,).

Em outras palavras, poder-se-ia afirmar que as *técnicas* ou as *tecnologias* seriam as táticas desenvolvidas, ou melhor, que foram se desenvolvendo — construindo, elaborando, forjando —, em cada época ou por cada saber específico, para produzir determinados modos de ser sujeito. Tais reflexões — marcadamente diferentes de tantas outras que nos constituíram como sujeitos modernos, centrados em si — são algumas das razões pelas quais Alfredo Veiga-Neto instiga e agrega, em suas aulas, cursos e pesquisas, um amplo contingente de espectadores. Para Alfredo Veiga-Neto, “uma analítica do sujeito, seja qual for a adjetivação que se atribua a esse sujeito — pedagógico, epistêmico, econômico —, não pode partir do próprio sujeito. É preciso, então, tentar cercá-lo e examinar as camadas que o envolvem e que o constituem” (VEIGA-NETO, 2004, p. 138). Essas camadas são constituídas por

“práticas discursivas e não discursivas, os variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele” (VEIGA-NETO, 2004, p. 138).

Nos estudos que Alfredo Veiga-Neto organiza — sistematicamente revisitados, aperfeiçoados e detalhadamente inscritos em um contexto histórico e político específico, além de conceitualmente aprofundados —, sobressai o rigor metodológico. A afiliação teórico-metodológica e pedagógica por ele assumida constitui o vértice de sua própria condução da conduta — um professor e intelectual “sempre interessado pelos aspectos formais, editoriais, linguísticos, políticos e éticos, envolvidos com a escrita científica, no campo das Ciências Humanas e, em especial, da Educação” (VEIGA-NETO, 2020, p. 17).

Sob esse prisma, a forma como Alfredo Veiga-Neto chegou a ser o que dizemos que ele é e como articulou tudo isso instiga-nos e mobiliza-nos a pensar em nossa própria prática de pesquisa e docência. Apoiados por essa forma de vida, descrevemos, a seguir, algumas das práticas e saberes que Alfredo Veiga-Neto mobiliza para produzir sujeitos investigadores.

O grupo como tecnologia de trabalho

Em termos normativos, a orientação de estudantes em programas de pós-graduação *stricto sensu* configura-se atribuição dos respectivos professores/orientadores. No Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS (2015), prevê-se, para o ingresso de acadêmicos, a condição de orientação dos professores vinculados ao Programa, e incentiva-se que o percurso formativo seja organizado a partir das indicações e dos diálogos estabelecidos entre os acadêmicos e seu respectivo orientador.

Nesse sentido, Alfredo Veiga-Neto adota, como forma de trabalho, processos de orientação organizados e estruturados sob uma perspectiva coletiva. O grupo constitui a tecnologia prioritariamente utilizada, e as orientações são de todos para todos

que dele participam. Os projetos, as dissertações e as teses dos orientandos não são lidos apenas pelo orientador, mas pelo coletivo que a ele se vincula, de maneira ética, responsável e, sobretudo, cuidadosa de uns para com os outros. Previamente às reuniões, estabelecidas em calendários anuais ou semestrais, todos aqueles que participam do grupo de orientação têm o compromisso de ler as produções dos pares e de contribuir, na medida do possível, para a qualificação dos trabalhos em construção. A revisão coletiva dos textos no grupo de orientação é um modo de organizar o trabalho, com base no princípio de reciprocidade coletiva. Com isso, todos aqueles em formação *stricto sensu* estão vinculados a um conjunto de compromissos, uma maneira de constituir a responsabilidade coletiva e solidária, de reforçar a reciprocidade no grupo e de materializar o trabalho em equipe.

Em cada encontro, um trabalho é analisado, e são dadas sugestões para a qualificação da produção lida e analisada. As propostas podem envolver contribuições teóricas ou metodológicas, a serem incorporadas ou modificadas no documento, mas também outras formas de colaboração, como a indicação de disciplinas a serem cursadas, de filmes a serem vistos, de músicas a serem ouvidas, entre outras inúmeras sugestões possíveis. Evidentemente, durante os debates, se houver a necessidade de intermediação devido à existência de sugestões muito distintas ou mesmo contraditórias, Alfredo Veiga-Neto encaminha a situação conforme o que avalia ser mais adequado. Trata-se, assim, de um compromisso com o rigor da pesquisa e de um cuidado ético para com aqueles por ele orientados, o que é permeado pela generosidade afetiva que instiga e respeita a partilha como fundamental para o trabalho no (e do) coletivo.

A partir disso, a organização e a orientação do grupo de pesquisa como tecnologia para o desenvolvimento dos processos de orientação produzem efeitos. Dentre os principais, destacamos: 1) cumprimento dos prazos coletivamente acertados, o que implica o envio das produções textuais com antecedência agendada, para que o cronograma de reuniões não seja prejudicado e para que as

leituras não precisem ser efetuadas concomitantemente (ou, pior, de forma urgente e atabalhoada); 2) estruturação argumentativa crítica, o que requer adentrar na pesquisa dos outros colegas, estudar as proposições feitas e trazer argumentos metodologicamente alinhados à perspectiva teórica assumida, à temática e ao foco da análise desenvolvida; 3) qualificação dos trabalhos devido à ampliação do número de pessoas e à diversificação dos olhares que os analisam; 4) um processo formativo qualificado pela abrangência de temáticas estudadas no compromisso coletivo de leitura e análise das propostas que circulam no grupo; 5) o exercício do trabalho coletivo e da análise criteriosa dos projetos dos pares; e 6) necessidade de exercitar o convívio coletivo e desenvolver formas de mediação dos conflitos para que o trabalho conjunto não se inviabilize.

O envolvimento coletivo na produção da pesquisa e no aprofundamento conceitual configura um modo de trabalho peculiar de Alfredo Veiga-Neto, qual seja: o rigor metodológico e analítico que o espaço acadêmico deve fomentar. Para tal, empenham-se estudos de aprofundamento, fazem-se exercícios de diálogo metodológico, e acionam-se estratégias teórico-conceituais de análise dos dados de pesquisa. Esse movimento mobiliza um modo de vida na academia, sustentado no tripé: rigor, afeto e generosidade.

Esse tripé fundamenta-se na confiança, na cumplicidade crítica e no respeito mútuo, valores cuidadosamente cultivados pelo grupo de trabalho e desenvolvidos no exercício da hipercrítica, provocada por Alfredo Veiga-Neto, por cada um que o acompanha. Foucault (2006) indica que a crítica “consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si” (p. 180). Nesse sentido, Alfredo Veiga-Neto compreende que, “quanto mais radical for a crítica, mais efetiva ela será e, conseqüentemente, mais mudanças – no mundo e em nós mesmos – poderemos promover, apoiados nela e por ela energizados” (VEIGA-NETO, 2020, p. 31).

Na esteira da crítica radical, mudamos nossa forma de compreender o mundo, as práticas que nele são operadas e as engrenagens que estruturam formas de condução das condutas. Alfredo Veiga-Neto não apenas nos inscreve em uma perspectiva filosófica, não somente nos apresenta Michel Foucault e nos instiga a compreendê-lo, assim como a tantos outros teóricos que colocam em suspenso certas verdades historicamente instituídas. Ele nos mobiliza a pensar a pesquisa sob um enfoque criterioso e sugestivo. Trata-se de um professor, divulgador, intérprete e tradutor que organiza seus escritos “como piezas musicales, como sonatas: tienen su introducción, exposición, desarrollo, recapitulación y coda. Esa estructura musical es parte de su gesto pedagógico, que el lector fácilmente apreciará en sus textos” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2017, p. 10).

Mobilizados pelas palavras de admiração e de amizade de Carlos Noguera-Ramírez para Alfredo Veiga-Neto, seguimos para o fechamento deste texto, para nele registrar nossa gratidão e admiração à Alfredo Veiga-Neto.

É preciso agradecer

A amizade (...) [é] a afirmação de existências livres. Os amigos vivem pelas suas diferenças. Não são espelhos para os outros, identidade coletiva ou ideal, fusão numa unidade superior. Os amigos livres são seus principais inimigos, não deixam as coisas sossegadas, como se houvesse um patamar acima a ser atingido onde residem o equilíbrio, a doçura e as delicadezas obrigatórias. (PASSETTI, 2003, p. 12).

É preciso agradecer a Alfredo Veiga-Neto pela amizade, pela sinceridade, pela honestidade, pelo rigor e, sobretudo, por um dos maiores ensinamentos que nos deu e seguirá nos dando: sua defesa intransigente de nossa necessária capacidade de questionar, desconfiar, duvidar e, assim, pensar com liberdade.

Ensinar e aprender na amizade e na liberdade, seguindo Jorge Larrosa (1998), em analogia com a leitura de um texto, implica envolver-se, comprometer-se, sem procurar respostas consensuais,

mas sendo capazes de seguir perguntando, indagando, sabendo que a única resposta que se pode buscar é “a responsabilidade pela pergunta” (p. 177). *Aprender com*, por isto, não nos deve levar à homogeneidade do pensar ou do saber, mas à pluralidade do aprender, congregando pessoas que se coloquem a pensar com, ou contra ou a partir de. Alfredo Veiga-Neto incentivou-nos – e segue nos incentivando – a ler e a pensar o mundo a partir dessa perspectiva. Somos gratos a ele também por esta lição que nos deu.

Agradecemos também por ensinar-nos, com Foucault (2013), a buscar viver uma vida não fascista, contrária a todas as formas de autoritarismo que nos aprisionam e diminuem nossa potência de vida:

- Liberem a ação política de toda forma de paranoia unitária e totalizante;
- Façam crescer a ação, o pensamento e os desejos por proliferação, justaposição e disjunção, mais do que pela subdivisão e hierarquização piramidal;
- Liberem-se das velhas categorias do Negativo (a lei, o limite, a castração, a falta, a lacuna), que o pensamento ocidental há muito tempo sacralizou como forma do poder e modo de acesso à realidade. Prefiram o que é positivo e múltiplo, a diferença à uniformidade, os fluxos às unidades, os arranjos móveis aos sistemas. Considere que o que é produtivo não é sedentário, mas nômade;
- Não imaginem que seja preciso ser triste para ser militante, mesmo se o que se combate é abominável. É o liame do desejo à realidade (e não sua fuga nas formas da representação) que possui uma força revolucionária;
- Não utilizem o pensamento para dar a uma prática política um valor de verdade; nem a ação política para desacreditar um pensamento, como se ela só fosse pura especulação. Utilizem a prática política como um intensificador do pensamento, e a análise como um multiplicador das formas e dos domínios de intervenção da ação política;
- Não exijam da ação política que restabeleça os “direitos” do indivíduo, tais quais a filosofia os definiu. O indivíduo é o produto do poder. O que é preciso é “desindividualizar” pela multiplicação e pelo deslocamento dos diversos arranjos. O grupo não deve ser o liame orgânico que une os indivíduos hierarquizados, mas um constante gerador de “desindividualização”;
- Não caiam apaixonados pelo poder. (p.105-106).

Por isso – e muito mais –, agradecer a Alfredo Veiga-Neto implica resgatar partes de seu legado e compromisso com a Educação, assim como seu estímulo a fazer-nos pensar de outros modos e a constituirmo-nos como sujeitos comprometidos com a vida em liberdade. Alfredo Veiga-Neto salienta aos que estão implicados com a Educação que é necessário “desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinam a acreditar. Tudo indica que devemos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las” (VEIGA-NETO, 2002, p. 23). Examinar, de fora, as bases sobre as quais estão inscritas as promessas e as esperanças implica um compromisso ético e político de todos aqueles que estão envolvidos com a Educação, pois “temos o compromisso não apenas com nós mesmos mas, também e por ofício, com ou ‘sobre’ aqueles com os quais trabalhamos” (VEIGA-NETO, 2002, p. 23).

Professor, intelectual, tradutor, amigo, colega, Alfredo Veiga-Neto mobiliza formas de vida que acreditam no compromisso de uma Educação atenta aos efeitos de verdade historicamente instituídos. Ele nos instiga a assumir coletivamente a responsabilidade acadêmica e política por questões que envolvem a humanidade. Ao reiteradamente escrever sobre esse compromisso, propicia-nos a compreensão da complexidade conceitual e metodológica da pesquisa acadêmica. Nosso muito obrigado, a este incansável professor, pelos inúmeros ensinamentos que nos dá, nos deu e seguirá nos dando. Fazendo uso do “Tratado da Gratidão”, de São Tomás de Aquino (*apud* NÓVOA, 2021), comprometemo-nos e “obrigamo-nos” a seguir divulgando e desfrutando do tripé que construiu em sua vida profissional: rigor, afeto e generosidade.

Referências

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, Michel. As Técnicas de Si, 1988. Disponível em: <https://evolucaocriadora.blogspot.com/2009/11/as-tecnicas-de-si-michel-foucault.html>. Acesso em: 27 nov. 2021.

FOUCAULT, Michel. É importante pensar? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV** (1980-1988). Paris: Gallimard, 2006, p. 178-182.

FOUCAULT, Michel. Prefácio (*Anti-édipo*). In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos VI**: Repensar a política. Org. Manoel Barros da Motta. Trad. Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 103-106.

LARROSA, Jorge. Sobre a lição: ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: Danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rev. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Contrabando, 1998, p.173-183.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. Prólogo. Strange Fruit. In: NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto (Compilador). **Alfredo Veiga-Neto y los estudios foucaultianos en Educación**. 1 ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2018, p. 7-12.

NÓVOA, António. **Obrigado**. Vídeo (3 min). Publicado no Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZJ7F49KbocM>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

PASSETTI, E. **Éticas dos amigos**: invenções libertárias da vida. São Paulo: Imaginário, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Regimento**. 2015. Disponível em: https://www.ufrgs.br/ppgedu/arquivos/Regimento_2015.pdf. Acesso em: 27 nov. 201.

VEIGA-NETO. Anotações sobre a escrita. In: OLIVEIRA, A.; ARAÚJO, E. & BIANCHETTI, L. (eds.). **Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação**. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, e Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014, p. 62-73.

VEIGA-NETO, Alfredo. A Hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV. In: **Momento: Diálogos em Educação**. v. 29, n. 1, p. 16-35; Jan./Abr., 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 17, n. 50, p. 267-282, mai-ago/2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200002>

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro. Petrópolis: DP&A, 2002, p. 23-38.

Sobre a experiência e o sentido da conversação: a inclusão como tema de pesquisa *

Iolanda Montano dos Santos**

Escrever uma Tese requer tempo, silêncio, concentração e muita leitura. Nesse gesto ensimesmado que é, ao mesmo tempo, difícil e solitário, somos também tomados por muita inquietação. Escrever, como diz Larrosa (1998), é um ir e vir incessante e agitado entre a mesa de trabalho e a estante de livros; passamos de um livro a outro; escrevemos e reescrevemos o texto; distraímos-nos entre um assunto e outro; atropelamos as palavras, falamos em voz alta, conversamos com nós mesmos. Mas, ao retomarmos a finalidade do estudo, voltamos novamente para o texto. O “tempo da escrita de uma Tese” é um tempo de demora, distração, apropriação e reapropriação constante daquilo que se quer pesquisar. É um tempo de desafio que “[...] requer um gesto de interrupção [...] requer parar para pensar, pensar mais devagar” (LARROSA, 2002, p. 24).

Nesse sentido, o curso de Doutorado apresentou-se para mim como outro e importante momento acadêmico; como outro espaço de formação que requereu outro espaço de conversação, outros momentos de reflexão e escuta. Penso que a experiência como professora e pesquisadora me levou a fazer algumas reflexões, bem como a possibilidade de dar continuidade aos meus estudos.

Assim, *entrar na conversa* foi o movimento que fiz junto ao Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade – GPCC – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

* Este texto constituiu-se a partir de um recorte de um dos capítulos da pesquisa realizada no curso de Doutorado – PPGEDU/UFRGS (SANTOS, 2010).

** Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Curso de Pedagogia EAD das Faculdades Integradas São Judas Tadeu (FSJT/POA-RS).

Sob a coordenação do prof. Alfredo Veiga-Neto, esse Grupo se propõe investigar, refletir, discutir e problematizar as relações entre currículo e as transformações por que passam as sociedades na Contemporaneidade a partir dos pressupostos teóricos foucaultianos e de alguns aportes da crítica pós-estruturalista e dos Estudos Culturais. E foi sob essa perspectiva e inspirada nos estudos foucaultianos, como matriz de inteligibilidade, que os meus projetos de mestrado e doutorado foram traçados e as minhas pesquisas desenvolvidas.

Nos inúmeros encontros que acontecem, esse Grupo de Pesquisa procura estabelecer uma conversa afinada, em que não existe a última palavra ou um acordo final, mas, sim, dúvidas, interrogações, questionamentos. Esse parece ser o valor de uma conversa, ou seja, o fato de se poder conversar com o outro, não para concluir ou terminar a conversa, mas para pensar de outra maneira mais precisa, sensível e elaborada, possibilitando a criação de um novo espaço; um espaço para que as nossas dúvidas e perplexidades também apareçam. E foi com essa intenção que a minha pesquisa do doutorado, também orientada pelo professor Alfredo Veiga-Neto e com apoio e incentivo desse Grupo de Pesquisa, não só procurou discutir algumas questões sobre a inclusão escolar e inclusão social, mas, sobretudo, procurou conversar sobre tais questões.

As *discussões* também podem ser entendidas como espaços criados para as incertezas, pois não têm o objetivo de confirmar uma verdade, definir algum saber ou procurar estabelecer um sistema de verdades com a intenção de comunicar e transmitir algo, definindo, por exemplo, o que é mesmo inclusão ou dizendo como se faz a verdadeira inclusão.

Dar sentido ao que somos e ao que nos acontece tem a ver com as palavras, com o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos; tem a ver com o modo como pensamos e agimos em relação a tudo isso. O modo como pensamos a educação a partir do par experiência/sentido. Segundo Larrosa (2002, p.21) as palavras “produzem sentido, criam

realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. Isso está diretamente implicado com a noção de que pensamos com as palavras e não com o pensamento – as palavras determinam nosso pensamento. Esse mesmo autor, refere-se às máquinas óticas e às máquinas discursivas como máquinas que determinam uma espécie de topologia da subjetividade: aquilo que a pessoa pode ver em si mesma e como, ao nomear o que vê, pode traçar seus limites e seus contornos. A partir das ideias desse autor, é possível pensar a história, a experiência como construções sociais constituídas no interior de um sistema de referência e como modo de discurso que “já está estruturado e pré-existe ao *eu* que se conta a si mesmo. Cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe pré-existem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado” (LARROSA, 1999, p.70).

Assim, ao contar e recordar um pouco a minha história é que fui dando outros sentidos às minhas experiências como professora e acadêmica. E foi no entrecruzamento dos estudos realizados no Mestrado com as minhas experiências na escola que vi a possibilidade de poder continuar a discussão, a conversação... Continuar a conversa no curso de Doutorado, investigando o tema da inclusão escolar.

Posso dizer que o tema de pesquisa do doutorado começou a constituir-se a partir da discussão sobre Educação e Saúde com a qual me envolvi durante o curso de Mestrado¹, quando, ao problematizar meu tema de pesquisa, pretendi “colocar em questão o habitual, aquilo que é o mais difícil de ver como problemático porque se converteu em hábito para nós, em costume, em identidade” (LARROSA, 2000, p.331). Naquele estudo, problematizei algumas campanhas de saúde realizadas na escola, discutindo o caráter curativo/terapêutico da Pedagogia. Parece que o maior desafio foi tentar desnaturalizar aquilo que se tornou

¹ Santos (2004).

habitual no cotidiano escolar, dando àquele objeto de investigação um lugar numa nova rede de significação.

A questão da Educação e Saúde assumiu para mim uma grande visibilidade pela constante e crescente preocupação com a saúde do escolar. As minhas indagações e dúvidas giravam em torno do porquê de a escola se envolver tanto com as questões de saúde dos seus alunos e do quanto esse trabalho de “cuidar a criança prejudica o verdadeiro trabalho pedagógico” da escola. Essa foi a principal questão que se colocou para mim no Mestrado, ou seja, foi a partir de tal inquietação que as Campanhas de Saúde na Escola se tornaram um objeto a ser problematizado por mim.

Para desenvolver a pesquisa de Mestrado, analisei algumas das relações entre educação e saúde na escola, isto é, as práticas de higiene, de cuidado e de cura, através dos discursos evidenciados em algumas campanhas de prevenção à doença e de promoção da saúde escolar.

Enfim, o que pretendi na investigação do curso de Mestrado foi discutir tal Programa como um dispositivo governamental que, a partir de algumas conexões entre saber e poder, se constituiu no interior de uma trama discursiva sobre saúde, tendo como alvo principal o corpo, na fase que se convencionou nomear de infância, e seus processos de desenvolvimento físico, intelectual, moral e afetivo.

A partir de tal discussão, problematizando especialmente as campanhas de deficiência visual e auditiva, é que os discursos pró-inclusão me pareceram relevantes. Destaco, por exemplo, duas questões que considere importantes e que, de certa forma, foram relacionadas com o meu tema de pesquisa do doutorado. Uma delas referiu-se ao vínculo que o Programa Nacional de Saúde Escolar estabeleceu entre rendimento escolar e saúde das crianças, ressaltando o quanto uma deficiência pode afetar diretamente a aprendizagem e até comprometer a autoestima do aluno. O Programa apresentou também algumas informações acerca da Educação Especial como uma forma de promover e divulgar as políticas de inclusão. A outra questão referiu-se à importância das parcerias entre o Governo e a sociedade como garantia para

solucionar os problemas sociais. As parcerias foram entendidas como “a melhor receita” para enfrentar as dificuldades de diferentes ordens e diminuir as desigualdades sociais. Repensar tal temática levou-me a ressignificar alguns entendimentos a respeito do que se tem chamado de inclusão escolar² e de inclusão social, do que se tem chamado de Educação Inclusiva e, ainda, do que se tem chamado de gestão compartilhada no contexto escolar. Enfim, fui levada a questionar aspectos que estão diretamente associados com a educação escolar e a sociedade.

Para continuar a conversa

Este estudo de doutorado partiu do entendimento de que as políticas de inclusão procuraram enfatizar que o êxito da inclusão social do deficiente depende do êxito da sua inclusão escolar. Associada a isso, está também a ideia da inclusão escolar como um processo que se refere tanto à aprendizagem quanto à participação de todos os estudantes considerados vulneráveis ou excluídos, sejam eles deficientes, rotulados como incapazes ou apresentando alguma necessidade educacional especial. Talvez se possa dizer que o que se apresentou como “novo” na noção de inclusão são os conceitos de comunidade e participação.

Na conexão desses dois conceitos com o processo de inclusão, apareceu a ideia de que não basta que os alunos com necessidades educacionais especiais estivessem integrados às escolas comuns, eles deveriam participar plenamente da vida escolar e social da sua comunidade. Em tal contexto, parece que foi o compartilhamento da gestão na escola que caracterizou uma gestão participativa capaz de olhar e atender às necessidades dos alunos no processo de ensino e aprendizagem mais amplo – ou seja, do aluno que, além de construir conhecimentos, também estaria se preparando para a vida pessoal e profissional, e exercendo plenamente sua cidadania. Com isso, pude

² Apesar de os documentos enfatizarem o termo *educação inclusiva*, optei pelo uso do termo *inclusão escolar*.

verificar que a chamada educação inclusiva estava sendo vista como um meio privilegiado para alcançar a inclusão social.

Assim, a investigação em questão foi desenvolvida numa abordagem que se propôs a fazer o *caminho das problematizações*, isto é, um tipo de análise que se distancia das verdades únicas e crenças que hoje vem sendo aceitas no campo da educação e da inclusão. E dentro de tal abordagem, a pesquisa em questão teve como pano de fundo a inclusão como constructo histórico ressignificado no contexto político e educacional.

A partir de tal objetivo, minha intenção foi mostrar como a inclusão escolar remete à inclusão social em termos de direitos humanos, de cidadania, de participação, de acesso a diferentes espaços sociais, colocando as escolas num contexto mais amplo – da globalização – de sistemas educacionais e reunindo, assim, recursos da comunidade para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus estudantes. E é nessa lógica que a questão da gestão assumiu uma relevância na discussão sobre inclusão, ou seja, a gestão tem uma implicação direta nos processos inclusivos. A inclusão escolar foi problematizada como uma suposta forma de incluir socialmente os sujeitos que enfrentam as exclusões e as discriminações advindas das distintas formas de deficiências e também das diferenças sociais, econômicas, culturais, físicas, etc.

Portanto, tratar a inclusão escolar como uma prática relevante na atualidade significou colocar em jogo uma série de questões – seus deslocamentos, suas rupturas, suas continuidades. Assim, ao me deparar com tais desafios percebi também que deveria ter alguns cuidados ao examinar e analisar o tema da inclusão escolar e a “educação para todos”.

O caminho de pesquisa que segui não se definiu por ser um caminho seguro e escorado em certezas; [...] “uma investigação que não busca terrenos firmes, senão areias movediças, fragmentos, [...] de modo a mantê-los em constante tensão com práticas de poder” (VEIGA-NETO, 2003, p.69-71). E, nesta forma de pensar, não tive a pretensão de defender nem de buscar verdades absolutas, mas de

utilizar algumas possibilidades mais produtivas, algumas ferramentas úteis para discutir outros entendimentos acerca de minhas investigações. O meu maior desafio foi, ao sustentar uma conversa, pensar em novas descrições, e não apenas descrever com precisão aquilo que já está (e foi) dito como verdade absoluta. Quero assinalar também a provisoriedade deste estudo, na medida em que ele apontou apenas algumas possibilidades de análise. Talvez apresentar tal análise “(...) como um objeto de pensamento e questioná-lo em relação a seu significado, suas condições e suas metas” (FOUCAULT *apud* MARSHALL, 2008, p.30).

O imperativo da inclusão, ao nascer sob o amparo de alguns movimentos mundiais realizados na década de 1990, parece que defendeu a prevalência de um único sistema educativo para todos, implementando ações com o objetivo de fazer a educação chegar aos alunos em contextos regulares e não-segregados.

O princípio fundamental dessa Linha de Ação tem sido marcado pelo acolhimento que as escolas devem dar a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, culturais, econômicas, etc. Esse princípio baseia-se no fato de que todas as diferenças humanas são consideradas normais e de que a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança, e não cada criança se adaptar aos supostos princípios do processo educativo, ideia essa tão preconizada pelo movimento de integração.

Isso parece ter alimentado o surgimento e a defesa da chamada Educação Inclusiva, que, de um lado, coloca em xeque a noção existente sobre as necessidades educacionais especiais e, de outro, faz uma crítica às práticas da educação tradicional. É nessa esteira que a Educação Especial adquiriu uma nova significação.

Por conseguinte, a inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada numa prática escolar que deve satisfazer às necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características ou deficiências. É dessa forma que o conceito de inclusão tem procurado abordar as diferentes situações que levam à exclusão social e educativa de muitos alunos. A inclusão afirma

que não basta que os alunos com necessidades educacionais especiais estejam integrados às escolas comuns – eles devem participar da vida escolar e social dessa comunidade escolar. Isso quer dizer que as escolas devem estar preparadas para acolher e educar todos os alunos, e não somente os considerados “educáveis”. Nesse sentido, a inclusão assumiu que a convivência e a aprendizagem em grupo são a melhor forma de beneficiar a todos, não somente aqueles rotulados como (in)capazes.

É importante lembrar que, dentro dessa perspectiva, a noção de inclusão compreendeu dois conceitos básicos: o de comunidade e o de participação. Esses dois conceitos caracterizam-se por sua conexão com os processos de inclusão e o caráter de processo atribuído a ela. A educação inclusiva, ao se propor a aumentar a participação de todos os alunos no currículo escolar, acabaria reduzindo a exclusão escolar e social. Diz-se que, a partir da criação de comunidades acolhedoras, se estaria proporcionando, além de uma educação eficaz para todos, uma melhora na eficácia e na relação custo-efetivo do sistema educacional.

Para entender a inclusão como participação, é preciso rever a noção de pertencimento, visto que a escola é considerada uma comunidade acolhedora em que participam todos os alunos. Assim, a escola é o *locus* que se ocupa da educação de todos os alunos, cada um aprendendo na medida de suas possibilidades, porém é preciso que todos participem dos processos que animam a vida escolar. Com isso, a escola deve cuidar para que ninguém seja excluído, ocupando-se dos alunos com necessidades especiais, dos grupos étnicos ou linguísticos minoritários ou dos alunos em situação de risco. Nesse sentido, acredita-se que a inclusão está envolvida com a criação de uma sociedade mais justa, pois ela se refere tanto ao terreno educativo quanto ao terreno social. A participação no mercado de trabalho, como fim da inclusão, traz implícita a ideia de inclusão social. Portanto, parece que a inclusão tem sido vista como uma nova forma de conceber a sociedade, que entende o pluralismo não como uma maneira de exercer o direito

de ser diferente isolando-se, mas como uma maneira de ressignificar a noção de compartilhar e pertencer.

De certa forma, todas as questões que foram discutidas neste estudo levaram-me a pensar sobre o papel da escola na atualidade. A partir de tal inquietação, o que se parece exigir é que, além de o professor ser cuidadoso, responsável e cumpridor de seus deveres, deve também dar conta de outras competências, tais como flexibilidade, eficiência, inclusão, mobilidade, etc., como sendo a garantia de um ensino mais prático, econômico, útil e eficaz. Nesse contexto, a ênfase está em se pensar um currículo por competência ou na própria formação dos professores – a competência e a habilidade de incluir todos no espaço escolar.

Num contexto neoliberal, caracterizado por um “mercado de trabalho seletivo, mutável e flexível, exige-se um novo perfil de trabalhador, capaz de refletir sobre o seu fazer, adaptável a novas situações e habilidades” (LEÃO, 1998, p.47). Melhorar as habilidades dos professores e alunos é o foco central das políticas educacionais, para as quais o domínio de competências básicas está sendo entendido como fundamental.

Nesse contexto, vê-se que as políticas educacionais colocam como prioridade o investimento na qualidade da Educação Básica. Aqui, é possível pensar no deslocamento de uma fase expansionista para uma fase de qualificação. Assim, a ênfase estaria muito mais para a melhoria do contexto da aprendizagem – a sala de aula, o livro didático, o aprimoramento técnico do professor, etc. – do que para a expansão da escola – a ampliação da rede de escolas, investimentos em infraestruturas, expansão de ofertas de vagas. “Escola de qualidade” é o critério estipulado para a obtenção de financiamento por parte do Banco Mundial nessa lógica, a formação do professor apresenta-se como a medida principal para tornar tal projeto possível – melhorar as habilidades do professor em técnicas de sala de aula. Nesse conjunto de ações, as prioridades seriam a capacitação permanente do professor, a avaliação desse processo e a mudança do comportamento do professor em sala de aula (LEÃO, 1998).

Na medida em que a escola “é uma dessas instituições que lidam socialmente com a produção e reprodução do saber, os mecanismos de legitimação pela *performance* influenciam as suas formas de funcionamento. A escola passa a ser auto gerenciada, tendo que prestar contas do seu desempenho final” (MACEDO, 2002, p.131) A partir dessa noção de performatividade, a relação da escola e do aprendiz com o saber é subvertida no sentido de que a “veracidade do saber é substituída por sua utilidade, o que, num contexto dominado pela mercantilização, significa perguntar se tal saber é passível de ser comercializado” (MACEDO, 2002, p.132). Trata-se de um mecanismo de controle direto e indireto que, além de intervir, prescrever e controlar a realização de cada tarefa do aprendiz, do aluno estabelece competências e cobra o seu desenvolvimento.

Melhorar suas *performances*. A criança já é colocada como referente da história contada por aqueles que a cercam e em relação à qual ela terá mais tarde de se deslocar, mostrando diversas competências: saber-fazer, saber-viver, saber-escutar, saber-aprender. Trata-se de pensarmos sobre a questão do vínculo social como um jogo de linguagem que acaba posicionando a criança como um sujeito em desenvolvimento.

Para Lyotard (2006), a noção de performatividade implica a de sistema com estabilidade, porque repousa sobre o princípio de uma relação sempre calculável, que emprega julgamentos, comparações e exposição como forma de controle, atrito, mudança. O desempenho tanto dos indivíduos quanto das organizações funciona “como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de ‘qualidade’, ou ‘momentos’ de produção ou inspeção. Ele significa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação” (BALL, 2001, p.109).

É fato que cada vez mais operamos num complexo leque de cifras, indicadores de desempenho, comparações e competições. No seu conjunto, a gestão (e a inclusão), o mercado e a performatividade apresentam implicações de várias ordens nas relações interpessoais e funcionais das escolas e diferentes

instituições. Dentre os inúmeros aspectos implicados com a performatividade, cito alguns: aumento do ritmo e intensificação do trabalho; aumento do trabalho burocrático, sistemas de manutenção e produção de relatórios; aumento da vigilância sobre o trabalho docente e sobre os produtos finais da educação; gerenciamento da equipe docente, cuja preocupação é a abrangência do currículo, controle da sala de aula, necessidades dos alunos e manutenção dos registros (BALL, 2001).

Talvez caiba a pergunta: estaríamos vivendo em descompasso entre a atuação do professor ou especialista e as “novas” situações que se colocam na Contemporaneidade, dentre elas a do ensino remoto e híbrido? E ainda: seria a gestão uma nova forma de intervir e controlar tanto a aprendizagem dos alunos quanto o funcionamento e a organização da escola?

Pensando nesse contexto educacional e encontrando nos pensadores ancorados na crítica pós-estruturalista que foi possível considerar outras implicações para analisar a inclusão escolar e social. Pode-se dizer que o enfraquecimento das fundações iluministas se deu devido à ênfase de outra perspectiva, que estaria “implicada no gerenciamento prático de problemas sociais” (JONES, 1999, p.115). A partir dessa perspectiva, pode-se continuar discutindo o atual paradigma da inclusão como uma rede discursiva que parece enfatizar novas estruturas e funções da inclusão escolar e social e também da gestão educacional. Tal rede estaria implicada em novas configurações reguladoras das políticas educacionais. Foi isso que me mobilizou nesse estudo. Apesar de ter percorrido diversos pontos da vasta rede na qual a inclusão produz e é produzida, penso que este desenho me permitiu problematizar a inclusão para além do espaço escolar – a relação de imanência entre inclusão escolar e inclusão social, ou entre escola e sociedade, ficou clara ao longo do trabalho.

Enfim, este estudo poderia ter seguido adiante, mas, para o objetivo que me propus, foi suficiente finalizar por aqui a minha conversação. E nesse caminho que percorri, agradeço ao professor Alfredo Veiga-Neto e aos colegas do grupo de orientação que

participaram e contribuíram para as reflexões e análises que foram desenvolvidas. Agradeço a este grupo de estudo, com o qual aprendi o significado de ser pesquisadora.

Referências

- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez. 2001.
- JONES, David Martin. Foucault e a possibilidade de uma pedagogia sem redenção. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.111-126.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.35-86.
- LARROSA, Jorge. A libertação da liberdade. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera. (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.328-335.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. (jan/fev/mar/abr) 2002, nº 19. p.20-28.
- LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença*. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.211-216.
- LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Gestão da educação e qualificação docente: algumas reflexões em torno da formação permanente de professores/as. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.23, n.1, jan./jun. 1998. p.43-56.
- LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 9ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- MACEDO, Elisabeth. Currículo e competência. In: MACEDO, Elisabeth. et al. (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.114-143.
- MARSHALL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. (Orgs.). *Por que Foucault? novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.25-39.

SANTOS, Iolanda Montano dos. *Cuidar e curar para governar: as campanhas de saúde na escola*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2004. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Iolanda Montano dos. *Inclusão escolar e a educação para todos*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2010. Tese de Doutorado.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

**O que há do professor Alfredo em nós?
A experiência da orientação coletiva como uma
forma ética de viver com o outro**

Karyne Dias Coutinho*
Kamila Lockmann**
Maria Renata Alonso Mota***

É uma manhã quente de 28 de dezembro de 2021. Estamos em torno da mesa da varanda na casa da Maria Renata, em Rio Grande/RS, ao lado da horta que Ivo cultiva com tanto saber. Quase tudo que há sobre a mesa para o café da manhã foi feito pelas mãos da Renata. Há muita emoção reunida aqui. Um reencontro de tempos, intensificado pela beleza da presencialidade depois dos quase dois anos de efeitos devastadores da pandemia no Brasil. Somos três mulheres amigas, professoras, que se admiram mutuamente, com infinitas diferenças entre si, e com a mesma sorte e privilégio: nós três tivemos Alfredo como professor orientador. Ligamos para ele, por vídeo de whatsapp, para contar que estamos juntas e dizer de novo que ele mora nos nossos corações. Pelo celular, mostramos imagens das plantas, dos pães e dos nossos sorrisos entusiasmados. Ele nos mostra o lugar onde está com Maura, uma casa afastada da cidade, próxima a Torres/RS. Karyne e Kamila disputam o telefone para ver quem fica mais à frente da

* Doutora e Mestre em Educação. Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas.

** Doutora e Mestre em Educação. Professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no Instituto de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC).

*** Doutora e Mestre em Educação. Professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) no Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG (RS).

câmera na conversa com Alfredo. Brincamos e rimos todos na chamada, com a alegria que nos é característica quando estamos reunidos. Desligamos, com mais vida no coração, e com um pequeno segredo que não revelamos a ele nesse momento: estamos juntas agora, aqui em Rio Grande, para escrever este texto.

Diante da tarefa, recorreremos à memória com sua potência de atualização. Sabemos que rememorar não significa reproduzir o passado no presente, não se trata de simples repetição do mesmo, do já vivido. Como nos ensinou Lazzarato (2006, p. 84), lembrar é “atualizar um virtual, e esta atualização consiste em criação e não em repetição”. Ao relembrar acontecimentos e experiências, não estamos somente recontando uma história, estamos ao mesmo tempo num exercício intenso e sensível de criação e invenção de nós mesmas, do que fomos e do que somos hoje.

Ao compartilharmos algumas de nossas memórias ao sabor de um café recém passado, pensamos uma pergunta para nos acompanhar nessa escrita: *o que há do professor Alfredo em nós?* Saímos em busca de palavras que nos ajudem a construir trilhas para nosso texto: encontro, conversa, tempo, experiência, compromisso, sensibilidade... Que outras? Amizade, problematização, rigor... Há muitas mais. Quais?

É de fato difícil, para não dizer impossível, colocar em palavras aquilo que nos toca tão profundamente. Mas não é à toa que essas primeiras lembranças sejam por nós convertidas em palavras. Isso porque sentimos, junto a Larrosa (2004), que não pensamos com o pensamento, mas com palavras. Nós fazemos coisas com as palavras, mas também as palavras fazem coisas conosco, inscrevem marcas em nós. Deixamos agora que essas palavras abram espaços e componham as linhas que seguem...

Nesses espaços que foram se abrindo na nossa conversa e que fomos lentamente percorrendo, encontramos duas palavras mais que, juntas, estão repletas de sentido para nós: *orientação coletiva*. É esse o foco que emerge como atravessando as trilhas das nossas falas quando exercitamos agora o relato de lembranças, carregadas aqui de risadas, tensões e distintas forças. É disso que vamos tratar

neste texto: *orientação coletiva*. É esse o traço mais geral que escolhemos para falar das marcas que a convivência com o professor Alfredo foi imprimindo nos nossos modos de sermos professoras e viventes desse mundo.

A orientação coletiva é uma forma de trabalho acadêmico que experimentamos no Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC), coordenado por Alfredo, na Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Consistia em reuniões semanais que aconteciam em uma sala do 7º andar do prédio da Faculdade de Educação (FACED), das quais participavam o professor Alfredo, suas orientandas e seus orientandos de mestrado e de doutorado e algumas pessoas interessadas em participar das discussões do grupo.

Cada reunião era organizada em três momentos distintos. No primeiro momento, tínhamos a possibilidade de ampliar nosso repertório cultural: compartilhávamos livros, filmes, músicas, eventos culturais e acadêmicos e discutíamos algumas matérias jornalísticas ou acontecimentos em destaque no Brasil e no mundo. Era um aquecimento para as discussões que viriam a seguir, mas não só... Por vezes, já nesse primeiro momento, éramos levadas a acionar nossas lentes foucaultianas para olhar e analisar distintas coisas que se passavam na semana. Com isso, aprendíamos também que pensar com Foucault não era pensar apenas sobre nossos trabalhos acadêmicos, mas se tratava de uma forma de vida, uma forma de sentir e encarar o mundo. No segundo momento chegávamos ao objetivo central do encontro: discutir e contribuir com o texto que havia sido escrito e enviado previamente por um dos colegas do grupo. Tínhamos um cronograma organizado coletivamente, a ser cumprido de forma imprescindível, uma vez que era a condição para que todos tivessem tempo de realizar a leitura prévia e sobre ela elaborar suas notas. O último momento da reunião era destinado a retomarmos os combinados e, quando necessário, reorganizarmos o cronograma.

A culminância do encontro semanal se dava no bar da FACED, onde vivíamos o prazer de cultivar a amizade, fechando um ciclo tal como um ritual. Aliás, era ali também, naquele lugar do café, que tudo começava, onde as pessoas do grupo iam se encontrando para nossa reunião: chegávamos no horário marcado, ou um pouco antes, ou muito antes... E era ali também que os encontros geralmente acabavam, com tempo de sobra, antes e depois, para viver aquele espaço da universidade cheio de cantos, encantos, mistérios, riscos.

Por todo o período em que estivemos oficialmente vinculadas ao grupo de estudos coordenado por Alfredo, vivemos a experiência da orientação coletiva, que aprendemos com ele. Mas para além disso levamos o caráter coletivo para as nossas próprias formas de orientar: essa é uma marca profunda que foi também nos desenhando como professoras ao longo da vida, foi compondo nossos modos de sermos orientadoras dos grupos de estudo que passamos a coordenar após nossa saída da UFRGS. Trata-se de uma marca profunda porque a experiência da orientação coletiva proposta por Alfredo envolve o *exercício de práticas* cuja junção e regularidade tem efeitos intrínsecos a como fomos nos tornando estudantes e que se desdobram hoje em como somos professoras orientadoras.

Vale aqui lembrarmos Castro-Goméz (2010) quando refere o que Foucault entende por prática: aquilo que as pessoas realmente fazem quando falam ou quando agem. Nesse sentido, as práticas são sempre manifestas, estão em ato; são, portanto, do âmbito da imanência. De acordo com Castro (2009), Foucault destaca pelo menos três eixos para definir o que entende por prática: primeiro, trata-se da racionalidade ou da regularidade que organiza o que as pessoas fazem; em segundo lugar podemos dizer que elas têm um caráter sistemático que considera três domínios: perpassam por formas de saber (práticas discursivas), pelas relações de poder (relações que estabelecemos com os outros) e pela ética (as relações do sujeito consigo mesmo); e, por fim, elas são recorrentes e podem constituir uma experiência.

Considerando que o tipo de orientação proposta por Alfredo esteve de fato para nós no âmbito da experiência (LARROSA, 2011), destacamos a seguir três práticas (envolvendo o caráter coletivo da orientação) que nos marcaram profundamente.

A prática de ler e contribuir com o texto de dissertação ou tese do colega de grupo

Uma das práticas regulares e imprescindíveis à experiência da orientação coletiva consistia no seguinte: cabia a cada integrante do grupo a responsabilidade por ler e contribuir com o texto de dissertação ou tese que estava em construção por um dos colegas, que enviava seu texto por email com antecedência de uma semana para que fosse discutido na reunião da semana seguinte. À primeira vista, pode parecer uma prática simples, mas que exigia de nós uma série de ações regulares em torno da leitura de cada texto, seguida de nossos apontamentos em relação a ele: ações que iam nos constituindo estudantes que, junto dos conteúdos lidos e das tarefas realizadas, aprendiam a mobilizar em si mesmas princípios de estudo, atenção e cooperação. Assim, semanalmente cada colega colocava seu texto “na roda”, oferecendo sua escrita ao grupo como um convite ao pensamento. Aos demais cabia o compromisso e a generosidade da leitura atenta e rigorosa. Com a intensidade, o comprometimento, a seriedade e o rigor que a tarefa exigia, nos entregávamos à discussão do texto tecendo comentários, apresentando sugestões, compartilhando dúvidas e problematizações que colocavam nosso pensamento em movimento.

Por meio dessa prática regular, contínua e sistemática, o funcionamento do grupo de orientação se dava no âmbito coletivo e primava pela responsabilidade que assumíamos com o outro, com qualquer outro, com todos os outros daquele grupo. Alfredo, um estudioso da Razão Política em Michel Foucault, sempre problematizou os efeitos da governamentalidade neoliberal em nossa vida cotidiana. Entretanto, tais discussões não se restringiam apenas ao mundo acadêmico, acionando conceitos que deveriam ser refutados ou problematizados. Pelo convite que nos fazia a esse

jeito de habitar o nosso grupo, Alfredo efetivamente nos ensinou uma forma de vida capaz de resistir ao individualismo e à concorrência, noções essas que alimentam o pensamento neoliberal vigente e são bastante presentes em ambientes acadêmicos. Junto a Sennet (2012, p. 336), nosso orientador nos ensinou sobretudo que “somos capazes de cooperar mais profundamente do que imagina a atual ordem social”.

E Alfredo era enfático ao afirmar: “Quando vocês entram nesse grupo estão assinando um contrato que pressupõe um compromisso coletivo”. Disciplina, estudo rigoroso dos textos, responsabilidade, assiduidade eram compromissos a serem cumpridos consigo mesmo e com os outros. Sua conhecida expressão “bisturi na carne” expressa com avidez o quanto ele reconhece, e nos ensinou a reconhecer, antes de tudo, uma postura ética de estar e viver com o outro no mundo.

Foi assim que aprendemos uma maneira rigorosa e amorosa de nos implicar nos processos de escrita dos outros. A partir das leituras semanais dos textos dos colegas e dos estudos que precisávamos realizar para compreender e auxiliar na escrita alheia, íamos nos alimentando e encontrando combustível teórico e afetivo para a nossa própria escrita. É nesse ponto que chegamos à segunda prática que queremos destacar: assumir um compromisso ético com o outro, empenhando nossos esforços na cooperação do trabalho coletivo, implicava não apenas ler e contribuir com os textos dos colegas, mas também oferecer nossa própria escrita ao grupo.

A prática de ocupar-se permanentemente do seu estudo e da sua escrita

Ocupar-se permanentemente do seu próprio estudo e da sua própria escrita é outra prática que destacamos aqui. Com a orientação coletiva, Alfredo nos ensinou um jeito de estudar e escrever. E fez isso sem apontar nenhuma forma específica, mas reiterando constantemente um princípio geral das relações que cada uma de nós aprendeu a estabelecer com sua própria pesquisa: “não te preocupes,

te ocupes”. Vivemos por anos na companhia dessa frase dita por nosso orientador, cujos sentidos reverberam em muito do que fazemos ainda hoje. Ocupar-se do estudo e da escrita, não ficar se preocupando com eles. “Explicação se dá para guarda. Não sei lidar com lamúrias, vai te ocupar da tua escrita”, dizia Alfredo quando uma de nós ousava justificar o atraso ou alguma dificuldade da tarefa. Ocupar-se do seu próprio estudo e da sua própria escrita, um pouco todos os dias: sem pressa, mas sem pausa...

Isso tem relação com responsabilizar-se por si? Tem a ver com a construção de uma autodisciplina? Pode ser que sim. Mas é também muito mais do que isso... Para nós, tem a ver com viver o presente: quando alguém está se ocupando de uma coisa está de fato habitando o tempo presente, não está nem no passado, nem no futuro. Larrosa (2018, p. 193) nos lembra que “o mestre é um artesão da presença”. Ele não só nos dá a sua presença, ou seja, faz-se presente diante dos alunos, mas também traz os estudantes ao presente, oferece a eles a oportunidade de estarem presentes e atentos. Também para Masschelein e Simons (2013), o mestre chama os estudantes para o tempo presente e os libera tanto do seu passado quanto da pressão potencial do seu futuro.

Assim, reiterando a importância de ocupar-nos do nosso estudo e da nossa escrita, Alfredo nos permitiu sentir na própria pele que, diferentemente da pré-ocupação — que tende a nos conformar em lugares de ideias e ideais que mais paralisam do que movem —, a ocupação retira o caráter de preparação da ação, e nos coloca de fato na vida, no agir, estando efetivamente naquilo que se faz, imersos no fazer. Reside justamente aí a dimensão poética dessa prática do ocupar-se.

Para usar um recurso do qual Alfredo gosta tanto, recorreremos ao sentido etimológico da palavra poética, que vem do grego *poien*, que significa “fazer”. Na esteira disso, a poética é aqui entendida e usada como o *fazer* que se realiza em alguma obra: tal como nos ensina Paul Valéry (2018, p. 23) em suas lições de poética, trata-se mais “da *ação que faz* do que a *coisa feita*”. Por meio da prática de nos ocuparmos do nosso próprio estudo e da nossa própria escrita, fomos encarnando

esse modo poético de habitar o mundo, na vivência com o Alfredo e com nosso grupo de orientação coletiva da UFRGS.

A prática da escrita simples

Outra prática que exercitamos no grupo de orientação coletiva era também relativa à escrita, vinculada à prática geral do ocupar-se da sua própria escrita, de que falamos anteriormente, mas atentando-se agora a um ponto mais específico: o caráter simples do texto. A partir da sua afirmação de que “quando se escreve está-se escrevendo para alguém”, éramos envolvidas em tentativas de comunicar por meio da escrita, de tentar dizer para o outro, pela escrita, o que se pretende dizer.

E tínhamos conosco um grande mestre: Alfredo nos ensinava a escrever pelo modo como escreve, ou seja, nos ensinava a escrever escrevendo e nos dando a ler os seus textos. E também nos solicitando nossos próprios textos, em cujos exercícios sentíamos na carne o que aprendíamos com ele e com alguns de seus interlocutores: que a escrita tem a ambivalência como sua condição normal (BAUMAN, 1999), o babelismo como seu companheiro permanente (LARROSA; SKLIAR, 2001), e a impossibilidade da presença biunívoca entre as palavras e as coisas (FOUCAULT, 1997).

Justamente por saber da presença constante de uma certa ambivalência e de um certo babelismo, nosso orientador nos lembrava a todo o momento da importância de se considerar o caráter simples da escrita: “afaste-se dos textos ricos em palavrórios vazios, circunlóquios rebuscados, erudição empolada, metáforas obscuras, construções pretenciosas. [...] Nunca confunda literatura com literatice” (VEIGA-NETO, 2013, p. 34). Eis a voz do Alfredo ecoando até hoje quando escrevemos um texto.

Para ele, a atividade da escrita acadêmica consiste no exercício da tentativa de comunicar e é nesse sentido que ele atenta para três impertinências que sugere evitarmos: as impertinências focais, as impertinências autorais e as impertinências metodológicas. As primeiras tratam de evitar desvios do foco e atentar para o objetivo do estudo proposto. “Ao invés de afinar o foco e ir logo explicando

a que se propõe o texto, o autor consome a paciência dos leitores com longas e impertinentes divagações, muitas vezes de ordem exclusivamente pessoal” (VEIGA-NETO, 2014, p. 67). Já as impertinências autorais consistem em trazer para dentro do texto autores que não estabelecem relações recíprocas com o que se deseja tratar na pesquisa, mas que são acionados muitas vezes por estarem na moda. Alfredo salientava que “nenhum autor é pau para toda obra” e muito enfaticamente dizia: “que religião e moda não nos movam” (VEIGA-NETO, 2005, p. 21). O terceiro conjunto de impertinências, as metodológicas, consiste em misturar metodologias inconciliáveis ou em tentar aproximar e compatibilizar, sob uma única bandeira, procedimentos e protocolos que nada têm a ver um com o outro (VEIGA-NETO, 2014).

Ainda sobre a atividade da escrita, Alfredo nos indicava sua fórmula mnemônica — RIR — que, em seu entendimento, sintetiza as propriedades de um trabalho acadêmico: “Relevante, Inédito e Realizável” (VEIGA-NETO, 2014, p. 70).

Assim, por meio de seus próprios modos, Alfredo nos inspirava uma escrita que imbrica simplicidade, leveza e generosidade, qualidades articuladas também ao rigor da problematização como um exercício crítico do pensamento (REVEL, 2004). Quanto a isso, destacamos aqui outra afirmação recorrente de nosso orientador: “é possível ser rigoroso sem ser rígido”. Ou, tal como consta num de seus textos: “seguir preceitos ou regras não implica adesão ao formalismo, aqui entendido tanto como ‘obediência rígida a preceitos, normas ou regras’ quanto como ‘celebração da forma em detrimento do conteúdo’” (VEIGA-NETO, 2009, p. 87).

Esse conjunto de práticas que exercitamos por anos no grupo de orientação coletiva — 1) *ler e contribuir com o texto do colega*; 2) *ocupar-se permanentemente do seu próprio estudo e escrita*; 3) *escrever de modo simples* — expressa uma forma muito peculiar de condução praticada por Alfredo, a partir da qual se percebe o quanto o estudo está implicado em sua própria vida, já que ele não foi apenas um estudioso de Foucault, mas também constituiu para si um modo de

existência inseparável das suas maneiras de teorizar. Isso porque a experiência da orientação coletiva que vivemos com Alfredo vibra na mesma frequência de um conduzir muito mais inspirado nos princípios gregos, sobretudo de vertente helenística, do que na pastoral cristã.

De acordo com Foucault (2008), a forma de condução proveniente do poder pastoral é vitalícia e baseia-se numa relação de obediência incondicional: uma “relação de submissão, não a uma lei, não a um princípio de ordem, nem mesmo a uma injunção racional [...]. É uma relação de submissão de um indivíduo a outro indivíduo” (p. 232). É colocar-se por inteiro sob a dependência de alguém, simplesmente por ser alguém; ou seja, uma relação fundamental e permanente de obediência total ao mestre, sem finalidade: obedece-se simplesmente para obedecer, de modo que o mestre continua sendo sempre mestre e o discípulo continua sendo sempre discípulo.

Diferentemente disso, Foucault (2008) encontrou em Sêneca, por exemplo, uma relação entre mestre e discípulo completamente distinta: trata-se de uma relação também importante para os gregos, mas com caráter episódico e nunca vitalício. “Quando um discípulo vai ter com um mestre de filosofia e se põe sob sua direção e sob seu governo, é para chegar a uma coisa chamada *apátheia*, ausência de *páthe*, ausência de paixões” (p. 235), visando o controle de si. Ou seja, a condução grega expressa uma finalidade: fazer com que os discípulos cheguem a ser mestres de si mesmos. Era nessa segunda forma de condução que Alfredo se inspirava quando nos dizia inúmeras vezes: “Quero exercer com vocês uma relação de condução grega e não pastoral. Quero me ver livre de vocês!”.

Esse modo de condução que caracteriza a orientação coletiva que experimentamos no grupo de estudos coordenado por Alfredo tem a ver com o tipo de coeficiente que ele, sempre muito perspicaz e com leveza de espírito, incentivava que intensificássemos em nós mesmas: o seu famoso CVP — *Coeficiente de Viração Própria*. Isso não significa que ele nos deixasse sozinhas no processo de pesquisa e escrita. E nem mesmo nos sentíamos assim. Ele acompanhava o

processo, mas sem dizer o que tínhamos necessariamente que fazer. Escutava atentamente, largava breves pistas e, por vezes, nos brindava com algumas *sacações*. Mas sobretudo Alfredo nos fazia perguntas: inteligentes, situadas, sarcásticas, bem-humoradas, e isso era tudo o que precisávamos para continuar a caminhar. Aquelas perguntas disparavam o pensamento, abriam um horizonte de possibilidades que iam ampliando os nossos modos de ver aquilo que nós mesmas tínhamos proposto. Eram perguntas que, sem nos conduzir diretamente, possibilitavam que guiássemos a nós mesmas rumo aos próximos passos da pesquisa. Alfredo nunca nos disse: siga este ou aquele caminho, faça isso ou aquilo a partir de agora, ajuste a pesquisa dessa ou daquela maneira. Mas ele também sempre nos lembrava que tínhamos um prazo para apresentar a próxima etapa. Era preciso caminhar... De novo: sem pressa, mas sem pausa...

Embaladas por essa infinidade de lembranças e sentidos cuja força e intensidade transbordam, ultrapassam e excedem o conjunto de palavras desse texto, vamos nós três nos despedindo por ora desse nosso encontro em Rio Grande, mas não sem antes nos darmos conta de mais um ponto importante. Embora nunca tenhamos estudado o terceiro Foucault no grupo orientado por Alfredo, pudemos sentir os efeitos da pesquisa foucaultiana em torno da ética através dos modos de ser do nosso orientador, através dos modos como ele exercia sua tarefa de conduzir(-se)...

Ou seja, o conteúdo das pesquisas e das aulas que Alfredo ministrava na Faculdade de Educação da UFRGS estava explicitamente vinculado ao segundo domínio foucaultiano: o ser-poder (VEIGA-NETO, 2005), envolvendo os conceitos de genealogia, poder disciplinar, biopolítica, norma, governamentalidade, entre muitos outros que estudamos nos seminários oferecidos por Alfredo, em alguns dos quais líamos e discutíamos livros e cursos de Foucault, tais como *Vigiar e punir*, *Microfísica do poder*, *Em defesa da sociedade*, *Os anormais*, *Segurança, território e população*, *Nascimento da biopolítica*, entre outros. Portanto, não foi com Alfredo que estudamos o que ele chama de terceiro domínio foucaultiano: o ser-consigo (VEIGA-NETO, 2005);

não foi com ele que estudamos o terceiro volume da *História da sexualidade, A hermenêutica do sujeito, A coragem da verdade*; mas nos parece que na convivência com nosso grupo da UFRGS já estávamos tendo acesso a muito do que compõe os conceitos de cuidado de si e estética da existência, que Foucault elaborou ao estudar a ética antiga. Esse acesso nos foi ofertado por Alfredo não necessariamente pelo estudo sistemático das últimas obras de Foucault (tal como fizemos com suas obras anteriores), mas pela forma como nosso orientador dispunha as condições que nos possibilitavam estabelecer relações entre nós, no nosso grupo de orientação coletiva.

Em outras palavras: por seus próprios interesses de trabalho e pesquisa, Alfredo nos permitiu *estudar* o que ficou conhecido como segundo Foucault. Mas pela forma como se relacionava conosco como suas orientandas, pela forma como conduzia a si mesmo como nosso orientador, pela forma como organizava a sua própria vida acadêmica, pela forma como proporcionava o encontro entre as pessoas, Alfredo nos permitiu *viver* o que ficou conhecido como terceiro Foucault. Foi assim que encontramos o cuidado de si e a estética da existência foucaultianos na convivência com nosso orientador e nosso grupo de orientação coletiva da UFRGS: não como conteúdo a ser ensinado-aprendido, mas como uma forma de vida a ser vivida. Daí também a ética da amizade que experimentamos e aprendemos a cultivar nas nossas relações: um modo afirmativo da vida, que persiste na tentativa da invenção de caminhos éticos e estéticos para andarmos nesse mundo.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso por seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Historia de la gubernamentalid*. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo em Michel Foucault. Bogotá: Siglo

del Hombre Editores; pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar; Universidad Santo Tomás de Aquino, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, 2011. p. 4-27.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o que*: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). *Habitantes de babel*. Poéticas e políticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MASSCHLEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In: GROS, Frédéric Gros (org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 65-87.

SENNET, Richard. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro: Record, 2012,

VALÉRY, Paul. *Lições de poética*. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dicas... *Revista Aulas*. Dossiê Foucault e as Estéticas da Existência, Campinas, n.7, 2010. p. 11-23.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. *Cadernos de Educação*. Pelotas, n.34, 2009. p. 83-94.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dicas...In: SILVA, Gisele; CORRÊA, Paula. (Org). *Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos*. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre a escrita. In: OLIVEIRA, Adriano de; ARAÚJO, Emília; BIANCHETTI, Lucídio. *Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação*. Braga-Portugal: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho – CECS; Florianópolis: Centro de Ciências da Educação – CED, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

**Um professor edificante e suas aulas:
provocações dos estudos foucaultianos para
pensar os estudos surdos**

Lodenir Becker Karnopp*

Madalena Klein**

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin***

Convidamos os leitores deste texto a aproximarem-se, ainda que de forma breve, de um campo bastante específico de pesquisas em Educação. Trata-se dos Estudos Surdos, que se constituem em um amplo e variado conjunto de abordagens, com ênfases específicas na educação, mas com diálogos efetivos na linguística e outras áreas das chamadas ciências humanas, sociais, entre outras. No Brasil, os Estudos Surdos ganharam impulso no final da década dos anos 1990 e se proliferaram em múltiplas possibilidades de investigações em que “as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizadas e entendidas a partir da diferença” (Skliar, 1998, p. 5).

Queremos aqui dar enfoque à potência das aproximações dos Estudos Surdos aos Estudos Culturais e, mais especificamente, aos Estudos Foucaultianos, o que consideramos ser condição de possibilidade para uma ruptura em relação a abordagens clínicas e corretivas de se pensar a educação de surdos. Várias autoras já nos

* Lodenir Becker Karnopp é Doutora e Mestre em Linguística e Letras. Professora pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no Departamento de Estudos Especializados e no Programa de Pós-graduação em Educação.

** Madalena Klein é Doutora e Mestre em Educação. Professora pesquisadora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no Departamento de Fundamentos da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

*** Márcia Lise Lunardi-Lazzarin é Doutora e Mestre em Educação. Professora pesquisadora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Departamento de Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

indicaram um tempo/espço da emergência desses movimentos, qual seja a constituição do NUPPES – Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos, no Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 1997 (Lopes, 2011; Thoma e Klein, 2010; Lopes, 2017, entre outras). Um grupo de novos/as pesquisadores/as, orientados/as pelo professor Carlos Skliar, circulavam por diferentes disciplinas e seminários, quando foram provocados/as a realizar novas problematizações em seus projetos de investigação. Entre vários/as professores/as e muitos textos, encontramos o professor Alfredo Veiga-Neto, a partir de uma sequência de ofertas de atividades com foco nos Estudos Foucaultianos. Destacamos aqui dois desses seminários propostos pelo professor Alfredo Veiga-Neto, que foram cursados por pesquisadoras do NUPPES: “S.A. Michel Foucault e Educação” e “S.A. Foucault e os Anormais”. As leituras ali realizadas demonstravam a potência de ferramentas como discurso, relações de saber – poder, governamentalidade, normal /anormal e inclusão /exclusão, por exemplo, para a realização das pesquisas no âmbito dos Estudos Surdos.

Importante mencionar que já havia algumas pesquisas no campo da educação de surdos que traziam como referência o filósofo francês Michel Foucault, como o trabalho de Regina Maria Souza (1998), em que realizava um estudo sobre o papel constitutivo da linguagem, tendo como aporte a arqueologia do saber. Mas, com certeza, as aproximações das pesquisadoras do NUPPES aos seminários do professor Veiga-Neto e as leituras ali provocadas deram suporte para a consolidação de estudos em que as ferramentas de inspiração foucaultiana impulsionaram novos olhares e consolidaram os Estudos Surdos em Educação no país, com repercussões também fora dele.

Uma caixa de ferramentas que impulsionou investigações nos Estudos Surdos

Ao nos voltarmos para a produção de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil, desde o final dos anos de 1990 para

cá, fica evidenciada a potência que o conceito de discurso, de matriz foucaultiana, exerce nos modos como a surdez e os surdos foram historicamente produzidos. A partir das análises de discursos, com inspiração em Michel Foucault, foi possível compreender a operação da linguagem como uma prática de significação, na qual se operam poderosos mecanismos de poder. Entendemos que os discursos acerca de uma diferença surda, por exemplo, não são naturais, mas socialmente construídos num processo produzido pela linguagem, pela forma como essa privilegia ou exclui determinados significados. Isso, no argumento pós-estruturalista, significa dizer que a linguagem produz aquilo que conhecemos como realidade, ao mesmo tempo em que produz os sujeitos que estão aí implicados.

Nesse sentido, torna-se importante entender a produção do discurso enquanto prática de significação, enquanto uma “relação que não se limita a um simples entrecruzamento entre coisas e palavras, pois sendo práticas de significação, atribuem sentido ao mundo e, ao fazê-lo, o criam, o instituem e o inventam” (LUNARDI, 2010, p.143). Podemos, aqui, mencionar alguns estudos que servem como exemplo da potência desta perspectiva de análise de discursos para os Estudos Surdos, quais sejam: Klein (1999), Lopes (2002), Thoma (2002), Lunardi-Lazzarin (2003), em que discursos foram tratados em suas descontinuidades e dispersões, através de jogos de poder que devem ser entendidos em sua historicidade, levando em conta as marcas institucionais e posição de sujeito ali produzidas.

Ao falarmos da diferença surda como produção social e discursiva, não a desconectamos do conjunto das relações de poder-saber e dos processos de normalização - noções importantes dos estudos foucaultianos que nos foram apresentadas pelo querido Prof. Alfredo em suas aulas Foucault e Educação. Ao analisarmos o campo da educação de surdos a partir das ferramentas conceituais alinhadas aos estudos foucaultianos, entendemos como se opera um jogo permanente entre a normalidade e anormalidade. A partir dessa atmosfera teórico-

metodológica, foi possível problematizar o quanto essa fronteira entre o normal e o anormal tem sido colocada como algo inquestionável, natural, necessária, distanciada do entendimento de que essas são construções sociais e histórias, afinadas e produzidas no terreno cultural.

A problematização dessa fronteira no campo da educação de surdos talvez seja mais visível quando a pauta reside nos processos de in/exclusão desses sujeitos na escola regular. Por meio do estiramento da noção de quem é o sujeito partícipe das políticas de inclusão, permite-se quadricular, dividir, categorizar e fixar cada vez mais a figura do anormal. Dentro dessa lógica é possível compreender que há, nas estratégias de inclusão, uma afirmação constante, pontuando quem é o outro e quem é a norma, permitindo, assim, a produção da exclusão pela inclusão. É na separação e na diferenciação dos discursos que o binômio inclusão/exclusão opera como um (de)marcador de normalidades, pois ocorre através de uma relação assimétrica. Há, nesse contexto, a implicação de um campo de saber, o que quer dizer que para incluir é necessário que se estabeleça um saber sobre esse outro. É importante que se marque a diferença entre o anormal e o normal ou, como diz Veiga-Neto (2001, p. 113), “detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia”.

Nesse deslizar de parte e reparte, há um exercício de poder sendo operado, é claro, por aquele que está realizando a ação do repartir. No território da norma, não há espaço para o selvagem, para aquele ou aquilo que não conhecemos, para o que fica na exterioridade. Os saberes que se instituem estabelecem-se nessa busca do exterior para colocar tudo na ordem, onde cada coisa ocupa seu justo lugar. Nesse sentido, os processos de inclusão e exclusão não são tomados como elementos posicionados em polos opostos, mas se conectam, fazem parte da mesma rede discursiva. (LUNARDI, 2010).

Na sociedade normativa, tudo o que é externo, tudo o que está fora do lugar incomoda, daí, a necessidade constante de estar

ordenando e normalizando. No entanto, trata-se de um modelo de ordem que se desloca, que gera sempre novos alvos e, por isso, torna-se “indistinguível da proclamação de sempre novas anormalidades, traçando sempre novas linhas divisórias, identificando e separando sempre novos estranhos” (BAUMAN, 1998, p. 20). Direcionando o olhar para a educação de surdos, nossos estudos evidenciaram que as práticas educativas direcionadas aos surdos - chamados anormais - visavam a correção e a reabilitação, através de sua fixação e vigilância em aparelhos de normalização predominantemente linguística e social. Contudo, “identificamos deslocamentos nesses processos, nos quais a diversidade deixa de ser uma marca individual e se ressignifica como uma inscrição identitária e cultural, passando a comunidade a ser reconhecida como novo território de governo” (KLEIN, 2003).

Lições que mantêm vivo o pensamento.

Os estudos desenvolvidos tendo por inspiração as ferramentas foucaultianas possibilitaram aos Estudos Surdos articulações e a ampliação do debate com outros grupos, abrangendo uma quantidade de temáticas que convergem para discussões em torno da norma, in/exclusão, poder-saber e tantos outros temas contemporâneos. Consideramos que a aproximação a essas temáticas ainda faz um grande movimento de ruptura, com discursos localizados na educação especial, com discursos clínicos e corretivos, bem como com discursos que essencializam a diferença surda.

Escolher fragmentos de uma longa e potente história torna-se um desafio, pois são escolhas motivadas pelas nossas vivências e olhares! Para finalizar o capítulo (mas não as incontáveis contribuições dos debates e ideias), consideramos pertinente destacar a necessidade de continuidade de investigações, bem como articulações entre as áreas educacional, social, linguística e da saúde, especialmente para discutirmos e potencializarmos ações de pesquisa, ensino e extensão com as comunidades surdas na atualidade. Como nos diz Veiga-Neto (2000, 38), essas

aproximações nos permite “novas maneiras de ver, descrever, problematizar, compreender e analisar e dar sentidos ao mundo”.

Obrigada, professor Alfredo!

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (1998).

KLEIN, Madalena. *A formação do surdo trabalhador: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999

KLEIN, Madalena. *Tecnologias de governamento na formação profissional dos surdos*. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

LOPES, Maura Corcini. *Foto & grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. v. 1. 137p .

LOPES, Luciane Bresciani. *Emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil*. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LUNARDI, Márcia Lise. *Produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

LUNARDI, Marcia L. Os discursos da diferença no contexto das políticas de inclusão: a anormalidade no detalhe. In: TREVISAN, Amarildo L, TOMAZETTI, Elisete M. e ROSSATTO Noeli D. *Cultura, Diferença e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 2010.p.142-153.

SOUZA, Regina Maria. *Que palavra que te falta?* Lingüística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças (Apresentação). In: SKLIAR, Carlos (org). *Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 1ªed. Porto Alegre/RS: Mediação, 1998, p. 5-6.

THOMA, Adriana da Silva. *O cinema e a flutuação das representações surdas: - que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva*. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [36]: 107 – 131, maio/agosto 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais em educação: mídias, arquiteturas, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000, p. 37 - 69.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

**É preciso fazer rir:
a constituição de sujeitos a partir de um
grupo de estudos e pesquisas**

Isabela Dutra*
Roseli Belmonte Machado**

RIR: Relevante; Inédito; Realizável. Eis os pilares de um projeto de pesquisa. Aprender sobre essas coisas, talvez, fosse o mais complicado. De fato, o melhor era "rir" por ter a orientação do professor Alfredo Veiga-Neto. Quem o conhece, quem foi do seu grupo, certamente, irá se identificar com as linhas que seguem. Para você, Alf. (Excerto nosso, excerto teu, excerto de um grupo, GPCC¹).

Aproximações e afetos

Ao aceitarmos o convite da professora Clarice Traversini² e dos professores Haroldo de Resende e Silvio Gallo para a tessitura deste livro em homenagem ao professor Alfredo Veiga-Neto, nos colocamos a pensar a respeito dos rumos de nossa escrita. Constituídas em seu grupo de orientação e tomadas pelas lentes com as quais aprendemos a ver o mundo, muitas vontades vieram à tona: mostrar o que temos pesquisado, explorar conceitos, refletir sobre o presente, analisar práticas, esmiuçar noções e teorizações,

* Coordenadora Pedagógica no Colégio Americano, professora no Programa de Pós-Graduação em Gestão da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

** Professora Adjunta na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹ A autoria dos excertos apresentados neste texto está constituída na compreensão de autor como aquele que não é exatamente nem o proprietário e nem o responsável por seus textos; não é nem o produtor nem o inventor deles, mas, ao mesmo tempo, aquele a quem se pode atribuir o que foi dito ou escrito (FOUCAULT, 1969). A atribuição dos excertos aqui apresentados é para o grupo GPCC, ao longo de mais de 20 anos, no sentido que Michel Foucault atribuiu ao termo.

² Clarice, saudades de ti. Querida Eli Fabris, agradecemos pela afetividade e continuidade desta obra.

dentre outras possibilidades. Todavia, em meio a essas vontades, percebemos que, bem como nos ensinou o professor Alfredo, nossos desejos de escrita eram possíveis porque estivemos em meio a condições de possibilidade que nos proporcionam assumir lentes que tornaram as reflexões que pretendemos fazer importantes. Nesse ínterim compreendemos que era sobre o modo como nos constituímos como pesquisadoras que deveríamos falar e que, ao tratar dessa perspectiva, também estaríamos mostrando nossas pesquisas, explorando noções, pensando o presente. Contudo, é preciso destacar que quem teve a oportunidade, o prazer e a honra de viver/conviver com o Alfredo, sabe que essa constituição não é isolada, ao contrário, se produz na companhia do outro, na companhia do grupo. Portanto, não era apenas sobre nós, mas sobre o nosso grupo.

Dito isso, afirmamos que este ensaio perspectiva tecer pistas sobre modos que constituíram sujeitos pesquisadoras e pesquisadores no/a partir do/com o grupo de pesquisas e estudos coordenado pelo professor Alfredo Veiga-Neto. Para tanto, organizamos este material em três partes subsequentes, sendo a primeira composta pelas *Companhias e escolhas metodológicas* que nos conduzem nessa escrita. Na segunda parte, intitulada *Quem Somos*, tratamos de reunir pistas que mostram de qual grupo falamos. A terceira parte, nomeada de *Episódios e Narrativas*, traz cenas de cotidianos do grupo, enfatizando as lições do professor Alfredo. Ao finalizar almejamos pensar cada encontro como a possibilidade de um recomeço.

Companhias e escolhas metodológicas

Não tenho um método que se aplicaria, do mesmo modo, a domínios diferentes. [...] Não tenho teoria geral e tampouco tenho um instrumento certo. Eu tateio, fabrico, como posso, instrumentos que são destinados a fazer aparecer objetos.
(FOUCAULT, 2015, p. 224)

Alinhadas às pretensões de Foucault na reflexão sobre método, construímos os caminhos desse texto a partir da cartografia como possibilidade de olhar para a pesquisa em educação. A cartografia entendida aqui como “[...] traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (PASSOS e BARROS, 2015, p. 18). Assim, a pesquisa cartográfica não inicia com um método já definido, mas sim vai assumindo seus contornos ao longo do trajeto percorrido, das pistas encontradas. O pesquisador cartógrafo, portanto, é aquele que se deixa levar pelos acontecimentos e deles forjar a pesquisa, forjar o percurso a ser trilhado. Segundo Dutra (2018, p. 31), “o pesquisador cartógrafo depara-se com situações que o inquietam [...]. Ele faz um mapa dos cenários que se apresentam ou que são criados, forjados por esse olhar multifacetado”. Colocamos as lentes da cartografia para olhar as múltiplas cenas, os diferentes enredos, as inusitadas situações que foram se constituindo ao longo dos encontros entre diferentes sujeitos, diferentes modos de ser e estar no mundo.

Trilhar a pesquisa pelas pistas da cartografia nos convida a pensar que os episódios narrados nesse texto só puderam existir, pois combinaram “elementos heterogêneos, díspares, fazendo surgir algo de novo, que não se pode reduzir a nenhum dos elementos isolados que o compõem” (SILVA, 2004, p. 157). É a composição de sujeitos, tempos e espaços que deram a singularidade ao grupo de estudos, dentro das condições propiciadas pelo professor Alfredo. Condições essas que permitiram caronas, trocas de mensagem, cafés, almoços, festas de final de ano, entre outros encontros.

Os encontros vivenciados nesses contextos foram trazidos para este texto a partir de narrativas que têm como objetivo mostrar de que forma os sujeitos do grupo de pesquisa foram se constituindo. As cenas descritas alinham-se ao movimento da cartografia, uma vez que se estruturam a partir de tempos e espaços heterogêneos, ou seja, não há um local onde elas foram vividas, mas

sim uma multiplicidade de enredos, com sujeitos diversos, com elementos plurais. As situações descritas foram vividas dentro da Faculdade de Educação, na casa do Alfredo, nos almoços e caronas combinadas, nas comunicações via WhatsApp, entre outros contextos. Não há um único local analisado ou observado, mas sim um olhar rizomático, que ora assume um tempo ora assume um espaço, que se interligam, se conectam pelas relações que ali são estabelecidas. Guattari e Deleuze (2000), na introdução de *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, indicam que a cartografia é um dos princípios do rizoma, uma vez que este ramifica-se em múltiplas direções, sem rumar-se a um ponto único. Para os autores, o rizoma liga-se a diferentes pontos, articulando uma multiplicidade de conexões, sem indicar começo ou fim. A partir desse entendimento olhamos para as cenas constituídas no interior de um grupo de pesquisa. Ao trazê-las como empiria para esta pesquisa não temos a intenção de “buscar o indizível, de revelar o oculto, de dizer o não-dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pode ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si” (FOUCAULT, 2010, p. 147). Na esteira do pensamento foucaultiano em diálogo com o olhar do pesquisador cartógrafo, compreendemos que ao narrar as cenas vividas ou percebidas, nos constituímos sujeitos desse grupo de pesquisa.

Nesse sentido, cabe dizer que essas cenas foram reunidas como forma de mostrar pistas de modos de objetivação e de subjetivação que nos constituíram pesquisadoras e pesquisadores. No texto nomeado de *O Sujeito e o Poder* (1995), Foucault afirma que o objetivo de seu trabalho “foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos se tornaram sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 231). O professor Veiga-Neto (2007), ao tratar sobre o fato de Foucault ter dado as costas para a metanarrativa iluminista do “sujeito desde sempre aí”, destaca que o filósofo se dedicou a “averiguar não apenas como se constituiu essa noção de sujeito que é própria da Modernidade, como também, de que maneiras nós mesmos nos constituímos como sujeitos modernos” (ibidem, p. 107). Foucault, em seus

últimos cursos, ao enfatizar sua preocupação com a constituição do sujeito, propôs um deslocamento das práticas de objetivação e passou a considerar e a descrever o modo pelo qual um sujeito se torna ele próprio um sujeito.

Compreendemos então que não há um jeito e um modo de ser a pesquisadora e o pesquisador. Somos sujeitos constituídos de forma contingente, compreendido pelo a priori histórico, pelos modos de objetivação — em práticas de saberes e de poder — e pelos modos de subjetivação — na relação com as verdades. É um pouco disso que será mostrado nas seções a seguir.

Quem somos

A Ordem das Disciplinas. Em quase 500 páginas está uma tese que, sem precisar entrar nos inúmeros pontos de sua relevância, sublinhamos uma questão fundamental para nós: marca o início da constituição de futuros pesquisadores e pesquisadoras em Educação a partir da orientação do professor Alfredo Veiga-Neto.

Com a Maria Isabel Bujes eu fiz uma barriga de aluguel. Ela sabe disso. Minha primeira orientanda de Doutorado da Faculdade de Educação. Uma grande amiga.
--

A referência à orientação da professora Maria Isabel Bujes mostra as marcas que Alfredo imprimiu no grupo que constituía. Amizade, afeto, generosidade, humildade intelectual, rigor teórico, afinação metodológica, reconhecimento do outro. Nomeado inicialmente como Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade (GEPCPós/UFRGS), também reunindo colegas orientados pelo Alfredo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/Canoas), sempre recebeu interessados em pensar de outros modos. Uma postura que “constitui-se num exercício de abertura e humildade intelectual cujas implicações epistemológicas e éticas não são triviais” e que precisa ser vista como “uma prática de liberdade intelectual que, se conduzida com cuidado e seriedade, é capaz de sustentar a ação política com uma racionalidade consequente e de

tornar mais respirável o ar que se respira” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 163).

Em uma das formalizações elaboradas pelo Alfredo a respeito da composição do grupo, ele sumariza:

Criado em março de 2001, o GEPCPós reúne pesquisadores e pesquisadoras envolvidos em investigações no campo dos Estudos de Currículo, interessados em estudar as relações entre esse artefato escolar e as transformações por que passam as sociedades na Contemporaneidade. Atualmente, o Grupo compõe-se de onze membros, ligados a cinco instituições: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Pedagógica Nacional de Colômbia (UPN-Colômbia), Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Faculdades Integradas São Judas Tadeu (FISJT). Além desses, já passaram pelo Grupo cerca de quinze pesquisadores, hoje atuando em várias outras Universidades: UFPr, FURG, ULBRA, UFRN, UFPel etc (VEIGA-NETO, 2014).

Ainda, um grupo que:

Assumindo que existe uma relação de imanência entre o currículo, a Modernidade e a Contemporaneidade, tem por objetivo principal estudar e investigar as relações desse artefato escolar com as rápidas, amplas e profundas mudanças sociais que estão em curso no mundo de hoje. Entende-se que tais mudanças sociais se dão tanto no âmbito da cultura, da política e da economia quanto no âmbito da educação, da ética e da subjetividade. Para a consecução de tais objetivos, assume-se, como matriz de inteligibilidade principal, os Estudos Foucaultianos, em combinação com alguns aportes da crítica pós-estruturalista e dos Estudos Culturais (VEIGA-NETO, 2014).

A partir de 2015, considerando o pensamento como móvel, as teorizações como provisórias e sabendo que (como Alfredo gosta de citar) não há “ganchos no céu” e nem “âncoras na Terra” (RORTY, 1988), as compreensões do grupo a respeito do presente, submetidos a constantes hipercríticas (VEIGA-NETO, 1995) se deslocaram. Tais movimentos tiveram como efeitos a mudança do nome do grupo, o qual passou a ser nomeado de Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Contemporaneidade (GPCC).

Este grupo, nos dias atuais, ano de 2021, reúne pesquisadoras e pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior, tais como Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Pelotas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Luterana do Brasil, Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Instituto Federal Farroupilha, Instituto Federal de Santa Catarina, dentre outras, além de diferentes escolas e instituições de ensino, que se encontram quinzenalmente. Um grupo disponível para quem desejar participar.

Por ocasião da sindemia de Covid-19 (VEIGA-NETO, 2020) e de seu efeito nos modos de encontros, as reuniões do GPCC tornaram-se virtuais, mediadas por plataformas digitais. O foco das discussões e estudos permanece em torno de compreender o presente, debruçando-se sobre estudos de publicações e materiais que corroboram com os propósitos do grupo.

Sob pena de esquecer nomes, optamos por não citar a cada uma e a cada um que se constituiu pesquisadora e pesquisador neste grupo, mas enfatizamos a forma como Alfredo se refere a nós:

Eu sempre tive sorte. As pessoas que me procuram são amigas e amigos queridos, pessoas honestas, do bem. Isso é o que importa.
--

Eis os indicativos dos modos que nos constituíram sujeitos pesquisadoras e pesquisadores sob a orientação do professor Alfredo Veiga-Neto.

Episódios, narrativas e mapeamentos: o que aprendemos

Ser pesquisador desses tempos exige uma série de escolhas que por sua vez exigem renúncias ou, pelo menos, colocar em suspenso algo por algum momento. O movimento de se tornar pesquisador vem acompanhado das obrigações, dos deveres e por que não dos prazeres. Escolher cursar um programa de Mestrado e/ou Doutorado num país onde menos de 1% da população tem uma dessas titulações já anuncia um contexto de desafios. Ser

pesquisador e pesquisadora em Educação é assumir o compromisso com o social, é se comprometer em buscar na ciência a base para as discussões, hipóteses e reflexões, seja num contexto macro de políticas e programas, seja na esfera micro, das práticas que se estabelecem no interior das escolas e demais espaços formativos. Esse compromisso foi assumido por este grupo e encontrou nas relações construídas entre seus integrantes as condições para pensar a Educação.

Foi o desejo por aprender, desejo por querer saber mais que nos aproximou. Esses foram os movimentos que nos motivaram a buscar a companhia do Professor Alfredo e do seu Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS). Ao longo da caminhada, percebemos que outros motivos nos acompanharam, entre eles, o prazer por estar junto. Sim, querer estar junto, lendo, estudando, rindo, conversando, enfim, nos enchendo de vida. Era assim que o Alfredo falava dos nossos momentos: encontros que alegram a vida, que dão mais vida à vida. É isso que nos motiva a escrever esse texto, a resgatar memórias que nos constituem pesquisadoras e pesquisadores em Educação, mas antes de tudo, nos constituem humanos.

Para a maioria dos integrantes do grupo de pesquisa o início aconteceu pelo processo seletivo para ingresso nos cursos de Mestrado ou Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Entretanto, antes disso, nas disciplinas ofertadas, muitos de nós nos encontramos, seja como aluno especial ou sob orientações de outros parceiros acadêmicos.

Oi, viste que saiu a seleção do PPGEDU? Sim, vou participar. Vais fazer para quem? Vou fazer para o Alfredo. Humm.

Vi que passaste na seleção do PPGEDU para o Alfredo. Agora serás do grupo dos alfredianos e alfredianas.

Desde a abertura do edital de seleção, a indicação do orientador pretendido até a aprovação, muitas eram as angústias e sentimentos que rondavam os corredores do prédio azul, como também é conhecido o prédio que abriga a FACED/UFRGS. O início das disciplinas e as primeiras reuniões com o orientador sempre foram temidas, todavia, esse sentimento logo era superado. A sensação de pertencimento, segundo Bauman (2003), é uma das melhores sensações que podemos ter, pois não há nada melhor do que fazer parte de uma comunidade, de pertencer a algum grupo, de se sentir parte de um público. Alguns não ingressaram no grupo por meio de processo seletivo, mas sim por aproximações, inicialmente teóricas, mas que depois se tornaram grandes encontros afetivos.

Nos últimos anos, a sala de aula do grupo de pesquisa, que utilizamos até o ano de 2014, já estava ficando pequena fisicamente, mas também, metaforicamente, pois os desejos e projetos que ali eram planejados, ultrapassaram os, aproximadamente, 9m². Nesse momento, fizemos um deslocamento físico para a casa do Professor Alfredo, que gentilmente, abriu não só suas portas, mas as cadeiras e sua belíssima mesa de madeira.

Era uma reunião de orientação. Passamos a frequentar a casa do Alfredo. Ele gentilmente dispôs os aparadores de copos para cada lugar à mesa. Foram chegando. Sentaram. Ele pergunta se querem água, água com gás ou coca zero. Algumas mulheres respondem com outra pergunta: tem vinho?

Antes dos assuntos gerais, vamos ao que interessa. Tem um filme em cartaz excelente, está ali no Guion, assistam. Saiu na Folha de SP uma matéria interessantíssima, tomem conhecimento. Nesta semana fui ao concerto que estava alocado aqui em Porto Alegre, muito bom. Saíram estes quatro livros, leiam, mas comprem o de vocês, estes são meus. Livro eu não empresto.

A mesa de madeira, diante das grandes janelas de vidro com vista para o Guaíba, foi palco de incontáveis reuniões. Leitura de projetos, teses e dissertações, dicas de livros (mas apenas dicas, pois o

Alfredo não os emprestava), risadas, confidências, piadas, água, vinho ou chimarrão, enfim. Sobre a mesa de madeira não havia proibições, pois assim como a cartografia, ela não tinha “o menor racismo de linguagem, gênero ou estilo” (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p. 174). As nossas reuniões eram sempre aguardadas por todos. Mas, como todo bom encontro, vem as obrigações não tão boas: a ata.

Quem faz a ata? O que ficou escrito na ata? A ata agora é tua responsabilidade, faz também a comunicação do grupo. Agora tu secretarias o grupo.

As atas, desde sempre exigidas pelo Alfredo, eram uma espécie de *hupomnêmatas*, definidos por Foucault (2010) como “livros de contabilidade, registros públicos, cadernetas individuais que serviam de lembrete” (p. 147). Nelas eram registradas as presenças e ausências, os principais assuntos tratados, os encaminhamentos feitos e claro, datas, muitas datas a serem observadas e cumpridas, com prazos para entrega de projetos e escritas ao grupo. Um aliado mais recente dos lembretes e dicas foi o grupo de *WhatsApp*, carinhosamente nomeado “GPCC alfredianos”.

Criamos este grupo para trocas, informações, partilhas, notícias. Opa! Quem postou isto no grupo? Foi o Alfredo.

O grupo de *WhatsApp* se tornou palco para muitas dicas de filmes, compartilhamento de artigos publicados, convites para palestras e seminários, mas também e não menos importante, para o envio de fotos de viagem, piadas, registros do pôr-do-sol e muita troca de afeto.

Neste 08 de março temos nosso querido Alfredo de aniversário. Suas qualidades e contribuições em nossas vidas dispensam descrições... Alf querido, parabéns por esta data tão especial que nos trouxe você como presente.

Claro que um homem querido e maravilhoso como tu só poderia nascer no dia das mulheres.

A expressão de afeto não se limitava às datas comemorativas, mas diante da conquista de cada um, sentimentos de orgulho e cumplicidade se faziam presentes. Nesses enredos, íamos constituindo relações de amizade, as quais contavam com sujeitos múltiplos. A amizade, segundo Ortega (2020), “é um fenômeno público, precisa do mundo, da visibilidade dos assuntos humanos para florescer” (p. 17). Ela não é cultivada de forma isolada, ela precisa estar em relação com o outro para se fazer existir, “pois o espaço da amizade é o espaço entre os indivíduos, do mundo compartilhado – espaço da liberdade e do risco –, das ruas, das praças, dos passeios, dos teatros, dos cafés” (ibidem, p. 17).

A amizade cultivada estava imbricada no sentimento de cuidado com o outro, uma das características mais observadas no GPCC. É na relação com o outro que nos constituímos sujeito, é nas conexões estabelecidas, nas práticas do dia-a-dia que nos forjamos sujeitos pesquisadores e pesquisadoras. A busca pela companhia do outro nos levou a outros encontros e, conseqüentemente, à formação de novos vínculos. São muitas cenas.

7h30min os celulares vibram. Mensagem do Alfredo sobre o horário da carona. Não se atrasem. Precisamos chegar cedo para o GEPI. A preocupação dele era que tivéssemos tempo de flunar pela livraria Cultura e tomar café na biblioteca da Unisinos antes da reunião.

Quem vai participar do Colóquio na Colômbia? Já viram o preço das passagens? Precisam parar para conhecer um pouco a cidade

Vou passar ali no Antônio e deixar o café para a turma pago. Não tem tempo para eles descerem e tomarem o café. Os guris do Antônio trazem o café para nós aqui na sala, no intervalo. Na saída nós descemos e tomamos outro café lá.

Cada sujeito constituirá sua vida da forma que julgar melhor, mas criando, inevitavelmente, as condições de coexistência com o outro. Olhar para o outro, cuidar do outro, buscar o outro são movimentos que nos constituem sujeitos, uma vez que se faz um exercício sobre si ao cuidar o outro, ou seja, cuida-se de si e cuida-se do outro. Alfredo nos cuidou, nos ajudou a olhar para nós mesmos. Segundo Foucault (2004),

[...] o cuidado de si é, com efeito, algo que [...] tem sempre necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre. Não se pode cuidar de si sem passar pelo mestre, não há cuidado de si sem a presença de um mestre. Porém, o que define a posição do mestre é que ele cuida do cuidado que aquele que ele guia pode ter de si mesmo. Diferentemente do médico ou do pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. Diferentemente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio. (p. 73-74)

Muito mais que professor, Alfredo não buscou apenas ensinar conceitos, tampouco construir um belo problema de pesquisa com rigor metodológico. Com o Alfredo aprendemos sobre amor, afeto e cumplicidade. Aprendemos a olhar com lentes de suspeita, de questionamento, de dúvida. Aprendemos que tudo é perigoso, *everything is dangerous* (frase de seu WhatsApp). Aprendemos sobre formas de vida mais generosas e mais respeitosas.

Por fim, que sejam sempre recomeços

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.
(Fernando Pessoa).

Ao olhar para nosso propósito de tecer pistas sobre os modos que constituíram sujeitos pesquisadoras e pesquisadores no/a

partir do/com o grupo de pesquisas e estudos coordenado pelo professor Alfredo Veiga-Neto, destacamos dois elementos: a rigorosidade e a amizade. Entre seminários, aulas, reuniões, encontros, viagens, almoços, cafés, passeios, leituras, estudos, confidências, congressos, colóquios, escritas, caronas, trensurb, bancas, palestras - práticas de saber e poder e relações com as verdades - compreendemos que na vida acadêmica a rigorosidade e a amizade podem e devem ser companhias uma da outra.

Rigorosidade manifestada em cada uma das suas palavras nos encontros de orientação. A elaboração do projeto ou da tese não era uma tarefa solitária do seu autor ou autora, era um trabalho de grupo, um trabalho feito no coletivo. Com o Alfredo aprendemos a olhar para os nossos trabalhos e para os dos outros com rigor acadêmico. A análise minuciosa de cada parágrafo, título, problema ou objetivo de pesquisa. Nada escapava. Era preciso passar pela sabatina do grupo, pois como dizia o Alfredo “melhor tomar em casa que na rua”. Aprendemos a rachar as palavras, a garimpar autores e autoras, ir a fundo na genealogia dos conceitos. Aprendemos, de forma rigorosa, a olhar de outros modos para as coisas que estão aí. Esse rigor, acompanhado do cuidado, do olhar sensível, respeitoso para com o outro. Rigorosidade caminha lado a lado com a amizade.

Amizade sempre presente na troca de olhares afetuosos, nos cafés servidos pelo Alfredo: “qual tu queres? tem forte, mentolado, descafeinado. Pode escolher”. Amizade presente na forma como te abriste para nós, querido Alfredo. Fomos acolhidos, juntamente com nossos medos, nossas dúvidas, nossas angústias; fomos encorajados a ir mais longe, a sair da zona de conforto. Fomos cuidados por ti e contigo vivenciamos grandes conquistas, não apenas na vida acadêmica, mas conquistas pessoais, realizações profissionais. São essas partilhas que ampliam a relação que estabelecemos dentro do GPCC e entre todas e todos que passaram pelo grupo. Não fomos apenas orientandos e orientador, aprendemos a cuidar uns dos outros e criamos condições que permite nos chamarmos de amigos.

Por fim, que sempre possamos nos visitar, nos reencontrar em nossas memórias de vida. Que possamos seguir nosso grupo de WhatsApp, que possamos vibrar com a conquista do outro, que possamos ver em cada um de nós um pouquinho do outro e que tu leve, sempre, um pouquinho de nós em ti. Assim nos constituímos sujeitos a partir de um grupo de estudos, pesquisas e afetos.

[...] os amigos, que o encorajavam, o vigiavam,
conversavam com ele, e assim lhe traziam alívio.
(SÊNeca, *Cartas a Lucílio*)

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix Guattari. *Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.
- DUTRA, Isabela. *Infantocracia: deslocamentos nas formas de compreender e viver o exercício do governo infantil na racionalidade neoliberal*. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, Porto Alegre, RS, 2018.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; RABINOW, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. In: *Ditos e Escritos, vol. V, Foucault: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2ª ed, 2010, p. 144-162.
- FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In *Ditos e Escritos, vol. IV, Foucault: Estratégias poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 3ª ed, 2015, p. 218-235.
- OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. PARAÍSO Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro Posições* | v. 23, n. 3 (69) | P. 159-178 | set./dez. 2012.
- ORTEGA, Francisco. Por uma ética e política da amizade. *Caderno de leitura*, n.109. Edições Chão da Feira, Belo Horizonte, julho de 2020.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, p. 17-31, 2015.

RORTY, R. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: D.Quixote, 1988.

SILVA, Tomaz, Tadeu. Um plano de imanência para o currículo. In: SILVA, Tomaz; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 127-205, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol?. In: _____. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995a. p. 9-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010. DOI: 10.20396/etd.v12i1.846. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846>.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma lição: sindemia covídica e Educação. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109337, 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109337>.

Coisas de palavras...

Salma Tannus Muchail*

O título escolhido para homenagear o Professor Alfredo Veiga-Neto, colega e amigo, só por acaso ou por excesso remete ao livro de Foucault, *As Palavras e as Coisas*. Pois, de fato, é paráfrase de outro título, o de uma comunicação do próprio Alfredo, “*Coisas de governo...*”¹.

Ao rastrear alguns “escritos” e “ditos” do Prof. Alfredo, características marcantes se destacam, com as quais pode-se esboçar um certo perfil. Algumas delas estão a seguir apresentadas no formato de três traços, o último dos quais é que inspira o título desta homenagem.

1. A “caixa de ferramentas” – A célebre metáfora sugerida pelo próprio Foucault e retomada por F. Ewald como viés de leitura de seus escritos é não só mencionada, mas repetida e explicitada numerosas vezes nos textos do Prof. Alfredo. É com ela que explica e justifica seu modo de uso “mais modesto” dos conceitos foucaultianos (a que chega a denominar de “conceitos-ferramenta”, como leremos em citação posterior) e é com ela que também aponta e critica os abusos ou “usos impertinentes”. Eis uma passagem exemplar:

A metáfora da ferramenta é bastante útil, pois permite estabelecer uma distinção entre um “uso de Foucault” que me parece apropriado e outros usos que considero, no mínimo, equivocados. Mesmo que

* Professora emérita da PUC-SP e professora titular do Departamento de Filosofia da PUC-SP.

¹ Comunicação apresentada no II Colóquio Internacional Michel Foucault, UNICAMP, 2000. Publicada em M. Rago, L. B. Orlandi, A. Veiga-Neto (orgs.), *Imagens de Foucault e Deleuze – ressonâncias nietzschiânicas*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 13-34. Curiosamente, a passagem buscada em Lyotard, inserida como epígrafe deste texto não fala de “governo”, mas de “nomes”: “*Os nomes não se aprendem sozinhos; aprendem-se alojados em pequenas histórias*”.

não caiba, aqui, fazer um inventário crítico daquilo que eu considero acertos e desacertos desses diferentes usos, esclareço que meu recurso ao filósofo não é nem para denunciar as práticas repressivas da escola moderna, nem para lamentar as opressões econômicas e culturais do capitalismo (avançado), nem para – tentando submeter e domesticar o seu pensamento perverso – aplicá-lo através de um filtro psicologizante, nem para empreender uma análise arqueológica dos discursos acerca da escola moderna e do liberalismo, nem para – colocando-o contraditoriamente a serviço de um ideologismo assumido *a priori* – prescrever como se poderia chegar, mesmo num mundo neoliberal à conscientização e à liberdade. Tais usos impertinentes de Foucault não me interessam. Meu objetivo vai noutra direção e é mais modesto: contento-me em sugerir alguns bocados, alguns relances, que – recorrendo a outras contribuições foucaultianas que me parecem pertinentes – ajudem a compreender o papel da Educação nas mudanças do mundo atual.²

2. “Repensar Foucault” - Educação e escola, liberalismo e neoliberalismo, modernidade e sujeito moderno, radicalidade da crítica, são temas recorrentes no uso das ferramentas. Usá-las, porém, significa não apenas repetir, mas repensar. É assim que o Prof. Alfredo pode afirmar que alguns de seus entendimentos do pensamento de Foucault “partem”, dele, estão “em sintonia” com ele e, ao mesmo tempo, dele “se afastam”, caminhando, “atrevidamente, na contramão de Michel Foucault”³. Assim, em retrospectos de suas comunicações nos Colóquios Internacionais (dos quais participou desde o primeiro deles, em 1999), o Prof. Alfredo relata suas

² A. Veiga-Neto, “Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades”. Comunicação apresentada no I Colóquio Internacional Michel Foucault, UERJ, 1999. Publicada em V. Portocarrero e G. Castelo Branco (orgs.), *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro, Nau, 2000, p.179-232; cf. p.184.

³ Cf., A. Veiga-Neto e M. Corcini Lopes, “Rebatimentos: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo”. Comunicação apresentada no XI Colóquio Internacional Michel Foucault, PUC/SP, 2011. Publicada em S.T. Muchail, M. A. Fonseca, A. Veiga-Neto (orgs.) *O Mesmo e o Outro – 50 anos de História da Loucura*. Belo Horizonte, São Paulo, 2013, 103-123; cf. p.110-111; 105.

retomadas de temas, os distanciamentos, os desdobramentos ocorridos, os acréscimos. É nesta direção que escreve:

Naquela época estávamos tentando aplainar o terreno nomenclatural. Parecia-nos que era preciso minimamente calibrar as palavras, tornar mais claros os sempre deslizantes conceitos foucaultianos. Isso nada tem a ver, é claro, com a busca de supostos sentidos originais, nem deve ser entendido como tentativa de fixar algum suposto sentido mais verdadeiro para os conceitos-ferramenta foucaultianos. Tem a ver, sim, com saber, o mais claramente possível e sempre que possível for, do que estamos falando⁴.

3. “Calibrar as palavras” – É na trilha do “terreno nomenclatural”, da denominação dos conceitos, que se cruzam os traços deste perfil que buscamos esboçar. Ou melhor, estes traços, a nosso ver, convergem na preocupação com o que também poderíamos chamar, genericamente, de “questões terminológicas”. Mas nomear assim esta preocupação é arriscar-se a reduzi-la apenas a “questões de formalidade” ou a tomá-la erroneamente como “nominalismos” vazios. Por isto, há que carregar com cores fortes o seu sentido. Para isto, é preciso observar que estas questões são complexas na medida mesma em que comportam várias modalidades: são questões de nomenclatura e vocabulário, de metáforas e analogias, mas também e principalmente, de conceitos, de noções, de etimologias, de relações lexicais, de sintaxes, de semântica, de ressignificações. Consideremos alguns exemplos destas modalidades⁵ :

⁴ Id., p. 104-105.

⁵ Os exemplos a seguir elencados estão presentes em vários textos, dentre os quais, acrescentando aos já referidos, destacamos também: “Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império”, comunicação apresentada no III Colóquio Internacional Michel Foucault, UNICAMP, 2004, publicada em M. Rago, A. Veiga-Neto (orgs.), *Figuras de Foucault*, Autêntica, Belo-Horizonte, São Paulo, 2006, p. 13-38; “Governamentalidades, neoliberalismo e educação”, comunicação apresentada no VI Colóquio Internacional Michel Foucault”, UNICAMP, 2009, publicada em G. Castelo Branco, A. Veiga-Neto (orgs.), *Foucault, filosofia e política*, Belo-Horizonte, São Paulo, 2011, p.37-52.

- a adoção do termo “governo”, desaparecido dos dicionários de língua portuguesa, em substituição a “governo” e em distinção com “governamentalidade”;
- os estudos sobre a palavra “dominação”, sua etimologia e os decorrentes deslocamentos conceituais que provoca nas noções de poder, violência, educação escolar;
- o entendimento de “dominação” como um *gênero* das relações sociais, do qual “violência, poder e tutela” são diferentes *espécies*;
- a noção de “rebatimento” e seus desdobramentos, como analogia para o entendimento do conceito de dominação e seus derivados;
- as reflexões sobre as distinções, por exemplo, entre “gestão” e “administração”, “normação” e “normalização”;
- as propostas alternativas para traduções de termos da língua francesa, em português, mas também em outras línguas, como o espanhol, o italiano, o inglês;
- as indicações sobre a etimologia da palavra “conduzir”;
- a proposição de que as noções de inclusão, exclusão e in/exclusão que – analogamente à de loucura – sejam analisadas como “focos de experiência”.

Estes exemplos fazem ver que o cuidadoso tratamento dado às palavras se funda no reconhecimento da “polissemia do terreno em que pisamos”, isto é, “este vasto e variado campo semântico construído e palmilhado por Foucault”⁶. Ao seu reconhecimento – respeitoso – acerca de Foucault, sobrepomos o nosso reconhecimento – afetoso – ao professor, colega e amigo que, ao nos falar de palavras, nos conduz às coisas.

⁶ Cf. A. Veiga-Neto, “Algumas palavras de abertura ao VI Colóquio Internacional Michel Foucault”, UFRJ, 2009. Publicado em G. Castelo Branco, A. Veiga-Neto, *Foucault, filosofia e política*. Autêntica, Belo-Horizonte, São Paulo, 2011, p. 13-17.

Possibilidades de pensar a educação de outros modos

Viviane Klaus*

Tatiana Luiza Rech**

Carine Bueira Loureiro***

Sobre a potência da problematização

[...] o trabalho teórico não consiste para mim e não o digo por orgulho ou vaidade, mas por sentimento profundo de incapacidade, em estabelecer e fixar um conjunto de posições sobre as quais eu me manteria e de cuja ligação entre essas diferentes posições, na sua suposta ligação coerente, se formaria um sistema. Meu problema, ou a única possibilidade de trabalho teórico para mim, seria somente a de deixar o desenho mais inteligível possível, o traço do movimento pelo qual eu não estou mais no lugar onde estava agora há pouco [...] trata-se, mais uma vez, de traçar um deslocamento, traçar não edifícios teóricos, mas deslocamentos pelos quais as posições teóricas não cessam de se transformar (FOUCAULT, 2007, p.291-292).

As autoras do capítulo reúnem memórias em comum. Faculdade de Educação (Faced), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre. Sala de aula lotada para os Seminários Iniciais sobre o pensamento e a obra de Michel Foucault ministrados pelo Professor Alfredo Veiga-Neto, que eram sucedidos pelos Seminários Avançados desenvolvidos em salas menores com grupos restritos de estudantes. A aula era um espaço potente para o exercício de pensamento que continuava no café da Faced ou no Bar do Antônio. O professor Alfredo mobilizava as aulas nas salas do sexto e do sétimo andar da Faced a partir do princípio de “tornar difíceis os gestos fáceis demais”. (FOUCAULT,

* Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

** Professora Adjunta no Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

*** Professora no Programa de Pós-graduação em Informática na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

2006, p.180). Ali experimentávamos a aula como “uma espécie de matéria em movimento” que não tinha como objetivo “ser entendida totalmente”. (DELEUZE, 2021). Ela mobilizava o pensamento e a relação com o estudo passava por uma questão de suspensão, de profanação, de atenção e de mundo, de tecnologia, de igualdade, de amor e de responsabilidade pedagógica. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015). Ao abrir a *Oficina de Foucault* (VEIGA-NETO, 2006) restavam as possibilidades do que faríamos com ela, sem ela ou para além dela. O que estava em jogo na sala de aula do Professor Alfredo não era da ordem da relação com o mestre, mas com a matéria “solta e colocada sobre a mesa”, “oferecida para o uso livre e novo” a partir do entendimento de que “quando algo se torna um objeto de estudo ou de prática, isso significa que exige a nossa atenção; que nos convida a explorá-lo e engajá-lo, independentemente de como ele possa ser colocado em uso”. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015, p.42). A máxima nietzschiana de que é preciso deixar o mestre para trás de forma a seguir o próprio caminho (NIETZSCHE, 2007) foi exercitada pelo Professor Alfredo na relação estabelecida com a “matéria”. Gallo (2012) coloca essa discussão em termos de desapego:

[...] O desapego que precisamos exercitar como professores é a preparação para nosso desaparecimento; se somos capazes de, ao emitir signos, mobilizar nos alunos o acontecimento aprender [...], então já não somos necessários depois disso. Abrimos o caminho; que caminho será esse, cada aluno escolherá, inventará e trilhará, em sua singularidade. (GALLO, 2012, p. 9).

Oficina de Foucault aberta¹ na sala de aula, nas reuniões de orientação e nos Grupos de Pesquisa (GPCC² e GEPI³). Conhecer as

¹A educação é compreendida aqui a partir do seu elemento democrático e político que implica a abertura de um mundo fora de nós mesmos e o envolvimento nesse mundo compartilhado. (MASSCHELEIN e SIMONS, 2015).

² Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS) coordenado pelo Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto.

³ Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS) coordenado pela Profa. Maura Corcini Lopes.

ferramentas, organizar a bancada, entrar e sair da oficina de Foucault a partir de uma fidelidade infiel que implica usar os escritos de Foucault “como um instrumento, um bisturi, uma tática, um coquetel *molotov*, fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso” (VEIGA-NETO, 2006, p.82, grifo do autor), foram movimentos propostos durante os encontros. Aprendemos que é “ao nos despedirmos do necessitarismo – aliás, fazendo o que sempre fez Foucault – que abrimos espaço para a tensão entre o ser fiel e o ser infiel”. (VEIGA-NETO, 2006, p.83).

No contexto dos domínios foucaultianos – ou da sempre difícil sistematização (VEIGA-NETO, 2003) – compreendemos *o que pode a educação* a partir da desnaturalização do que tem sido tomado como natural, do entendimento de que o único *a priori* é o *a priori* histórico e de que é justamente nesses movimentos que é possível pensar⁴ de outros modos. O diagnóstico foucaultiano não tem como pretensão “compreender o presente a partir do passado (como uma época do mundo) nem do futuro (como anúncio ou promessa), mas em sua diferença, a partir de si mesmo” sendo que “o conceito de crítica permite vincular o presente-repetição e o presente-diferença”. (CASTRO, 2009, p.108).

A noção de hipercrítica enquanto “uma *crítica da crítica*, que está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade” (VEIGA-NETO, 2003, p.28, grifos do autor) está profundamente implicada com a fidelidade infiel e com a entrada e a saída da *Oficina de Foucault*. A profissão de professor e pesquisador, enquanto experiência, tem relação com descaminhos, com tornar-se, com “pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê”. (FOUCAULT, 2003, p.13).

⁴ “O pensamento é considerado como uma forma própria da ação, como ação na medida em que essa implica o jogo do verdadeiro e do falso, a aceitação ou a recusa da regra, da relação consigo mesmo e com os outros”. (FOUCAULT, 2001, p.1399).

A compreensão histórica de Foucault é o fio condutor das pesquisas desenvolvidas pelas autoras do artigo e é constitutiva das suas trajetórias profissionais, acadêmicas e pessoais. Em *A genealogia da moral*, Nietzsche (2004) diz que a história de uma coisa, de um uso, pode ser uma cadeia ininterrupta de signos, de novas interpretações e ajustes, de forma que as causas não precisam estar relacionadas entre si e podem suceder-se e substituir-se de maneira meramente casual. Interpretar os eventos, os documentos, significa figurar para eles uma inteligibilidade, dar-lhes uma forma, tramá-los, torná-los matéria para a construção de uma dada realidade do passado, datá-los de uma coerência. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2004).

Como integrantes dos grupos de pesquisa GPCC e GEPI as autoras entram e saem da *Oficina de Foucault* com o intuito de compreender a educação escolarizada no contexto da racionalidade neoliberal, questão que será discutida na próxima seção .

Racionalidade neoliberal e educação

Com o intuito de compreender a educação escolarizada no contexto da racionalidade neoliberal, entramos e saímos da *Oficina de Foucault* e procuramos, munidas de ferramentas conceituais, “levar adiante” (VEIGA-NETO, 2008), “os caminhos já abertos por Foucault” (VEIGA-NETO, 2008, p. 14) “para experimentar novas direções conceituais ou, até mesmo, tentar cruzá-los com caminhos que estão sendo traçados e trilhados por outros autores”. (VEIGA-NETO, 2008, p. 14). Neste sentido, e a partir do entendimento de que os fatos não existem isoladamente, de que não há um caminho verdadeiro a ser percorrido e que ao optarmos por um itinerário outros deixarão de ser visitados, formamos uma grande rede de pesquisas cujos nós são conectados por múltiplas tramas. As tramas desta rede, no sentido da argumentação de Veyne (1995), são tantas quantos forem os caminhos traçados pelas pesquisas. Os diferentes caminhos compartilham de um campo comum (FONSECA; VARGAS, 2012), que no caso das pesquisas do GPCC e do GEPI , enxergamos como rede.

Nesta rede, o campo comum sobre o qual são tramadas as nossas investigações é o do neoliberalismo, entendido como uma racionalidade que organiza tanto a ação dos governantes quanto a conduta dos governados. (DARDOT; LAVAL, 2016). O neoliberalismo, razão do capitalismo, constitui-se em um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que tem na concorrência o motor para a condução das condutas e no modelo da empresa a forma de subjetivação. (DARDOT; LAVAL, 2016). A escola, no contexto desta racionalidade, passa a ser compreendida como um *locus* produtivo que mobiliza “um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 140) a partir da lógica empresarial.

O mercado, assim, seria o dispositivo que induz a autoformação dos agentes econômicos – autoformação entendida como capacidade de “aprender a aprender” –, que passa a ser fomentada a partir da articulação de um conjunto de práticas de produção de “um sujeito ativo, um sujeito aprendente, esse indivíduo que, por sua própria experiência, por sua própria atividade, aprende o que precisa para viver e ser feliz”. (MARÍN-DÍAZ, 2015, p. 203). No limite tal indivíduo constitui-se e é constituído em empresário de si mesmo, um *Homo oeconomicus*, alguém que aprende desde os primeiros anos escolares a fazer investimentos em prol do seu capital humano e a conceber a si mesmo como uma empresa.

Pensar de outros modos (TOURAINÉ, 2007) esta concepção de escola, tomada como espaço e tempo produtivos para a produção subjetiva e formativa do mercado, que por sua vez é o motor da racionalidade neoliberal, marca o cruzamento das tramas formativas da rede comprometida em fazer a hipercrítica em relação à educação escolarizada. Dito de outra maneira, a escola enquanto “a mais eficiente maquinaria encarregada de fabricar as subjetividades” (VEIGA-NETO; 2008, p. 34) torna-se potente ao neoliberalismo e é justamente a necessidade de problematizar tal aproximação que dá sentido aos fatos que se constituem nos cruzamentos dos caminhos que nos levam, por meio de nossas pesquisas, a entrar e a sair da

Oficina de Foucault, assim como nos permitem chegar em outros autores e a experimentar novas direções.

Sobre os estudos constituídos na rede de interlocuções

Esse movimento de “desacomodação permanente” é o que move nossos estudos e nos permite não só pensar de outros modos, mas também tecer ativamente outras redes de relações, já que “[...] estamos numa situação em que aquilo que conhecemos é permanentemente construído e reconstruído por nós, por nossa relação com os outros e com o mundo...”. (NEGRI, 2006, p. 106). É nessa relação permanente, de pensar criticamente o presente, que nos aproximamos do que Foucault chamou de *ontologia do presente*, ou seja, da possibilidade de se estabelecer “uma ontologia da atualidade, uma ontologia da modernidade, uma ontologia de nós mesmos” .(FOUCAULT, 2010, p. 21). Cabe ressaltar que essa postura, nada tem a ver com a intenção de propor verdades, pois na esteira do Filósofo compreendemos que não se trata de lançar proposições — até porque elas teriam efeito de dominação —, mas de apresentar instrumentos e ferramentas que nos possam servir (FOUCAULT, 1981). E, neste sentido, enquanto pesquisadoras da área da Educação, nos movimentamos para ampliar a rede de investigação já mencionada. No estudo intitulado *Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional*⁵, Klaus (2011) a partir das lentes teórico-metodológicas dos Estudos Foucaultianos, empreende uma análise genealógica sobre a Administração Educacional no Brasil, problematizando algumas das condições que a tornaram possível, a fim de compreender como se deu a mudança de ênfase de uma concepção da administração educacional para a gestão educacional e o que tal mudança implica. O estudo mostra como a administração

⁵ A Tese foi orientada pelo professor Alfredo Veiga-Neto e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2011. É importante ressaltar que o Prof. Alfredo Veiga-Neto orientou, também, a dissertação de Mestrado de Viviane Klaus intitulada *A família na escola: uma aliança produtiva* (2004).

científica, tanto no âmbito da produção quanto no âmbito das relações pessoais, se tornou um modo de vida e uma necessidade de ordem pública no contexto econômico, político e social do pós-guerra. Afirma que a Teoria do Capital Humano, aliada a outras mudanças sociais, econômicas e políticas, provoca uma série de descontinuidades nas formas de governmentação da população nas décadas de 1970, 1980 e especialmente 1990. A Tese sustenta que, na atualidade, a Teoria do Capital Humano e o empreendedorismo se tornaram valores sociais.

Compreendendo o papel ocupado pelo setor privado e pelo terceiro setor na educação pública, “tanto patrocinando inovações (por ação filantrópica) quanto vendendo soluções e serviços de políticas para o Estado” (BALL, 2014, p. 181), em 2014, Klaus coordenou o projeto de pesquisa intitulado *Gerencialismo e empresariamento da educação em escolas públicas do Rio Grande do Sul: efeitos no cotidiano escolar*, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A investigação possibilitou o mapeamento e a análise das parcerias estabelecidas entre escolas/empresas/terceiro setor e Sistema S em oito Secretarias Municipais de Educação e em três Coordenadorias do Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa desenvolvida mostrou-se potente, o que permitiu a sua continuidade que consistiu: (a) na realização de um estado da arte de estudos sobre o empresariamento da educação no Brasil; (b) no estudo conceitual e metodológico de “rede” nas pesquisas em educação; (c) na criação de uma rede das principais parcerias e projetos voltados à educação pública no Brasil, tendo como porta de entrada o Movimento Todos pela Educação; e (d) no estudo de programas com foco na formação de crianças e jovens empreendedores (a partir da coleta de materiais propiciada pelo mapeamento da rede). Dando continuidade, no projeto de pesquisa *Políticas Educacionais na América Latina: um estudo do empresariamento da educação a partir do Reduca (2011-2024)* Klaus objetiva mapear, analisar e compreender as principais pautas e linhas de ação da Rede Latino-Americana pela Educação (Reduca), bem como as novas formas de governança em rede da educação na América Latina, a partir do estudo da incidência de diferentes

grupos empresariais na proposição e no monitoramento de políticas educacionais.

Compreendendo que os documentos que disseminam o uso das tecnologias nas instituições públicas de ensino põem em circulação práticas discursivas oriundas das diferentes racionalidades políticas, no estudo intitulado *Disseminação das Tecnologias Digitais e promoção da Inclusão Digital: estratégias da governamentalidade eletrônica*⁶, Loureiro (2013), investiga a disseminação das tecnologias digitais (TD) e a promoção da inclusão digital (ID) na educação. A problematização foi desenvolvida a partir das práticas discursivas mobilizadas por meio de quatro programas brasileiros destinados à propagação do uso das TD na educação pública, postos em funcionamento no período de 1980 a 2010. Para o exercício analítico, foram utilizados governo e governamentalidade como conceitos/ferramentas. As análises empreendidas permitiram identificar que a disseminação das TD e a promoção da ID na educação favorecem outra forma de condução das condutas, que, aliada à produção de subjetividades voltadas para a constituição de sujeitos para viverem conforme os modos de vida que se instauram na Contemporaneidade, produz a governamentalidade eletrônica operacionalizada por meio de estratégias menores que operam na constituição do *Homo oeconomicus acessibilis*, um sujeito próprio para este tempo em que fazer uso das TD se constitui em uma necessidade.

Atualmente, no projeto *O uso das Tecnologias Digitais na Educação Básica: propostas para a escola no século 21*, que teve início em 2020, por meio da análise de documentos emitidos pelo Movimento pela Base (MPB) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o projeto objetiva problematizar a forma como é propagado o uso das tecnologias digitais na Educação Básica no século 21. Esta investigação se dá em continuidade à pesquisa

⁶ A Tese foi orientada pela professora Maura Corcini Lopes e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em 2013.

anterior e identifica que, na atualidade, práticas discursivas mobilizadas pelo MPB e pela BNCC são constituidoras de formas de ser sujeitos que promovem a operacinalização da governamentalidade algorítmica. (ROUVROY; BERNIS, 2015).

Entre os estudos desenvolvidos por Rech, destacam-se dois: a pesquisa realizada na ocasião do mestrado em 2010 e a Tese defendida em 2015. No primeiro, intitulado *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece*⁷, a autora apresenta um estudo sobre a emergência da inclusão escolar no Brasil, tendo, como recorte temporal e político, o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998 - 1999 a 2002). O estudo mostrou como a inclusão escolar foi sendo constituída através de algumas práticas que visam à mobilização social, nas quais podemos ver a governamentalidade operando sob o conceito de normalização. Para realizar tal pesquisa, tomaram-se, como material de análise, dados produzidos no Governo FHC. A partir dos conceitos utilizados como ferramentas analíticas, *normalização, integração/inclusão e governamentalidade*, ficou visível que a inclusão escolar foi constituída a partir de vários movimentos anteriores, dentre eles, o movimento pela integração escolar. As análises revelaram, também, que sua potência está visível, mais fortemente, a partir do segundo mandato do governo FHC, constituída por um estado de governamentalidade neoliberal. Assim, percebeu-se que manter as pessoas na normalidade, ou seja, incluir é, nesse caso, manter a população dentro de um limite considerado “seguro”.

Já na investigação nomeada *Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade*⁸, Rech (2015) procurou problematizar a relação entre escola e empresa no Brasil;

⁷ A Dissertação foi orientada pela professora Maura Corcini Lopes e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em 2010.

⁸ A Tese foi orientada pelo professor Alfredo Veiga-Neto e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2015.

mais especificamente, verificar como a escola e a empresa se articulam em prol da inclusão de jovens com deficiência no mercado de trabalho. O estudo demonstrou como ambas as instituições iniciaram tentativas de aproximação desde as primeiras décadas do século XX, quando houve a necessidade de se investir em capital humano por meio da Educação. A partir das incursões nos materiais de análise — tendo como ferramenta analítica a noção foucaultiana de *governo* —, percebeu-se que, na década de 1990, a aproximação entre escola e empresa foi potencializada, configurando-se como uma articulação de três meios que se conectam entre si e operam para o funcionamento de práticas que buscam a condução das condutas dos sujeitos: a mobilização social, a qualificação e a responsabilidade social. A *mobilização social* pode ser vista como investimento necessário; a *qualificação*, como chave para a eficiência; e a *responsabilidade social*, como princípio a ser seguido. É por meio desse movimento de fluxo que a inclusão dos jovens com deficiência se reorganiza, ou seja, ela transcende a lógica da circulação que visava a movimentos de saída e retorno e propõe que a inclusão se dê em saída e fluxo contínuo. Isso contribui para que os jovens com deficiência cheguem à escola e posteriormente ingressam no mercado de trabalho e, sobretudo, para que eles desenvolvam as habilidades necessárias em ambos os espaços, o que exemplifica a ideia de pensarmos em movimentos de “fluxo-habilidade”.

Deste modo, ao olharmos para esse conjunto de estudos que, articulados em rede, são tramados, (re)visitados, (re)pensados, renunciamos a qualquer ponto de vista que poderia nos dar acesso ao conhecimento completo e definitivo. (FOUCAULT, 2008). Assim, compreendemos as nossas pesquisas a partir do que Michel Foucault explica sobre a ideia de experiência teórica e prática, pois “[...] a experiência teórica e prática que fazemos de nossos limites e de sua ultrapassagem possível é sempre limitada, determinada e, portanto, a ser recomeçada”. (FOUCAULT, 2008, p. 349).

Governamentalidade, governo, subjetivação, discurso, dispositivo, são apenas algumas das noções que ligam nossos

estudos e pesquisas à teorização foucaultiana, assim como aos autores que levaram adiante o caminho aberto por Foucault. Neste texto procuramos demonstrar como nos enredamos nas tramas da grande rede que conecta os estudos foucaultianos e a educação. Mais do que isso, nestas poucas linhas procuramos demonstrar como somos atrevidas pelos exercícios de pensamentos mobilizados pelo Professor Alfredo Veiga-Neto, que de forma generosa, e sem nunca perder o rigor, nos ensinou a entrar na Oficina de Foucault e a sair dela em busca de novas ferramentas sempre que necessário.

Referências:

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A história em jogo: a atuação de Michel Foucault no campo da historiografia*. Anos 90, Porto Alegre, v. 11, n.19/20, p.79-100, jan./dez. 2004.
- BALL, Stephen J. *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DELEUZE, Gilles. O que é uma aula? Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-C2BIFFUu9M>>. Acesso em dezembro de 2021.
- FONSECA, André Azevedo da; VARGAS, Raul Hernando Osório. Fato, tramas e narrativa: um diálogo entre o jornalismo e a historiográfica. in: *Líbero*. São Paulo, v. 15, n. 29, p. 21-32, jun. de 2012.
- FOUCAULT, Michel. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Tradución de Miguel Morey. Madri: Alianza Editorial, 1981. 164 p.
- FOUCAULT, Michel. Préface à l' "Histoire de la sexualité". In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II (1976-1988)*. Paris: Quarto/Gallimard, 2001. p.1397-1403.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.
- FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser?. In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits IV (1980-1988)*. Paris: Gallimard, 2006. p. 178-182.

- FOUCAULT, Michel. Do governo dos vivos: aula de 09 de janeiro de 1980. *Verve*, Revista Semestral do Nu-Sol – Núcleo de Sociabilidade Libertária, São Paulo, PUC, p.270-297, 2007.
- FOUCAULT. O que são as Luzes? (1984). In: FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. 335-351. (Coleção Ditos & Escritos II).
- FOUCAULT. *O governo de Si e dos Outros*. Curso no Collège de France (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 380 p.
- GALLO, S. 2012. As múltiplas dimensões do aprender... In: *Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo*, 1, Florianópolis, 2012. Anais... Florianópolis, p. 1-10.
- KLAUS, Viviane. *A família na escola: uma aliança produtiva*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2004.
- KLAUS, Viviane. *Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional*. 2011. 226f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.
- LOUREIRO, Carine Bueira. *Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública: estratégias da governamentalidade eletrônica*. 2013. 210f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013.
- MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. *Autoajuda, educação e práticas de si*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- NEGRI, Antonio. *De volta: abecedário biopolítico*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A genealogia da moral*. São Paulo: Centauro, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2007.
- RECH, Tatiana Luiza. *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece*. 2010. 182f.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2010.

RECH, Tatiana Luiza. *Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade*. 2015. 270f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015.

ROUVROY, Antoinette; BERNS, Thomas. Governamentalidade algorítmica e perspectivas de emancipação: o díspar como condição de individuação pela relação? In: *Revista Eco-Pós*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 2: 36-56, 2015.

TOURAINÉ, Alan. *Pensar de outro modo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault, um diálogo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 29 (1), p. 7-25, jan./jun. 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (orgs). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.79-92.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 13-38.

VEYNE, Paul. Como se escreve a história. In: *Foucault revoluciona a história*. UnB, Brasília, 1995.

Temas foucaultianos

Crítica e Aufklärung:
servidão involuntária e indocilidade reflexiva

Claudio A. Dalbosco*

I

O pensamento de Michel Foucault tem se expandido amplamente, nas últimas décadas, para os mais diferentes campos do saber humano, inspirando múltiplas práticas sociais, educacionais e políticas. O que tem ocorrido no mundo todo em relação à recepção de seu pensamento, verifica-se também no Brasil, principalmente no âmbito do diálogo entre filosofia e educação. Alfredo Veiga-Neto participa ativamente, há décadas, deste diálogo, impulsionando com suas produções o debate entre pesquisadores, professores e estudantes e contribuindo para alavancar publicações sobre Foucault.

Podemos nos perguntar, então, o que há de tão genuinamente provocador no pensamento de Foucault que atrai para si o interesse sempre renovado de novas gerações, que reinventam e atualizam criticamente, à sua própria maneira, as ideias foucaultianas. Ou seja, por que o pensador francês continua inspirando a reflexão sobre nossa própria atualidade e sobre nós mesmos, enquanto sujeitos que procuramos entender tal atualidade? De que reflexão se trata, que recorte de atualidade ela permite fazer e, profundamente vinculado com isso, quem é o si mesmo, ou seja, quem é o sujeito que ela põe em questão, visando a dinamizar a investigação sobre a condição humana nas sociedades neoliberais contemporâneas?

Estas questões atingem o núcleo da ontologia do presente como projeto filosófico, no qual saber, poder e sujeito estão intimamente

* Professor Titular da Universidade de Passo Fundo e pesquisador do CNPq.

relacionados entre si. Contudo, a investigação detalhada de tais questões demandaria esforço e extensão que iriam muito além dos propósitos desse breve ensaio. Em vez de tratar amplamente da arquitetônica foucaultiana tripartite, desdobrada nas analíticas do saber, poder e sujeito, eu gostaria de homenagear nosso amigo Alfredo Veiga-Neto, formulando uma hipótese que me conduz simultaneamente à própria delimitação textual: precisamente por se inserir na longa e ampla tradição do *pensamento crítico* é que Michel Foucault continua sendo atual e, exatamente por isso, seu pensamento continua sendo indispensável para compreender nossa atualidade e a nós mesmos, enquanto sujeitos que buscamos investigar criticamente nosso tempo presente. Então, compreender o que é pensamento crítico e como Foucault o exerce torna-se alvo central desse meu pequeno ensaio.

Na sequência, procuro dar conta da hipótese formulada acima, concentrando-me no pequeno ensaio “O que é a crítica?” (“*Qu’ est-ce que la critique?*”), resultado de uma conferência proferida por Foucault na Sociedade Francesa de Filosofia, em sessão ocorrida no dia 27 de maio de 1978. Se observarmos bem, este ensaio antecede os famosos cursos que nosso autor irá proferir no Collège de France, nos últimos anos de sua vida, cuja temática central concentra-se na investigação da formação ética do sujeito na tradição antiga, greco-romana, inserindo-a, portanto, no registro da genealogia do sujeito. Este retorno minucioso de Foucault à moralidade antiga certamente nos oferece uma noção mais ampla e detalhada de crítica e, por conseguinte, também um aprofundamento maior, principalmente do ponto de vista ético, de seu procedimento histórico-filosófico.¹

Contudo, o pequeno ensaio “O que é a crítica?” já contém em germe aspectos fundamentais que prenunciam seu futuro

¹ Nas pesquisas subsequentes, Foucault reformula consideravelmente, por exemplo, sua própria interpretação de Kant, aprofundando com novos argumentos o vínculo kantiano entre crítica e *Aufklärung*. Sobre isso, ver, especialmente, as duas primeiras aulas do curso *O governo de si e dos outros*, proferido em 1983 (FOUCAULT, 2013).

procedimento crítico que se ocupa em investigar as condições de possibilidade da formação ética do sujeito contemporâneo, considerando tais condições como fonte de resistência aos intensos processos de assujeitamento a que o próprio sujeito está submetido. Como as três analíticas estão enlaçadas entre si, caracterizando continuidade e não ruptura, então, é plausível encontrar nesta breve conferência de Foucault o embrião que está na base do pensamento crítico da analítica do sujeito. Ora, tal embrião encontra-se formulado na complementariedade recíproca entre crítica e poder, a qual possibilita a irrupção, do ponto de vista investigativo, de singularidades puras que canalizam em si mesmas as forças de resistência, ruptura e transformação humana, social e política, uma vez que impulsionam a vontade decisória do sujeito de não querer ser governado desta ou daquela maneira.

II

Para esclarecer o que é a crítica, Foucault empreende, no referido ensaio, um duplo movimento reflexivo, cujo primeiro resume, em largos traços, como tal noção se desenvolve na tradição filosófico-sociológica alemã, que se inicia com Immanuel Kant e se estende até a Escola de Frankfurt, passando por Max Weber. No segundo movimento reflexivo ele busca justificar sua própria noção de crítica, inserindo o procedimento histórico-filosófico no âmbito da relação complementar entre saber e poder. É, sobretudo, neste segundo movimento que o autor justifica brevemente tanto a arqueologia como a genealogia, colocando-as na base de seu procedimento histórico-filosófico.

Este duplo movimento já é tributário da importante novidade conceitual que o termo governamentalidade (*gouvernementalité*) representa, uma vez que permite inserir a analítica do poder no horizonte mais amplo da questão do governo. Considerado uma noção chave do pensamento de Foucault, a governamentalidade possui, como reconhece acertadamente Thomas Lemke (2017, p. 196), “um papel decisivo em sua analítica do poder em diversos

sentidos: ele oferece uma visão do poder para além de uma perspectiva centrada, seja no consenso, seja na violência; ele liga tecnologias de si com tecnologias de dominação, a constituição do sujeito com a formação do Estado; e, finalmente, ele ajuda a diferenciar poder de dominação". Destes três aspectos, os quais mereceriam cada um deles uma análise detalhada, cabe destacar, para os interesses de meu ensaio, o vínculo tensional entre tecnologias de dominação e tecnologias de si, pois é precisamente esta tensão que Foucault tem em mente, em 1978, ao tratar da questão "o que é a crítica?", ancorando nela outra tensão mais profunda, a saber, entre a arte de governar em geral, nas suas múltiplas formas, e a arte de não querer ser de tal modo governado. O aspecto nuclear da atitude crítica repousa, então, na capacidade reflexiva de fazer brotar do interior mesmo de determinadas formas de governo a resistência e contestação a tais formas. As atitudes de resistência crítica encontram-se lapidarmente sintetizadas, no contexto do pequeno ensaio "O que é a crítica?", como ainda veremos, na expressão "singularidades puras".

Cabe ressaltar ainda que Foucault indica, por meio da noção de governamentalidade, o movimento pelo qual, no âmbito de práticas sociais e políticas determinadas, os sujeitos são assujeitados por mecanismos de poder que derivam de determinado regime de verdade. Ou seja, trata-se de compreender, esquematicamente, a relação intrínseca entre política de verdade e processo de sujeição e quais são propriamente os mecanismos de poder que tal política justifica para manter seres humanos assujeitados. Neste contexto, a crítica caracteriza o movimento contrário, pois abre possibilidades para que os sujeitos se concedam o direito de interrogar o regime de verdade e os efeitos de poder dele derivados, questionando também o próprio poder em seus diversos discursos de verdade. Podemos dizer que a crítica significa aí, primeiramente, o questionamento acerca do regime de verdade que sustenta determinada concepção de poder como dominação, desnaturalizando com isso seus efeitos destrutivos. Nas palavras de Foucault (2007, p. 11): "A crítica teria essencialmente como função o desassujeitamento no jogo que se

poderia denominar, com uma palavra, a política da verdade” (FOUCAULT, 2007, p. 11). Por isso que a ênfase recairá cada vez mais, na sequência da investigação foucaultiana da década de 1980, nos processos de subjetivação que possibilitam práticas de liberdade.

Em resumo, a atitude crítica emerge precisamente da tensão entre assujeitamento e desassujeitamento, tendo de evidenciar a política de verdade que sustenta os mecanismos do poder e, simultaneamente, delinear as possibilidades de resistência contra ele. Embora a distinção entre poder e governo ainda não esteja posta aqui com toda a clareza, distinção esta que será nuclear à posterior analítica do sujeito (genealogia do sujeito), a alusão foucaultiana, em 1978, ao parentesco entre crítica e virtude parece prenunciar que o problema de governo ou a arte de governar os homens precisa assumir uma direção nitidamente ética. Pois, tal direcionamento ético torna-se decisivo para fazer extrapolar criticamente os limites impostos por qualquer forma de poder. Mais ainda, tal direcionamento será indispensável para compreender toda a problemática do si mesmo, ou seja, do sujeito em sua constituição ético-existencial, para além do registro circunscrito pela crítica transcendental.

Ora, é como procedimento de resistência aos efeitos destrutivos causados por determinadas formas de poder que a crítica assume o sentido desconcertante de servidão involuntária ou indocilidade reflexiva. Esta dupla postura da crítica, Foucault pensa encontrar sua origem na *Aufklärung* kantiana. No pequeno ensaio “O que é o esclarecimento?” (“*Was ist Aufklärung?*”) Kant identifica a crítica ou a atitude crítica com a saída do estado de menoridade na qual o ser humano encontra-se duplamente assujeitado. Por um lado, o estado de menoridade deve-se a forças externas, provindas da cultura (livro), da religião (dogma) e do próprio Estado (cobrador de impostos). Em cada uma destas formas, representadas respectivamente pelo professor, pelo padre e pelo cobrador de impostos, ao sujeito é exigida a submissão irrestrita, sendo obrigado em última instância a obedecer sem raciocinar. Mas, a menoridade deve-se também – e este é o aspecto

que interessa verdadeiramente a Kant, quando o problema da ausência da liberdade é concebido do ponto de vista ético-formativo -, a razões internas, ou seja, à responsabilidade dos próprios seres humanos. Portanto, são os sujeitos que por preguiça e covardia se submetem aos grillhões internos e externos, acomodando-se ao estado de menoridade no qual se encontram.

Temos, com isso, uma das facetas da questão da *Aufklärung*, que caracteriza bem sua dimensão negativa ou destrutiva e que precisa ser superada: é a condição de menoridade que torna o sujeito servo de si mesmo e que, por conseguinte, submete-o voluntariamente ao comando autoritário alheio, que bloqueia frontalmente a liberdade humana. Neste contexto, desvendar o núcleo constitutivo da condição humana de menoridade torna-se uma exigência de primeira grandeza para a própria questão da *Aufklärung*. Foucault ocupa-se detidamente em reconstruir a definição kantiana de menoridade, caracterizando-a em três aspectos interrelacionados entre si: a) refere-se, antes de tudo e primeiramente, à condição servil mantida autoritariamente, por forças externas. Interessa ao Estado, à Igreja e à Universidade (Escola) que os indivíduos permaneçam obedientes, servindo irrestritamente ao poder instituído, ou seja, sem raciocinar; b) diz respeito também à incapacidade humana de se servir de seu próprio entendimento sem a direção de outrem, caracterizando seu estado de dependência ao poder autoritário exercido por outrem; c) por fim, os dois aspectos acima referidos acentuam a correlação subjugadora entre o excesso de autoridade e a falta de coragem para pensar e agir por conta própria. Portanto, a condição de menoridade torna-se destrutiva porque caracteriza o excesso de autoridade em nome do enfraquecimento ou até mesmo aniquilamento da liberdade humana. Excesso por um lado e falta por outro é a combinação perfeita empregada por um determinado regime de verdade para manter seus membros presos à servidão voluntária.

Se este é o aspecto por assim dizer negativo da crítica em seu vínculo com a questão da *Aufklärung*, onde repousa sua dimensão positiva? Ela repousa, segundo Foucault, na divisa da própria *Aufklärung* kantiana, a saber, na *sapere aude*. Isso significa dizer que

crítica assume aí o sentido, para Kant, de saída desta condição de menoridade que, por um lado, o sujeito se autoimpõe e, por outro, que a ele é imposto pelo poder dominador externo, exercido pela autoridade excessiva. Em qualquer um dos casos não pode haver bom governo simplesmente porque o sujeito não consegue ser o artífice de sua própria liberdade. Segundo Foucault, Kant vincula a coragem de pensar por conta própria, que é, lembremo-nos mais uma vez, a divisa da *Aufklärung*, à tarefa de investigar a razão humana, para indicar as condições de possibilidade de seu uso e apontar seus próprios limites. Deste modo, crítica tem a ver, antes de tudo, com o exame minucioso do conhecimento humano, de suas condições de uso e de seus limites. Parece ficar claro, nesta interpretação de Foucault, a inserção do vínculo kantiano entre crítica e *Aufklärung* tão somente no registro epistemológico que sobrepõe ou até mesmo faz desaparecer aquele vínculo inicial pretendido pelo próprio Foucault no início do ensaio, entre crítica e virtude. Ou seja, podemos nos questionar se o próprio Foucault não teria que ter tomado outro caminho, acentuando outros aspectos do pensamento de Kant, para poder pensar de maneira mais consistente o vínculo entre crítica e virtude. Voltarei a esse ponto na parte final do ensaio.

Resumindo, a partir do vínculo entre crítica e *Aufklärung* Kant define de maneira acertada a condição humana da menoridade e indica a *sapere aude*, enquanto investigação crítica das condições de possibilidade do conhecimento humano e dos limites de uso da própria razão, como modo de superação das diferentes formas de servidão humana. Contudo, as pretensões críticas do projeto kantiano esbarram em seus próprios limites e, mesmo que se disponham a investigar os limites da razão, deixam escapar, segundo Foucault, a crítica do “furor de poder” inerente à própria razão e seus respectivos excessos destrutivos. O questionamento filosófico iniciado com Nietzsche e levado adiante por Max Weber

e a Escola de Frankfurt² porá em questão os projetos e os efeitos de poder inerentes à racionalização e à própria razão, evidenciando os abusos e atrocidades que são cometidos em seu nome. Deste modo, a crítica histórico-filosófica pode mostrar os efeitos destrutivos inerentes aos projetos fundamentais da ciência e da técnica, fazendo aparecer os laços entre sua presunção ingênua e dogmática com os modos de dominação próprios às sociedades contemporâneas. A investigação de tal laço torna-se indispensável para compreender a cultura ocidental de dominação dos dois últimos séculos e os processos constantes, cada vez mais violentos e agressivos, de assujeitamento dos seres humanos, da sociedade e do meio ambiente.

III

Foucault retira da leitura que faz desta longa tradição intelectual alemã um aprendizado significativo para seu próprio procedimento histórico-filosófico, pois tal interpretação auxilia-o a compreender a história como cortada pela questão das relações entre estruturas de racionalidade que articulam o discurso verdadeiro (regime de verdade) e os mecanismos de sujeição a ele vinculados. Muito longe de ser constituída por uma teleologia imanente, baseada na visão otimista de progresso que conduziria a humanidade inevitavelmente à vida feliz, a história é antes de tudo o palco de conflitos regido pelo entrelaçamento entre saber e poder, cujos efeitos destrutivos podem levar a própria humanidade à infelicidade, ou seja, ao aumento cada vez maior de processos de assujeitamento em detrimento de práticas de liberdade. Põe-se, claramente, neste contexto, recorrendo aos conteúdos históricos, o desafio de natureza eminentemente filosófica, o qual implica, como

² A relação de Foucault com a teoria crítica tem se tornado tema de investigação e debates frequentes em amplos setores da filosofia contemporânea. Neste contexto, Axel Honneth se destaca como um dos pioneiros em assinalar pontos em comum e diferenças no diagnóstico da modernidade que é feito tanto por Foucault como Adorno (HONNETH, 1989).

alerta Foucault, na dessubjetivação ou, formulado em termos eminentemente anti-kantianos, na destrancendentalização da questão filosófica. Pela interrogação sobre o regime de verdade que sustenta o poder como dominação e todos os efeitos destrutivos dele derivados, a crítica histórico-filosófica é capaz de liberar os conteúdos históricos para novas práticas de liberdade, propiciando surgir daí resistências genuínas contra qualquer forma de assujeitamento humano, social e político.

O fato é que, segundo Foucault, a noção de crítica que resulta desta longa tradição intelectual alemã, por manter-se prisioneira do modo como Kant pensou em termos de conhecimento o vínculo entre crítica e *Aufklärung*, fica limitada precisamente por não dar conta de maneira satisfatória dos efeitos destrutivos de poder que emergem, sobretudo, do predomínio de uma concepção reducionista (positivista) de ciência e tecnologia. Deste diagnóstico brota a necessidade de repensar o próprio procedimento histórico-filosófico, tomando a relação tensional entre saber e poder como nova referência para repensar a própria noção de crítica.

Portanto, reportando-se brevemente à filosofia alemã, de Kant a Escola de Frankfurt, Foucault insere a questão da atitude crítica no registro da relação tensional entre saber e poder, recorrendo ao procedimento arqueológico e genealógico para interpretar tal tensão. Ele se esforça, neste contexto, para justificar um novo procedimento histórico-filosófico, que pretende diferenciar-se e ir além do procedimento anterior, no qual estão imbricadas crítica e *Aufklärung*. Nessa altura da argumentação, Foucault procede, para justificar a especificidade de seu projeto, com um resumo excessivamente conciso de sua própria trajetória intelectual, já tornada pública naquela época principalmente pelos livros publicados, pelas inúmeras entrevistas concedidas e, também, pelos cursos anuais ministrados no Collège de France. Para mostrar a novidade de seu conceito de crítica, Foucault vai empilhando argumento sobre argumento e, ao reconstruir seu edifício conceitual, pressupõe de seus ouvintes e leitores, um domínio

prévio de seu pensamento. Interessa-me reconstruir, desta concisão argumentativa, os aspectos que sustentam sua nova ideia de crítica.

O que Kant entendia por investigação crítica do conhecimento humano, para indicar seus limites e possibilidades, Foucault insere no âmbito da analítica do saber, relacionando-a à própria analítica do poder. Enquanto o saber significa o tipo de conhecimento aceitável em um domínio delimitado de um determinado momento histórico, o poder recobre mecanismos determinados, definíveis e definidos, que induzem e moldam tanto comportamentos como discursos. A complexidade e abrangência desses dois conceitos definem a riqueza do novo procedimento crítico, auxiliando decisivamente na delimitação do que é ou não prioritário à investigação. Em que consiste propriamente esse novo procedimento crítico alicerçado nos conceitos de saber e poder? Aqui, as indicações telegráficas de Foucault são inúmeras, deixando-se resumir basicamente, quando a noção de poder entra em cena, pelo deslocamento da investigação sobre a legitimidade do conhecimento para o procedimento de eventualização. Em que consiste tal procedimento e o que ele pretende? Nas próprias palavras de Foucault (2007, p. 26):

Buscamos saber quais são os laços e as conexões que podem ser assinaladas entre mecanismos de coerção e elementos de conhecimento, que jogo de reenvio e de apoio se desenvolvem entre uns e outros. Isso é importante para compreender que elemento de conhecimento pode originar efeitos de poder referidos, em um determinado sistema, num elemento verdadeiro ou provável, incerto ou falso. Em síntese, é preciso perceber o que faz com que tal procedimento de coerção adquira a forma e as justificações próprias de um elemento racional, calculado, tecnicamente eficaz, etc.

O núcleo repousa, de acordo com a passagem acima, na investigação dos laços entre mecanismos de coerção e aspectos de conhecimento, permitindo trazer à luz os vínculos profundos entre saber e poder em determinado contexto sócio-histórico. Ou seja, o procedimento de eventualização pretende trazer à tona o regime de verdade que sustenta os procedimentos de coerção e que o fazem parecer como um fenômeno natural. Desnaturalizar a dominação e

seus respectivos efeitos destrutivos de poder é uma tarefa preparatória indispensável do novo procedimento histórico-filosófico para encontrar os pontos de ruptura que lhe são inerentes.

Neste contexto, como uma rede de análise, saber e poder não podem ser tomados como categorias universais que estariam subjacentes de maneira a priori a todas as outras formas de conhecimento. O procedimento histórico-filosófico proposto por Foucault permite investigar o nexo entre saber e poder com o intuito de apreender o que constitui a aceitabilidade de um sistema, como o da enfermidade mental, da penalidade, da delinquência e da própria sexualidade. Para que possa aprofundar a investigação de tal nexo, o novo procedimento desdobra-se duplamente, em arqueologia e genealogia, conectadas entre si. Foucault resume lapidarmente o procedimento arqueológico da seguinte maneira: “[ele] recorre ao ciclo da positividade, partindo do fato da aceitação ao sistema da aceitabilidade, analisado a partir do jogo saber-poder” (FOUCAULT, 2007, p. 28). De outra parte, no que se refere à genealogia, ela não se refere à gênese que remonta à uma causa principal, mas sim ao procedimento que “trata de restituir as condições de aparição de uma singularidade a partir de múltiplos elementos determinantes, que não aparecem como produto senão como efeito” (FOUCAULT, 2007, p. 31-32). Enquanto a arqueologia abre o caminho para a análise do jogo tensional entre saber e poder, a genealogia busca evidenciar as singularidades que resultam de tal jogo. Em síntese, trata-se, nestas duas dimensões, do pensamento crítico que põe em questão tudo aquilo que é dado na forma de uma naturalidade (GEUSS, 2003, p. 150).

O procedimento histórico-filosófico sustentado tanto pela arqueologia como pela genealogia faz resultar uma nova noção de crítica, da qual se destacam duas características principais:

a) Em primeiro lugar, crítica significa a recusa decidida de querer compreender as condições de aceitabilidade de uma certa positividade na forma de um a priori e, por isso, ela significa também não aceitar mais que tais condições estejam contidas por uma anterioridade. Disso resulta, do ponto de vista analítico, a

seguinte e importante conclusão: “Extrair as condições de aceitabilidade de um sistema e seguir as linhas de ruptura que marcam sua emergência são duas operações correlatas” (FOUCAULT, 2007, p. 29). Ora, então, a crítica não pode se contentar só em investigar as condições que tornam um sistema aceitável, pois se mantendo apenas neste nível, ela não seria propriamente uma crítica, mas sim mera adaptação. Vê-se, aqui, que a noção de crítica tem a ver imediatamente com a recusa ao princípio último (à causa última, ao fundamento último) que conduz para certa acomodação das coisas, cegando o próprio pensamento em relação às “linhas de ruptura” que inerem a tudo aquilo que é dado. O núcleo da crítica repousa, neste ponto, em trazer à tona as contradições, os conflitos e as desagregações que mostram o quanto as coisas, sobretudo quando inscritas no universo humano da história, cultura e sociedade, não estão de maneira alguma dadas de uma vez por todas. Talvez pudéssemos expressar aqui, em termos adornianos, para corroborar a própria filiação intelectual assumida por Foucault neste seu pequeno ensaio, que a característica principal da nova noção de crítica possui dupla dimensão, com ênfase maior sempre para a segunda: adaptação e resistência (ADORNO, 1970).

b) Como consequência da recusa à remissão a uma unidade essencial emerge a crítica aos universais imanentes à história, baseados na causalidade última. Esta recusa direciona o foco do procedimento histórico-filosófico para as *singularidades puras*, que passa a ser o seu grande achado, proporcionado pela guinada do conhecimento à questão do poder. Interessante é, neste contexto, que tais singularidades só podem ser apanhadas por uma rede que dê conta delas não nos termos de uma causa, mas sim de efeitos. Como argumenta Foucault (2007, p. 31): “Porém, o importante é que não se trata nessas análises de reconduzir um conjunto de fenômenos derivados a uma causa, senão de tornar inteligível uma positividade singular, no que ela tem precisamente de singular”. Em síntese, as linhas de ruptura assinaladas acima, na primeira

característica da noção de crítica assume, agora, nesta segunda característica, a forma de singularidades puras.

Portanto, o entrelaçamento entre as duas características acima expostas permite definir os contornos dessa nova atitude crítica: trata-se do procedimento histórico-filosófico que busca investigar as linhas de ruptura de um determinado sistema, fazendo emergir dele singularidades puras, ou seja, as próprias forças de resistência a dado sistema e que conduzem para sua própria superação. Este novo procedimento contrapõe-se ao princípio de clausura (fechamento) por duas razões bem determinadas: a) porque trata de singularidades puras que emergem das relações de interação entre indivíduos e grupos que não podem ser apreendidas por nenhum tipo de causalidade última; b) porque tais relações não constituem um plano único e nem se deixam reduzir a universais a priori. Essas duas razões críticas remetem ao princípio que sustenta o novo procedimento histórico-filosófico: “Então, esquematicamente, mobilidade constante, fragilidade essencial ou melhor entrelaçamento entre o que reconduz o processo mesmo e o que o transforma” (FOUCAULT, 2007, p. 33). Vemos, pois, nesse âmbito mais estratégico da análise, a profunda imbricação entre o que constitui a realidade, ou seja, o que ela é, e as forças que lhe são inerentes e que podem conduzir a sua própria transformação. Contudo, para que o próprio evento possa ser transformado, é preciso ver nele os pontos de fragilidade que o constitui.

Deste modo, a análise foucaultiana faz nascer uma nova noção de crítica que repousa fundamentalmente no poder transformador das singularidades puras. Ora, é precisamente esta noção de crítica que conduz ela mesma ao conceito crítico de poder:

Porém, como vocês percebem, não se trata de fazer funcionar o poder entendido como dominação, supremacia, a título de dado fundamental, de princípio único, de explicação ou de lei ineludível. Ao contrário, se trata de considera-lo sempre como relação em um campo de interações; se trata de pensa-lo em uma relação indissociável com formas de saber e se trata de pensa-lo sempre de tal maneira que se o veja associado a um domínio de

possibilidade e, em consequência, de reversibilidade, de inversão possível (FOUCAULT, 2007, p. 33-34).

Foucault parece supor aqui, ao confrontar estas duas concepções distintas de poder, que o vínculo entre crítica e *Aufklärung* nos termos pensados pela tradição intelectual alemã por ele referida ainda se mantém de certa maneira prisioneira à forma estática e pouco dinâmica de poder. Somente a ruptura com tal tradição e com os limites teóricos a ela subjacentes é que se permite compreender o poder como uma rede de relações tensionais e, por isso, como um campo sempre aberto para novas possibilidades humanas e sociais. É neste sentido, então, que crítica e poder se complementam reciprocamente para possibilitar a irrupção de singularidades puras que solidificam a vontade decisória de não ser governado desta ou daquela maneira. Ora, como podemos observar, o que realmente está em jogo nesta nova constelação entre crítica e poder é a possibilidade de imersão de novas práticas de liberdade proporcionadas pelas singularidades puras.

IV

Com o exposto acima reconstruí o núcleo argumentativo do pequeno ensaio sobre “O que é a crítica?”, resultado, como já aludido, de conferência proferida por Michel Foucault em 1978. Depois de ter realizado este percurso reconstrutivo, tornou-me mais claro o quanto Foucault foi capaz de elaborar suas próprias ideias filosóficas em profundo diálogo com a tradição intelectual passada. Como pensador perspicaz, não tardou em perceber a potencialidade reflexiva de certa tradição intelectual alemã; ao mesmo tempo em que indica seus limites, retém dela aspectos importantes para formular sua própria noção de crítica.

Contudo, o ensaio anuncia o vínculo importante entre crítica e virtude que não problematiza adiante, frustrando em certo sentido o leitor porque cria nele uma expectativa que não é correspondida. Podemos nos perguntar, agora, por que ele não seguiu detidamente

esse caminho e se o que ele oferece argumentativamente no ensaio já não seria suficiente para nós mesmos avançarmos na investigação de tal vínculo. O problema é que se, por um lado, sua reflexão parece oferecer bons argumentos a favor da nova noção de crítica pretendida, por outro, não nos diz, ao menos explicitamente, o que entende por virtude. Haveria, então, algum motivo específico que auxiliaria a entender a ausência de justificação explícita sobre o vínculo entre crítica e virtude em geral? Foucault não consegue avançar nesta direção como o esperado – e essa é minha hipótese – porque se manteve ainda muito preso ao registro epistemológico, tanto ao interpretar o vínculo entre crítica e *Aufklärung* em Kant, como em sua própria guinada ao poder. Faltou-lhe, portanto, um duplo movimento reflexivo que o teria permitido aprofundar explicitamente, ainda em 1978, o vínculo anunciado entre crítica e virtude.

O primeiro movimento reflexivo refere-se à leitura que ele faz da filosofia de Kant, reduzindo-a à justificação das condições de possibilidade do conhecimento *a priori*. Há, entretanto, muitos estudos que procuram enfatizar o primado da razão prática no pensamento de Kant, inclusive, interpretando a própria *Crítica da Razão Pura* como uma obra não só de teoria do conhecimento – ênfase comumente dada desde a tradição neokantiana da Escola de Marburg –, mas também como o esforço filosófico para assegurar já no coração da *Primeira Crítica* um lugar vazio (*leerer Platz*) para tudo aquilo que extrapola os critérios de validação epistemológica de uma experiência possível. Ora, é precisamente este lugar vazio que permite estender o trabalho da crítica filosófica para além das condições transcendentais do conhecimento *a priori* (DALBOSCO, 2002). Daí emerge outra forma de exercício crítico da razão, como aquele que o próprio Kant exercita no pequeno ensaio “*Was ist Aufklärung?*”, no qual trata da condição humana de minoridade

não pelo viés exclusivo da epistemologia, mas sim predominantemente ético-formativo.³

O segundo movimento reflexivo, decorrente do primeiro, diz respeito ao fato de que a guinada ao poder se mantém em certo sentido, ela mesma, prisioneira dos limites do conhecimento que Foucault imputa a Kant, quando este pensa o vínculo entre crítica e *Aufklärung*. Ou seja, por ainda carecer das principais conquistas da analítica do sujeito e de seu respectivo primado ético-estético, Foucault mantém a ideia de poder com sua respectiva noção de crítica ainda muito presa ao horizonte conceitual tributário do paradigma do conhecimento. É bem verdade que ao indicar a tensão que constitui qualquer regime de verdade, entre a necessidade de preservar o que existe e a vontade de resistir e buscar superá-lo, ele faz sua noção de crítica já depender de aspectos éticos e políticos. Contudo, Foucault só consegue extrair as consequências maiores disso quando avança efetivamente, anos mais tarde, na investigação da analítica do sujeito, fazendo brotar daí argumentos claros a favor do vínculo entre crítica e virtude, resumido no esforço de problematização da estética da existência (SCHMID, 2000).

Judith Butler parece corroborar esta minha interpretação no seu famoso escrito “O que é crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault”. Tomando como foco principal a analítica do sujeito, Butler aprofunda o vínculo entre crítica e virtude pretendia por Foucault em 1978. Segundo ela, Foucault esclarece, nos escritos posteriores, o sentido não prescritivo de virtude, centrando-se nas mais diferentes formas de exercício ascético que provocam a autotransformação do próprio sujeito. Neste contexto, a virtude carrega o sentido normativo (e não prescritivo) de todas as forças que depõem a favor da resistência e insubordinação contra todas as formas humanas, sociais e políticas de assujeitamento, fazendo

³ Me ocupei detidamente desse problema no meu livro sobre Immanuel Kant, que foi escrito inclusive por convite e motivação do próprio Alfredo Veiga-Neto (DALBOSCO, 2011).

emergir, simultaneamente e à contrapelo, as práticas de liberdade que conduzem à subjetivação crítica. Precisamente por isso é que no registro da problemática do sujeito, crítica e virtude podem se vincular uma à outra de tal forma que possibilitam o cultivo estético da existência (BLUTER, 2002).⁴

Em síntese, ao extrair criticamente o sentido de virtude da ascética filosófica antiga, Foucault consegue dar maior ênfase, nos tempos derradeiros da analítica do sujeito, à dimensão “subversiva” e transformadora de seu procedimento histórico-filosófico, prenunciado lapidarmente, ainda em 1978, pelas duas expressões irreverentes de servidão involuntária e indocilidade reflexiva. Talvez seja, também por isso, que a noção de crítica que brota da analítica do sujeito torna-se mais interessante e profícua para pensar os problemas educacionais contemporâneos e as possibilidades de superá-los.

Referências

- ADORNO. Theodor W. *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970.
- BUTLER, Judith. “Was ist Kritik?” Ein Essay über Foucaults Tugend. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, v. 2, p. 249-266, 2002.
- BUTLER, Judith. Noch einmal: Körper und Macht. In: HONNETH, A.; SAAR, M. (Hrsgs). *Michel Foucault Zwischenbilanz einer Rezeption*. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003.
- DALBOSCO, Claudio A. *Ding an sich und Erscheinung*. Perspektiven des transzendentalen Idealismus bei Kant. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2002.

⁴ Judith Butler analisa, em outro ensaio, como a noção de poder adquire outro sentido na medida em que Foucault volta-se para a analítica do sujeito, sendo identificado aí com as forças interiores responsáveis pela autotransformação do próprio sujeito (BUTLER, 2003, p. 52-67). Isso significa, para o contexto deste meu ensaio, que o vínculo entre crítica e virtude atribui sentido cada vez mais ético ao poder, sentido esse que aparecia de maneira muito tênue no período da analítica do poder.

- DALBOSCO, C. A. *Kant & a educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Sobre a Ilustración*. Madrid: Tecnos, 2007.
- FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GEUSS, Raymond. Kritik, Aufklärung, Genealogie. In: HONNETH, A.; SAAR, M. (Hrgs). *Michel Foucault Zwischenbilanz einer Rezeption*. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003.
- HONNETH, Axel. *Kritik der Macht*. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1989.
- LEMKE, Thomas. Foucault, governamentalidade e crítica. In: *Plural*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v. 24.1, p. 194-213, 2017.
- SCHMID, Wilhelm. *Auf der Suche nach einer neuen Lebenskunst*. Die Frage nach dem Grund und die Neubegründ der Ethik bei Foucault. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000.

**Docência como modo de vida:
ao mestre, com carinho**

Sandra de Oliveira*
Elí Henn Fabris**

Ocupar-se de si – o que de uma forma ou de outra está presente em toda ética desde a falência da ética coesiva – não é uma preparação para a vida; é uma forma de vida. [...] Não há outro fim nem outro termo além do propósito de estabelecer-se junto a si, “residir em si mesmo”, fazer aí sua morada. (FOUCAULT, 2003, p. 356, grifos nossos).

Este texto¹ foi escrito no período de pandemia de Covid19, a partir do exercício de pensamento de duas professoras² em diálogo que compartilham “uma docência entusiasmada” e um amor público pela educação. Amor que, como diria Kohan, se aproxima da “experiência da amizade”. (OLIVEIRA; TRAVERSINI, 2021, p.111). Amizade que cuida do outro e que tornou o tempo de pandemia menos solitário. Tem como base os estudos feitos pela primeira autora em seu doutorado em Educação (OLIVEIRA, 2015), aos quais deu continuidade em estágio de pós-doutorado

* Coordenadora do Centro de Planejamento e Avaliação, da Fundação Escola Técnica Liberato Salzano Vieira da Cunha.

** Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

¹ Título inspirado no filme americano *Ao mestre com carinho*, de James Clavell (1967).

² Nossa homenagem à eterna amiga Clarice Salete Traversini, que vivenciou a docência como modo de vida da forma mais comprometida possível, deixando um legado imensurável de seu modo de ser e suas produções. Iria escrever conosco este texto, mas partiu antes, e, embora ela não esteja fisicamente entre nós, este foi o ano em que vivemos intensamente a amizade que nos uniu, presente em pensamento e em seu legado, que extrapola a dimensão acadêmica, como este livro/homenagem, em muito mobilizado por ela. Para sempre, nossa Fênix.

júnior CNPq (2020/2021) sob a orientação da segunda autora, em vinculação com suas últimas pesquisas³.

Acreditamos que o desafio na formação de professores é criarmos, mediante o trabalho ético, uma possibilidade de formação como prática de liberdade, por meio de ferramentas foucaultianas, como a crítica radical ou a hiper crítica, ou ainda, o que chamamos de postura anarqueológica. A pergunta que fazemos é: como, pela relação consigo e com o outro, podemos encontrar outras formas de tornarmos-nos professoras e professores e de conduzirmo-nos como profissionais da docência?

Da composição de um *ethos*: a docência como modo de vida

Para os gregos, *ethos* significa “conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres, etc.) e da cultura (valores, ideias, crenças), característicos de uma certa coletividade, época ou região”. (HOUAISS, 2013, s/p). Castro (2011, p. 145), com base em Foucault, diz que *ethos* é uma maneira de pensar e agir, de trabalhar, de conduzir-se, uma marca de pertencimento.

Com o objetivo de analisar a constituição da docência a partir dos processos de formação contemporâneos, propomos compreendê-la a partir do conceito de matriz de experiência (FOUCAULT, 2010). Para levar a cabo essa proposta, é preciso seguir as pistas encontradas no entrecruzamento de dois temas foucaultianos: a subjetivação e a governamentalidade. Nas palavras do filósofo, “uma história da subjetividade e uma análise das formas da governamentalidade” (FOUCAULT, 2014, p.350) levam-nos à (trans)formação.

Com o conceito de matriz de experiência, cunhado por Foucault (2010) e operado na tese de Oliveira (2015), olhamos as experiências com a prática da pesquisa na formação de professores e identificamos tanto a constituição de uma docência em ação,

³ Principalmente as pesquisas de Fabris (2018) CNPq/Unisinos e Fabris (2021) CNPq/Unisinos.

problematizadora, inquieta, desobediente de si e, para tal, envolvida em um trabalho ético, uma docência estabelecida com as práticas (de)formação que tal perspectiva mobiliza quanto as práticas de criação. Conforme inferimos em outro lugar (OLIVEIRA; FABRIS; 2021, p.140), “a docência que usa a prática da pesquisa em sala de aula coloca em ação o exercício de pensamento, os conhecimentos científicos, os conhecimentos do senso comum, desenvolvendo um *ethos* experimental e inscrevendo essas questões no seu tempo”. A pesquisa é uma prática que pode ser tomada dessa forma, uma prática (de)formação que envolve um trabalho ético com certa ênfase na problematização e desenvolve uma postura, uma atitude investigativa, no sentido de um *ethos* experimental (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014).

O *ethos* pode ser lido no modo de ser do sujeito, na maneira de conduzir-se, na forma de fazer do sujeito que é visível para os outros. O *ethos* imprime um conjunto de valores, podendo designar características morais, sociais e afetivas que definem o comportamento de uma determinada pessoa ou grupo. Tornar-se professor(a), nesse sentido, implica incorporar certos modos de ser e de agir considerados próprios da docência, conforme certa racionalidade ou cultura circulante em determinado espaço e tempo. Foucault explica que, para a incorporação de um *ethos* ou, em suas palavras, “para que a prática de liberdade tome forma em um *êthos*” (2004, p. 270), se faz necessário todo um trabalho de si sobre si mesmo, o que implica relações complexas com os outros, uma vez que o cuidado de si é também uma maneira de cuidar dos outros.

Essa “condição potencial de formação” (DAL’IGNA; FABRIS, 2013, p.10), tecida a partir de uma rede de relações, torna possível a criação de espaços e tempos em que a docência participa do jogo da verdade. Entende-se aqui a verdade no sentido etopoiético, qual seja, a qualificação de enunciados como verdadeiros quando atuam como matrizes de constituição do *ethos* do sujeito como princípio de ação, de sua maneira de ser e agir, de seu modo de vida.

Nossas pesquisas, até o presente momento, permitem-nos sugerir uma formação de professores com forte ênfase no SER. Esse

investimento no SER articula-se ao que vimos entendendo por governo ético: governar a relação do ser consigo – em outras palavras, uma formação pautada na “ética do self” (ROSE, 2011), com vistas à autocondução do sujeito. O governo ético, ou seja, essa experiência ética que o sujeito faz de si mesmo, é inseparável do processo político de sua formação, uma prática de formação que possibilite um “operar sobre si” ou, conforme Foucault (2010a, p. 63), “ocupar-se consigo”, “ser sujeito de ações, de comportamentos, de relações, de atitudes”.

A docência tem sido objeto de “problematizações éticas, feitas a partir das práticas de si” (FOUCAULT, 2014, p.19), “tornando-se objeto de cuidado, elemento para a reflexão, matéria para a estilização” (p.31). Portanto, assumimos a docência como existência estética, como modo de vida. É importante identificar os elementos que compõem o trabalho ético, ou as práticas de si que levam o(a) professor(a) a estabelecer uma relação consigo mesmo(a)⁴.

Para darmos conta desse investimento, é preciso uma postura anarqueológica, um estado de crítica permanente, construída na relação com os estudos foucaultianos, que nos incitam a pensar sobre “o caráter arbitrário das instituições e nos mostram de que espaço de liberdade ainda dispomos, quais são as mudanças que podem ainda se efetuar”. (FOUCAULT, 2004, p. 296).

Acionando a ferramenta da problematização, possibilita-se a formação de um sujeito que, mesmo regulado, se mostra “preparado” para “olhar de cima” os acontecimentos. Tensionando a si e aos outros para rachar as verdades historicamente construídas sobre a docência, coloca-se em uma luta permanente entre governo ético e governo político. Ao incorporar aos seus modos de ser essa postura problematizadora ou ao assumir essa “atitude crítica” (FOUCAULT, 2003), o(a) professor(a) encontra-se habilitado(a) para criar outras formas de ser sujeito docente. Nas palavras de Foucault (2000, p. 36), “para abrir de novo

⁴Algumas experiências nesse sentido vêm sendo desenvolvidas no LabDOC/CNPq/Unisinos, que está sendo gestado na pesquisa de Fabris (2021).

os caminhos para o pensamento”, pois, “não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político, senão na relação de si para consigo”. (FOUCAULT, 2010a, p. 225).

A “condição potencial de formação” (DAL’IGNA; FABRIS, 2013), pela instituição de um campo ético que envolve um conjunto de práticas de si, ou ainda, de antropológicas, leva o sujeito a conhecer a si mesmo e a relacionar-se consigo e com os outros como ser docente. Essa “condição potencial de formação” é uma potente invenção, funcionando como verdades que conformam o sujeito com modos de ser, pensar e agir específicos, com os quais precisa travar um combate para libertar-se e poder, enfim, ser outra coisa, diferir de si mesmo, ultrapassar-se (CANDIOTTO, 2008). Ao darem resposta com a resistência ou com a contraconduta, os sujeitos constituem-se de maneiras diferentes, resistindo e, outras vezes, criando outras formas de condução. Talvez o objetivo, hoje em dia, não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos.

Sobre uma postura anarqueológica e a (re)criação das práticas (de)formação

Permitam-nos contar, juntamente com Foucault, uma pequena parte da história da obra *História da Loucura*. Trata-se de um relato de Foucault (2003) na entrevista de 1982, nomeada de *Verdade, poder e si*, que consideramos potente para pensarmos sobre as práticas (de)formação e o modo como se constituem os espaços para o pensamento. Ao falar sobre as experiências que suscitaram a escrita de seu livro, publicado em 1972, o filósofo conta que “essa história” começou quando buscou um hospital psiquiátrico para trabalhar, pois tinha vontade de saber mais sobre a loucura. Diz Foucault que, no hospital, estava livre para circular entre os pacientes e os médicos, visto que não tinha uma função distinta, uma posição determinada. Assim, Foucault podia observar, circular, viver, com certa liberdade, a rotina do hospital psiquiátrico, estabelecer relações, conhecer os diferentes sujeitos, as diversas posições ocupadas por eles, identificar os discursos, os jogos de verdade e as relações de poder. Foucault relata que esse era o período do

esplendor da neurocirurgia e o início da psicofarmacologia. No começo, aceitou tudo isso como necessário, quase capturado por essas verdades, mas, após um período, passou a interrogar-se sobre a necessidade de tudo aquilo, então problematizando aquelas práticas, aquelas tramas discursivas que enredavam os sujeitos em torno da loucura. Tempos depois, Foucault abandonou o hospital e foi escrever sobre a história dessas práticas.

Essa narrativa de Foucault (2003) inspirou-nos a pensar sobre o uso da prática (de)formação⁵ de professores na sua constituição pelos programas de iniciação à docência e ou residência pedagógica⁶. A permanência dos(as) licenciandos(as) no espaço da escola durante a sua formação, sem ocupar uma posição historicamente constituída como de aluno(a) ou de professor(a), diferentemente de quando estão no estágio ou assistindo a aulas na universidade, inaugura certa importante liberdade. Liberdade para circular, espaço-tempo para observar e interagir. O fato de estar na escola, sem ser aluno(a) e sem ser professor(a), de poder circular nesse lugar, fazendo parte e ao mesmo tempo não fazendo, cria algumas possibilidades de estranhamento do lugar e de suas práticas. Argumentamos que o(a) licenciando(a) encontra espaços-tempos para a problematização das práticas, das verdades, para um trabalho ascético, até mesmo com a condição potencial de formação. Do contrário, há mais chances de que se deixe capturar por elas.

Segundo Avelino (2011, p. 90), Foucault “propôs, com o nome de anarqueologia dos saberes, a anarquia como atitude crítica diante do poder da verdade”. É preciso combater o poder da verdade, poder “contra o qual a anarqueologia se opõe, opera[ndo] sobretudo sob a forma da subjetividade”, pois “é no momento em que somos chamados a nos constituir como Sujeito que aceitamos o império dos discursos científicos e não científicos que têm por função revelar aquilo que verdadeiramente somos”. (AVELINO, 2011, p. 90).

⁵ Sobre práticas (de)formação, trabalhamos em Oliveira e Fabris (2020).

⁶ Programa Institucional de Iniciação à Docência e Programa de Residência Pedagógica da CAPES.

Nesse sentido, é possível referir a subjetivação docente como uma prática de liberdade, mas para isso é preciso criar espaços aerados na formação de professores, é preciso abrir espaço para “a anarquia como atitude crítica”. A atitude crítica inspirada na anarqueologia, que “é um jogo de palavras para sugerir que a tarefa de recusar o poder da verdade tem algo de anarquismo epistemológico, já que se trata de mostrar que nenhum poder é necessário e que, portanto, tampouco o poder da verdade o é” (LARRAURI *apud* AVELINO, 2011, p. 90), é uma possibilidade para a criação de outros espaços de pensamento na formação de professores.

Acreditamos que esses espaços são criados (ativados) pelas possibilidades de pensamento e de estranhamento na relação consigo e com o outro, relações com as quais Foucault (2010, 2010a) trabalhou em seus últimos escritos – a dimensão da ética. Esse exercício de pensamento precisa ser potencializado nos cursos de formação inicial, pois, como criticou Saramago (2004), “estamos usando o nosso cérebro de maneira excessivamente disciplinada, pensando só o que é preciso pensar, o que se nos permite pensar”.

Importante relatar que, nos exercícios analíticos em nossas pesquisas na área da formação de professores, identificamos a recorrente ausência do elemento da criação nas falas e nas práticas dos sujeitos pesquisados. Muitas vezes, o que ocorreu nas intervenções realizadas foi a reprodução das práticas já existentes na escola, aquilo que Biesta (2013) alertou: a homogeneização das práticas. Aqui não estamos fazendo nenhum juízo dessas práticas, independentemente de serem criativas ou não, eficazes ou não, de sucesso ou não, de gerarem aprendizagem ou não. O que está em jogo, o que estamos problematizando é a questão da possibilidade de criação, da possibilidade de novas práticas pedagógicas, de inventarmos outros modos de ensinar e viver a docência, ou ainda, outros modos de condução de si e do outro.

Olhar para as práticas de formação, identificando a matriz de experiência (ser, poder, saber) e problematizando os imperativos que a conformam, é, pois, buscar romper com a ilusão de que podemos escapar da produção de subjetividades, de que podemos

agir sem regulação, participando da máquina social. Por isso, afirmamos que o questionamento de nossas certezas contemporâneas sobre a docência e o ser docente é relevante para desenvolvermos meios de pensar de outra forma. Para tanto, precisamos fazer um esforço permanente para interrogar as racionalidades que nos conduzem e talvez ensaiar algumas outras mudanças, outras formas de subjetivação ou, como defende Foucault (1994, p. 180), reconhecer que uma “transformação [outra] se torna, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e, ainda assim, possível”. Conforme Gallo (2006), nossa história de subjetivação deu-se pela sujeição, mas será mediante práticas desviantes, correndo riscos nas experiências de liberdade, que poderemos exercitar a resistência e a criação na prática educativa.

Essas práticas anunciadas por Gallo (2006) podem ser desenvolvidas no trabalho ético visibilizado na formação de professores. Acreditamos que as práticas de si que fazem parte desse trabalho ético estejam permitindo ao sujeito entrar nos jogos de verdade de forma diferente, preparando-o para a batalha, para o combate que ele precisa travar, no sentido de problematizar as verdades que o conformam, que concorrem para a sua constituição. A potência do trabalho ético está na criação de espaços-tempos para o pensamento como prática filosófica, como desconstrução de verdades, como forma de resistência ao governo político, sendo, pois, uma possibilidade de resistência.

Ao dar condições para que o licenciando exerça as práticas de si articulados a uma atitude crítica, o trabalho ético potencializa os processos de subjetivação como forma de liberdade. Por implicar problematização, implicar pensamento, não é apenas sujeição, mas também é luta, é combate. A luta ou as armas para esse combate são definidas por Foucault como pensamento, como exercício mesmo da filosofia. Para o autor, “a filosofia é o deslocamento e a transformação das molduras de pensamento, a modificação de valores estabelecidos, e todo o trabalho que se faz para pensar diversamente, para fazer diversamente, para tornar-se diferente do que se é”. (FOUCAULT, 1994c, s/p).

O que é libertador é o entendimento de que, pela problematização das formas que assumimos e que nos tornamos, podemos modificar nossos modos de vida, não totalmente, mas em pequenas doses, fazendo pequenas rupturas para transformarmos a nós mesmos. Esse exercício de pensamento é condição para a resistência política no campo da formação de professores. Ao reinventarmo-nos, ao criarmos-nos constantemente pela problematização das formas que assumimos como modo de lutar contra racionalidades neoliberais, como as da produtividade e performatividade, afastamo-nos um passo das formas de assujeitamento de tais políticas individualizantes. Para o trabalho sobre si, Foucault (1994) disse que a chave é a problematização. Esse ato de problematizar permanentemente nossas sujeições, esse processo de subjetivação, caracteriza-se por uma atitude crítica e uma postura anarquológica, que consiste “em um gesto que rejeita o poder de obrigação e a força de coação que o verdadeiro pretende” (AVELINO, 2010a) sobre todos e cada um.

Aqui cabe uma diferenciação. Essa atitude crítica à qual estamos nos referindo, argumentamos, não é constituída a partir das pedagogias críticas, mas sim de uma atitude crítica que se vincula a uma tradição ascética. Com base em Masschelein e Simons (2014), explicamos melhor: o sujeito com atitude crítica de tradição crítica apresenta uma crítica pautada no julgamento, na ordenação, na interpretação, no esclarecimento. Essa crítica está firmada em uma verdade, considerada a “verdade verdadeira”. O sujeito de atitude crítica de tradição crítica coloca à prova a “realidade” dessa verdade, desse pensamento, com o propósito de mudar a “realidade” a partir de tal verdade. O sujeito de atitude crítica com tradição ascética é um sujeito interpelado por outras formas de pensar e problematizar as questões do presente. Nessa tradição filosófica, o trabalho é, em primeiro lugar, sobre si. O sujeito é submetido à “prova da realidade contemporânea”, o que implica conhecimento de si e atividade, ser sujeito de ação; em outras palavras, implica autocondução e autoformação. Essa tradição ascética procura transformar o modo de ser de alguém e

como esse alguém vive no presente. O sujeito com atitude crítica de tradição ascética ou dotado de uma postura anarqueológica, por meio de problematizações estabelecidas na relação consigo e com os outros, procura compreender o presente em suas verdades para compreender a si mesmo e buscar modificar-se. Ao mudar-se, o sujeito também muda o presente, a “realidade”.

O desafio é pensar como, por práticas de si na formação de professores, podemos criar outras subjetividades, outras formas de lidar com as verdades encarnadas nos discursos, não com a pretensão de um estar fora das racionalidades que nos conduzem, mas para tentar fazer as formas de resistência indicadas por Foucault. Para o filósofo (1995), a questão da resistência está no “[...] problema político, ético, social e filosófico de nossos dias”; sendo assim, resistir “[...] não consiste em tentar libertar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado”, mas “[...] nos liberarmos tanto do Estado como do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade, através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há séculos”. (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Tudo isso implica “abrir-se para uma liberdade sem garantias” (LARROSA, 2000, p. 330) e, a partir daí, “não lamentar-se pela perda daquilo que somos e já estamos deixando de ser, pela crise de nossos saberes, de nossas práticas ou de nossos valores, mas interrogar-se por que necessitamos conhecer dessa maneira, acreditar em tudo isso” (LARROSA, 2000, p. 330). Eis a condição e as possibilidades para a criação de outras práticas sob uma postura anarqueológica.

Ao “desentocar o pensamento” para que outras verdades sejam criadas, problematizadas e (re)criadas, aos bocados, de modo contingente, efetivamente vamos nos deparar com modos mais criativos e autorais de ser professor e de exercer a docência. Posição de mestre que tem maestria. Maestria como a arte de viver de quem alia conhecimento, abertura para o outro e para a vida em todas as suas dimensões. Por isso, mais do que conhecimento, envolve a

relação com o corpo, aqui pensado em todas as suas dimensões: biológico, espiritual, social, pessoal, em suas múltiplas relações.

O conceito de artesanaria (SENNET, 2013) ajuda-nos a elaborar essa tese de que a maestria é a arte de conduzir a si mesmo e servir de inspiração para que o outro também mude para algo que não era antes. E, aí, quem senão Foucault para lançar-nos no fogo da imanência e da contingência, princípios que mudam nossa perspectiva de olhar? Isso acarreta trazer significância com nossa existência. Imprimir modos de ser no mundo.

Ao final do texto, deixamos uma homenagem àquele que muito já nos ensinou e continua nos ensinando a sermos professoras, inspirado e inspiradas no mestre Foucault. Esse texto dedicamos a ti, Alfredo Veiga-Neto, professor, orientador, amigo querido, presença marcante em nossas vidas e de todos que tiveram uma relação com a sua docência e aceitaram “o bom combate”, aquele que imprime modos de ser no mundo. Docência que sacudiu nossas verdades e nos conduziu para respostas de criação, por isso, não nos fez nem seguidoras, nem rebeldes, mas alertas, desconfiadas, críticas, compreendendo a docência como um modo de vida, para sermos fiéis ao teu legado. Tua docência inspira-nos e produz em nós reverberações, jamais cópias perfeitas, mas verdades a serem problematizadas e transformadas. Uma forma de vida que nos sacudiu e continua a produzir efeitos no processo de (re)criação das práticas. Agradecemos ao mestre, com carinho!

Referências

VELINO, Nildo. Governamentalidade e democracia liberal novas abordagens em Teoria Política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 5, p. 81-107, jan./jul. 2011.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

CANDIOTTO, Cesar. Subjetividade e verdade no último Foucault. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, v.31, n.1, p.87-103, 2008.

CASTRO, Edgardo. *Diccionario Foucault: Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Henn Fabris. Práticas de iniciação à docência no Pibid/Unisinos: processo em avaliação. In: VIII DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E III CONGRESSO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO. *Anais*. São Leopoldo/RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), 2013.

FABRIS, E.T. H. *Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras: uma análise sobre a situação do professor iniciante (2018- 2021)*. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013. [Projeto de Pesquisa].

_____. *A produção de docências contemporâneas: a experiência coformativa entre professores e futuros professores em tempos de Covid-19 (2021-2024)*. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013. [Projeto de Pesquisa].

FOUCAULT, Michel. *O Filósofo Marcarado (Entrevista)*. Tradução de Selvino José Assmann. *Arquivo Foucault*. Vol. III. Estetica dell'esistenza, etica, politica. A cura di Alessandro Pandolfi. Milano, Feltrinelli, 1994, p. 137-144.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. *Ditos e escritos IV: Ética, estratégia, poder-saber*. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.

_____. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982/1983)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *Ditos e Escritos X: Filosofia, Diagnóstico do Presente e Verdade*. Tradução de Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

GALLO, Silvio. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.177-189.

HOUAISS. *Dicionário Houaiss Eletrônico da Língua Portuguesa – CD-ROM*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

LARROSA, Jorge. A libertação da liberdade. IN: BRANCO, Guilherme Castelo e PORTOCARRERO, Vera (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro, Nau Editora, 2000.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

OLIVEIRA, Sandra de. *Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

OLIVEIRA, Sandra de; TRAVERSINI, Clarice Saete. *O início da aventura de ensinar: mensagens sobre planejamento e avaliação*. In: LIMA, Samantha Dias de. (Org.) *Cartas ao Professor Iniciante*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

OLIVEIRA, Sandra de; FABRIS, Elí Terezinha Henn. *A pesquisa como prática de (de)formação nas escolas de educação básica: possibilidades para processos inclusivos e de engajamento social*. In: LOUREIRO, Carine Bueira Loureiro; LOPES, Maura Corcini (Org.). *Inclusão, aprendizagens e tecnologias em educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

ROSE, Nikolas. *Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. Tradução de Clóvis Marques. 4. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

E à mente apavora o que ainda não é mesmo velho:
rabiscos de estudos sobre juventudes contemporâneas –
uma homenagem à Alfredo Veiga-Neto

Elisabete Maria Garbin*

[...] *E foste um difícil começo, afasto o que não
conheço e quem vende outro sonho feliz de cidade,
aprende depressa a chamar-te de realidade [...]*¹

Escutei os excertos acima – incluindo a frase inicial do título deste artigo² –, da letra da canção intitulada ‘Sampa’ de Caetano Veloso, nos anos 2000, enquanto aluna do doutorado do Programa de Pós graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, verbalizados (na minha memória musical, cantados) no início de uma aula sobre estudos foucaultianos ministrada pelo hoje colega Alfredo Veiga-Neto; disciplina essa que tinha uma densa carga de leituras, para mim, na época, totalmente desconhecidas. No momento em que Veiga-Neto proferia os excertos da letra de ‘Sampa’, nos dando o recado de que tínhamos uma densa carga de

*Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹ Excertos da letra da canção *Sampa*, de Caetano Veloso. Lançada no álbum *Muito – dentro da estrela azulada*, é uma homenagem a cidade paulistana, pois foi composta para um programa de TV no aniversário de São Paulo em 1978, capital conhecida por sua garoa característica e pela recepção de um grande número de migrantes, em especial os baianos, como o próprio Caetano.

² Este artigo, em homenagem ao colega Alfredo Veiga-Neto, resulta de um recorte adaptado de minha Tese de Doutorado, intitulada *www.identidademusicaais juvenis.com.br - um estudo de chats sobre música da Internet*, defendida em 2001 junto ao Programa de Pós graduação em Educação da UFRGS, na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação e também da adaptação do capítulo *Cenas Juvenis em Porto Alegre: ‘Lugarizações’, nomadismos e estilos como marcas identitárias*, do livro organizado por SOMMER e BUJES (Orgs.), no livro *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. (p. 199-215). Informações completas no item Referências deste artigo.

leituras e que não seria fácil mergulhar nos estudos foucaultianos, sério, muito sério, frente a um grande número de alunos eu, mergulhada em minha tese sobre juventudes, internet e música, tentava entender o significado de fato de tudo aquilo e confesso, mesmo com todo o didatismo e competência do professor Alfredo em ajudar a decifrar e entender os escritos de Michel Foucault, para mim, ainda é ‘um difícil começo’, pois me sinto uma migrante nos estudos foucaultianos. Naveguei por outras ‘bandas teóricas’, a dos Estudos Culturais, misturando autores fundantes sobre o tema juventudes formando uma amálgama através de um cardápio teórico variado, porém, sem nunca perder de vista os escritos de Veiga-Neto – de qualquer ordem – sempre generosamente compartilhados pelo colega. Sempre os trouxe em minha rotina acadêmica, em minhas linhas e também os diluí nas disciplinas que ministrei e que venho ministrando durante os últimos vinte anos na Faculdade de Educação da UFRGS.

Elegi tecer, nas próximas linhas, recortes de minha tese de doutorado, defendida em 2001, que teceu argumentos contidos num tripé que reuniu internet, identidades juvenis e música; à época, um raro estudo nas academias. Junto a esse recorte, escolhi outro artigo de minha autoria que versa sobre cenas juvenis por que em ambos, evoco Veiga-Neto por várias vezes, através de seus estudos e escritos que, embora datados, são sempre atuais, independente do ano de sua publicação.

***A juventude é mais que uma palavra*³ – pistas para discussão**

Lendo a afirmação *A juventude é mais que uma palavra*, percebe-se que, efetivamente, a palavra juventude encobre uma complexidade teórica que vem sendo discutida há décadas. Para autores estudiosos sobre o tema juventudes, sobre culturas juvenis, sobre juvenilização, entre outros nomes dados a jovens e suas

³ Expressão original que intitula um artigo de Margulis (1996), adotada por Herschmann (2000), empregada, aqui, por achar extremamente cabível na temática que desenvolvo nestas linhas.

práticas culturais, como Margulis (1998, 2001a, 2001b), Valenzuela (1998), Abramo (1994), Herschmann (2000), Pais (1993), Feixa (1999), Dayrell (1999), dentre tantos outros, a juventude é um conceito esquivo, uma construção histórica e social, e não uma mera condição etária, ou seja, cada época e setor social postulam formas de ser jovem e em nenhum momento da história, em nenhum lugar, a juventude pode ser definida segundo critérios exclusivamente biológicos. Assim sendo, infere-se que a juventude não é mais apenas um período entre a dependência infantil e a autonomia adulta, período recheado de 'inquietações', 'imaturidade' e 'florescimento mental' [grifos meus].

Segundo Margulis e Urresti (1998), é razoável que, ao se falar sobre 'juventude(s)', uma primeira aproximação evoque a idade. Idade e sexo têm sido utilizados em todas as sociedades como base de classificações sociais. "Juventude seria uma categoria etária e, portanto, um alvo fácil no plano das 'medições'"⁴ (p.3). Ambos os autores admitem, porém, que as categorizações por idade já não são mais concebidas com atribuições uniformes e imprescindíveis, pelo contrário: tais categorizações têm características, comportamentos, horizontes de possibilidades e códigos culturais muito diferenciados nas sociedades atuais e, naquelas em que ainda existem, os prognósticos a respeito de seus lugares sociais têm se reduzido e os 'ritos de passagem' praticamente desaparecido. Existem diferentes maneiras de ser jovem no marco da heterogeneidade que se pode observar atualmente no plano econômico, social e cultural.

Veiga-Neto (2000a), escrevendo sobre "As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades..." assinala que,

como tema ou categoria [...] a idade não está e não "funciona" sozinha, isso é, ela não está (nem perto) isolada das demais categorias identitárias [...]. Existe uma teia de relações entre tais categorias [...], cujos marcadores se

⁴ As traduções de Margulis, Urresti, Valenzuela e Feixa são de minha responsabilidade.

manifestam no ou pelo corpo, funcionam fortemente correlacionadas com a representação da idade" (VEIGA-NETO, 2000a, p.217).

Ou seja, a visão de uma adolescência intrínseca ou biologicamente constituída não se sustentaria.

Margulis e Urresti (1998) salientam que não há uma única juventude: "na cidade moderna as juventudes são múltiplas, variando em relação a características de classe, do lugar onde vivem e à geração a que pertencem" (p.3), como também em relação à diversidade, ao pluralismo e à explosão cultural dos últimos anos que se manifestam particularmente entre jovens e "que oferecem um panorama [...] variado e móvel que abarca seus comportamentos, referências identitárias, linguagens e formas de sociabilidade" (ibid., p.3). Por outro lado, de acordo com os autores, a condição de 'juventude' indicaria também, na sociedade atual, uma particular maneira de estar com a vida, abrangendo aspirações, modalidades éticas e estéticas, linguagens. É necessário também, ainda conforme os autores, chamar a atenção para o fato de que, para cada grupo, 'juventude' refere-se a certa classe de 'outros' – 'aqueles' que vivem próximos de nós com os quais interagimos cotidianamente, mas que estão como que 'separados' por barreiras cognitivas, 'abismos' culturais vinculados aos modos de perceber e apreciar o mundo que nos rodeia.

***É que Narciso acha feio o que não é espelho*⁵ – algumas gotas sobre corpos e estéticas juvenis simbolizadas na mídia**

Parece-me que, no mercado de signos vigente nas sociedades urbanas e midiáticas atuais, aqueles que expressam temas sobre 'juventude' têm alto valor, bastando verificar, através da mídia, questões de estéticas femininas, por exemplo, vistas quase que como uma imposição na vida de uma mulher, estabelecendo-se a exigência de que ela 'pareça' jovem eternamente. O que se constata, segundo Margulis e Urresti (1998), é que a aparência física é um

⁵ Vide Nota de Rodapé n. 2.

dos primeiros dados que o chamado senso comum registra quando se constrói intuitivamente o universo da juventude e "a estética, no sentido original grego de *aisthesis*, percepção, é o que predomina na primeira instância quando se trata de classificar esta categoria" (p.14); os autores, entretanto, admitem também que tal convenção estética vem mudando com o tempo, isto é, "os signos da juventude vigentes dos anos pós-guerra não coincidem com os dos anos 60, e menos ainda com os atuais: as formas e comportamentos típicos vão se renovando" (p.14-15).

Desde os anos 60, em função da expansão da mídia, principalmente em seus aspectos audiovisuais, tem havido um crescimento da indústria de lazer, na qual predomina a circulação de imagens ao lado de outras linguagens. Os canais informativos e de entretenimento como televisão e computadores conectados à internet, por exemplo, através de seus conteúdos, acabam por representar e até mesmo encenar a vida social. A extensão das indústrias de lazer envolve cidades, estados e países e vai formando, aos poucos, um circuito de imagens com as quais interagimos cotidianamente. Concomitantemente, foi se articulando, também, um processo que se constitui por características provenientes do mundo juvenil tais como 'regulações' estéticas, estilos de vida, consumos, gostos e preferências, *looks*, imagens e vestimentas que acabam por proporcionar aos jovens, espécies de 'sinais emblemáticos juvenis', legitimando-os como parte de uma época na qual os acontecimentos se multiplicam e gerando uma sensação de provisoriidade que se estende também às mediações massivas. Conforme Margulis e Urresti, "a sociedade da comunicação tem restringido notavelmente a dimensão da corporalidade no relacionamento intersubjetivo, reduzindo-a a suas superfícies e terminais como imagem, voz ou textos desprovidos de extensa ancoragem" (p.16). Por outro lado, os autores observam que os setores que pretendem se incluir na moda da 'juvenilização' enfraquecem os relatos de sua própria temporalidade, tornando-a menos densa e mais propícia a artifícios e simulacros. Assim, o

'juvenil' é algo que se pode adquirir, dando lugar a reciclagens do corpo e de imitação cultural. Mas por outro lado,

nem todos os jovens são juvenis no sentido de que não se assemelham aos modelos propiciados pelos meios ou pelas diferentes indústrias vinculadas com a produção e a comercialização de valores-signo que se relacionam com os significantes da distinção. Nem todos os jovens possuem o corpo legítimo, o *look* juvenil; este é patrimônio, principalmente, dos jovens de certos setores sociais que têm acesso a consumos valorizados e custosos no terreno da vestimenta, dos códigos do corpo ou nos de fala. Isso tem dado lugar a um certo empobrecimento em alguns usos da noção de juventude, que ao serem influenciados pelo auge da juvenilização no mercado de signos, levam a confundir a condição de juventude com o signo juventude, convertendo tal condição, que depende de diferentes variáveis, em atributo de um reduzido setor social (MARGULIS e URRESTI, 1998, p.5).

Comentando a citação acima, introduzo a observação de Veiga-Neto (2000a) que assinala:

mais do que em qualquer outro momento da história, vivemos numa época em que somos contínua e intensamente interpelados por marcadores identitários; vivemos numa época de proliferação das diferenças, em que os sentimentos de pertença são cambiantes e complexos, difíceis de capturar, descrever e analisar (VEIGA-NETO, 2000a, p.216).

Tais marcadores identitários de que fala o autor, parecem ser especialmente enfatizados para a juventude simbolizada na mídia, para a uma espécie de 'juventude signo'. Aqui pode-se trazer uma afirmação de Foucault: "O poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo" (FOUCAULT, 2001a, p. 146). Talvez seja essa a principal razão para que Foucault (2002a) argumente ser inegável, em todas as camadas sociais e idades cronológicas, a determinação de uma forma social de controle sobre o corpo.

Segundo Pais (1993) as culturas juvenis são diferentemente concebidas por duas principais correntes teóricas: a geracional e a classista. Afirma o autor que "para a corrente geracional as culturas juvenis são culturas específicas de uma geração, a 'geração dos jovens' [grifo do autor]; para a corrente classista, as culturas juvenis devem ser entendidas como culturas de *classe*" [grifo do autor]

(ibid., p.89). Cumpre notar que, de acordo com o autor, para a corrente classista, a transição dos jovens para a vida adulta encontrar-se-ia sempre pautada por desigualdades sociais, quer em nível da divisão sexual do trabalho, quer, principalmente, em nível da condição social. Assim, as culturas juvenis [culturas de classe] teriam sempre um significado político, manifestado através da capacidade de resistência manifestada pela moda, pela linguagem, pela música, pelas práticas de consumo. Retomo Veiga-Neto (2000a) que afirma “não basta simplesmente declararmos que somos todos diferentes, que cada um tem a sua identidade etária e que, portanto, cada um procure seu respectivo grupo [...] porque é nas situações práticas que isso se complica” (p.222).

Levi e Schmitt (1996) evidenciam traços marcadamente limítrofes – entre as realidades biológicas e papéis sociais – que caracterizam a juventude. O que entendo, baseada em argumentos de Veiga-Neto, é que a juventude não era ‘antes’ biológica e ‘hoje’ cultural. Entendo que são as duas ‘hoje’. Conforme Levi e Schmitt (1996), a “juventude, em nenhum lugar, em nenhum momento da história, poderia ser definida segundo critérios exclusivamente biológicos ou jurídicos” (p.14).

Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso⁶ – lugares e lugarizações nas cenas juvenis

Falar de juventudes e/ou de ‘outras’ juventudes não é algo que se possa fazer a partir de abordagens geracionais nem generalistas pelo fato destas serem fluidas e cambiantes, por transbordarem pelos poros da metrópole (CANEVACCI, 2005) e, especialmente pela liquidez da metáfora/ tema/conceito/condição de ‘juventude’. Assim, assumo que não pretendo, neste artigo, reescrever a história dos jovens – até porque não é possível encontrar *uma* história da juventude e, sim, *histórias* que dizem respeito a jovens, juventudes – tampouco encontrar uma única definição apropriada, profícua para todas as épocas.

⁶ Vide Nota de Rodapé n. 2.

Dessa forma, parto de duas premissas: a primeira é de que é tácito, na contemporaneidade, que a condição de ‘ser jovem’ já não pode ser pensada fora do contexto histórico e social [e cultural] e, além disso, deve ser compreendida como comunidades de estilos atravessadas por identidades de pertencimento (GARBIN, 2006); logo, percebemo-nos atualmente como sujeitos de uma condição cultural que através de inúmeros investimentos modifica, transforma e constitui diferentes maneiras de ser e estar no mundo. A segunda premissa diz respeito ao fato de que na contemporaneidade é possível visibilizar múltiplos espaços nos quais jovens vêm sendo constantemente alvo de investimentos de práticas culturais; assim ‘ser jovem’ numa leitura atual, é dizer que se é dono de uma identidade juvenil, ou seja, é ‘assumir’ uma prática cultural e social⁷.

Feixa (1999), analisa as culturas juvenis desde *duas perspectivas*: no plano das *condições sociais* e no plano das *imagens culturais*. A *primeira* diz respeito ao conjunto de direitos e obrigações que definem a identidade de um jovem como parte de uma estrutura social determinada e constituída pelas condições de gênero, classe, etnia e território. Já a *segunda perspectiva* se refere ao conjunto de bens simbólicos e ideológicos criados ou apropriados pelos jovens os quais se traduzem em estilos que podem ser expressos através da moda, da música, das linguagens e das práticas [culturais e sociais] (FEIXA, 1999). É nesta perspectiva – que não exclui a primeira – que se destacam, atualmente, cenas juvenis em determinados ‘lugares’, ‘lugarizações’ ou ‘ilhas urbanas’ ocupadas [temporariamente] por jovens, em qualquer lugar do mundo. Cabe aqui pontuar desde que ‘lugar’ estou utilizando a palavra ‘lugarizações’ (termo cunhado por Veiga-Neto, (2002, 2003), o qual

⁷ Assumo a condição de Práticas Sociais e Culturais apoiada em Hall (1997, p.33), quando tematiza sobre a centralidade da cultura e afirma que “a cultura é uma das condições constitutivas de existência de toda prática social e toda prática social tem uma dimensão cultural”.

não existe em dicionários de língua portuguesa), aqui entendida com base nas argumentações do referido autor quando nos lembra que:

Na Modernidade, o espaço e o tempo são percebidos, significados e usados como abstratos, contínuos e infinitos; além disso, a separação medieval entre um *espaço interno* (rígido, sensorial, de todo percorrível) e o *espaço externo* (fluido, desconhecido, misterioso) deu lugar a uma nova separação: entre *espaço* e *lugar*. Na Modernidade, chamamos de *lugar* a esse cenário onde acontecem nossas experiências concretas e imediatas; o lugar é cada vez mais entendido e vivido como um caso particular, uma projeção, de um espaço idealizado e abstrato. (VEIGA-NETO, 2003, p.85).

Assim, ‘lugar’, ‘lugares’ e ‘lugarizações’, ou mesmo ‘ilhas urbanas’, referem-se a “uma porção culturalizada do espaço, isso é, um espaço ao qual se atribui (culturalmente, ou seja, por meio da prática e de marcadores culturais) determinados significados que, de certa maneira, acabam conferindo uma identidade a tal espaço” (VEIGA-NETO, 2006, s/p). *Valho-me também de Veiga-Neto (2002), quando aponta que “o que passa a contar, cada vez mais, é a capacidade de criar novos lugares no espaço e de trocar de lugar para lugar, isso é, o que mais importa é a capacidade de ‘lugarização’ e de mobilização”* (p. 173). E isso pode ser constatado nos nomadismos incansáveis dos jovens observados de lá para cá, de cá para lá, incessantemente, comumente em seus fins de semana.

Para Almeida e Tracy (2003) “o nômade se distribui num espaço; ele ocupa, habita, mantém esse espaço, e aí reside seu princípio territorial” (p. 41). Em outras palavras, estou chamando os ‘lugares ocupados’ pelos jovens observados como espaços identificados, ou seja, arrisco assumir que seriam os lugares onde tais jovens fazem investimentos de identidade, formando comunidades e, nessas comunidades, as relações que, em grande maioria, se estabelecem através da internet enquanto espaço onde se conhecem, tomam conhecimento de outros e marcam seus encontros presenciais. Lugar onde as identidades se constituem, negociam umas com as outras, se aproximam, se identificam,

atravessando distâncias geográficas reais, etnias, na busca de similaridades 'tribais'.

Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto – Os anos nos têm e nos fazem⁸

Mesmo concordando com Abreu (1997), quando esta afirma que “não é a idade, assim, que define a geração, são as experiências em comum, [...] cada geração se define por um acontecimento ou uma série de acontecimentos” (p.184), registro que o que se percebe, nas práticas culturais juvenis observadas em pesquisas, é o protagonismo na identificação etária, funcionando, talvez, como uma etiqueta de pertencimento. O adolescente, de acordo com Calligaris (2000), na procura do reconhecimento,

é culturalmente seduzido a se engajar por caminhos tortuosos onde, paradoxalmente, ele se marginaliza logo no momento em que viria a se integrar [...], pois o que lhe é proposto é tentar, ou melhor, forçar sua integração justamente se opondo às regras da comunidade (CALLIGARIS, 2000, p.33).

O autor também destaca algumas linhas de conduta, consequentes das visões externas, através das quais se organizaria o comportamento dos adolescentes: o adolescente gregário, o delinquente, o toxicômano, o adolescente que se enfeia e o adolescente barulhento.

Retomando as linhas de conduta sugeridas por Calligaris, trago o adolescente que se enfeia e seria aquele que procura, num padrão estético interno, desafiar, contradizer os cânones estéticos dos adultos. “A ‘feiúra’ é também uma espécie de exibicionismo escancarado, a proposta de um erotismo fora da norma, a promessa de uma armadilha sexual que não se preocupa em passar pelos ícones socialmente aceitos pela desejabilidade” (CALLIGARIS, 2000, p.46). O adolescente barulhento, por sua vez, de acordo com a organização do autor, vem a ser aquele que os adultos criticam

⁸ Citação de Lloret, 1998, p.14.

sempre – são os tientes, os adutores de seus ídolos, aqueles que ouvem suas canções prediletas a todo volume, perturbando familiares e vizinhanças como que num grito de “*eu não vivo, eu arrebento!!*”, que gostam de usar e consumir marcas em suas roupas, são aqueles que gritam em favor de seus ídolos ou canções preferidas ou repelindo aquilo que não gostam, são aqueles que imitam seus astros e estrelas, que arrumam uma identidade para si imitando astros personagens. No entanto, o autor nos aponta que tais adolescentes, em todas as suas tentativas de desafiar e provocar, se deparam com uma dificuldade: “por mais que invente maneiras de se enfeiar, de se distanciar do cânone estético e comportamental dos adultos, a cada vez, [...] a cultura parece encontrar jeitos de idealizar essas maneiras, de transformá-las em comportamentos aceitos até desejáveis e invejáveis” (p.53).

Aqui pode-se evocar o pressuposto ou descoberta do corpo na genealogia de Michel Foucault (2001), pois para o autor, o poder intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micropoder ou subpoder (FOUCAULT 2001, p. xii).

Encaixotar, enquadrar, etiquetar... Há muitas outras maneiras de categorizarmos a juventude. Sem dúvida, a mídia dirigida aos jovens, através do cinema, da música, da publicidade, das redes sociais da internet, diverte e, paralelamente, recria figuras e modelos ‘tribais’ no supermercado de consumos, fomenta narcisismo, oferece modelos à escolha destes jovens, converte telas e imagens em espelhos dos seus ‘eus’ imaginários. Ao mesmo tempo em que esta pedagogia constitui a ‘vida social’ para a juventude como um enfrentamento entre a ordem e a delinquência, oferece, também, modelos de proteção para a mesma delinquência. O fato é que, no meu entender, a ‘tribalização’ juvenil se dá, também, através da estreita relação que há entre os jovens com o sistema midiático.

A ativação, no Brasil, por exemplo, de uma classe média ‘emergente’ também caracteriza uma condição juvenil e com ela algumas representações dominantes que não se constroem no vazio, mas através de um marco amplo de interações sociais, nas quais parece que sua prevalência parece se dar num marco de ‘disputas’ e de ‘seleções’ onde os ‘outros’ são segregados. São jovens urbanos e rurais – dado ao vasto acesso atual de internet – que consomem os mesmos canais televisivos, as mesmas rádios, os mesmos *shows* de música, os mesmos CDs, os mesmos Pen Drives, ou mesmo atualmente, as mesmas seleções musicais em seus aplicativos no celular como o *Spotify*, as mesmas bandas e eles discutem sobre elas.

***É que quando eu cheguei por aqui eu nada entendi*⁹ – Indo para o final, voltando ao início**

Afirmar que se ‘é jovem’, numa leitura atual, é dizer que se é dono de uma identidade juvenil – é assumir uma prática cultural – , uma “vivência como se tivesse havido uma categorização anterior pela biologia e só agora estamos nos livrando disso” (VEIGA-NETO 2000b, s/p)¹⁰. O autor assinala que a juventude e a biologia foram inventadas juntas; entretanto, essa distinção da corporeidade – crianças, jovens, adultos, idosos... – parece ficar num segundo plano em relação aos marcadores identitários; assim,

o vestuário, os adereços [...] as marcas físicas [...] a gesticulação, o modo de falar [...] acabam funcionando não só para representar um determinado grupo étnico [ou uma "tribo", afirmo eu], como, ao mesmo tempo, para representar esse ou aquele grupo etário (VEIGA-NETO, 2000a, p.217).

Para encerrar essas considerações sobre a multiplicidade de entendimentos de ‘juventudes’, sirvo-me das palavras de Veiga-Neto (2000a, p.215): "Minha idade? Não sou eu que a tenho. É ela

⁹ Vide Nota de Rodapé n. 2.

¹⁰ Anotações de aula proferida por Veiga-Neto, dia 14 de abril de 2000 na FAGED/PPGEDU/UFRGS.

que me tem”. Torna-se assim evidente que, “mais do que ter uma idade, pertencemos a uma idade. Os anos nos têm e nos fazem; fazem com que sejamos crianças, adultos ou velhos. E isto, apesar da relativa flutuação das fronteiras culturais [musicais] legislativas ou administrativas, nos situa uns e outros em grupos socialmente definidos” (Lloret, 1998, p.14).

Não há um único e imutável olhar sobre algum artefato, objeto, pessoa, conceito ou teoria [...] há, sim, muitos olhares, olhares que se modificam quando discursam e são modificados por outros, à medida de seus enunciados e interlocutores, no mais profundo sentido foucaultiano sobre o conceito de discurso, como ele mesmo escreveu: “[...] meu discurso, longe de determinar o lugar de onde fala, evita o solo em que se poderia apoiar. É um discurso sobre discursos [...]” (FOUCAULT, 1986, p.233).

Colega Alfredo: Gratidão, nos três níveis, inspirada em São Tomaz de Aquino. Gratidão pelas parcerias acadêmicas, pelas aprendizagens. Gratidão pelas lições de humildade, pelo respeito, pelas acolhidas, pelas escutas. Oxalá sigamos juntos na vida acadêmica. Porque sozinhos, nada fazemos.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta, 1994.

ABREU, Alzira Alves de. Quando eles eram jovens revolucionários. In: VIANNA, Hermano (Org.). *Galerias Cariocas – territórios de conflitos e encontros culturais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. p.181-205.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de, TRACY, Kátia Maria de Almeida. *Noites Nômades – espaços e subjetividades nas culturas jovens contemporâneas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

CALLIGARIS, Contardo. *A Adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.

CANEVACCI, Massimo. *Culturas Extremas – mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. Tradução de Alba Olmi. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

DAYRELL, Juarez. *Juventude, grupos de estilo e identidade*. Educação em Revista, n. 30, p. 25-39, dez., 1999.

FEIXA, Carlos. *De Jóvenes, Bandas y Tribus – Antropología de la Juventud*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A. 1999.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

FOUCAULT, Michel. “Poder-corpo”. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001, p. 145-152.

FOUCAULT, Michel. “O olho do poder”. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001b, p. 209-227.

GARBIN, Elisabete Maria. Cenas Juvenis em Porto Alegre: ‘Lugarizações’, nomadismos e estilos como marcas identitárias. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. (p. 199-215)

GARBIN, Elisabete Maria. www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br: um estudo de chats sobre música na internet. *Tese de Doutorado*. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: agosto de 2001.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Revista *Educação e Realidade*. FACED/UFRGS, Porto Alegre. v.22, n.2, jul./dez. 1997, p.15-46.

HERSCHMANN, Micael. *O funk e o hip-hop invadem a cena*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). *História dos Jovens: da Antiguidade à Era Moderna*. Trad. Claudio Marcondes Filho, Nilson Moulin, Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LLORET, Caterina. “As outras idades ou as idades do outro”. In: LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Pérez de. *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1998. p13-23.

MARGULIS, Mário e URRESTI, Marcelo. La construcción social de la condición de la juventud. In: CUBIDES, Humberto J., TOSCANO, María Cristina Laverde, VALDERRAMA, Carlos Eduardo H., (ed) “*Viviendo a toda*” – Jóvenes,

territorios culturales y nuevas sensibilidades. Série Encuentros, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá: Paidós, 1998.

MARGULIS, Mário. *Globalización y Cultura*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Disponível em: <<http://www.fsoc.uba.ar/Publicaciones/Sociedad/Soci09/margulis.html>> Acesso em: 16 mar. 2001a

MARGULIS, Mário. Juventud: una aproximación conceptual In: BURAK, Solum Donas (comp) *Adolescencia y Juventud en la America Latina*. Costa Rica: Libro Universitario regional, 2001b, p.41-55.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Coleção Análise Social. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda, 1993.

VALENZUELA, José Manuel. Identidades Juveniles. In: CUBIDES, Humberto J., TOSCANO, María Cristina Laverde, VALDERRAMA, Carlos Eduardo H., (ed) "*Viviendo a toda*" – Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Série Encuentros, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá: Paidós, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Anotações de aula* proferida na Faculdade de Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul dia 14 de abril de 2000b.

VEIGA-NETO, Alfredo. As idades do corpo: (material)idades, (corporal)idades, (ident)idades... In: AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo, KRUG, Andréa, SIMON, Cátia, (Org.). *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000a.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Informações sobre conceitos de lugar/espço/território. [*Mensagem pessoal*] Mensagem recebida para <emgarbin@terra.com.br> em 21 de julho de 2006, s/p.

VELOSO, Caetano. Sampa. In: *Muito (Dentro da Estrela Azulada)*. Disco em vinil e em CD. São Paulo: Polygram, Faixa 7, 03:16, 1978.

Foucault, Will Adams e as coisas da (educação) matemática

Gelsa Knijnik*

Fernanda Wanderer**

Gostaria de recordar, sobre este tema, uma anedota tão bela que, se teme, seja verdadeira. Ela reduz a uma só figura todas as coerções do discurso: as que limitam seus poderes, as que dominam suas aparições aleatórias, as que selecionam os sujeitos que falam. No início do século XVII, o xogum ouvira dizer que a superioridade dos europeus – em termos de navegação, comércio, política, arte militar – devia-se a seus conhecimentos de matemática. Desejou apoderar-se de saber tão precioso. Como lhe haviam falado de um marinheiro inglês que possuía o segredo desses discursos maravilhosos, ele o fez vir a seu palácio e aí o reteve. A sós com ele, tomou lições. Aprendeu a matemática. De fato, manteve o poder e teve uma longa velhice. Foi no século XIX que houve matemáticos japoneses. Mas a anedota não termina aí: tem sua versão europeia. A história conta, com efeito, que aquele marinheiro inglês, Will Adams, fora um autodidata: um carpinteiro que, por ter trabalhado em um estaleiro naval, aprendera geometria (FOUCAULT, 2001, p.37-38).

A epígrafe que inicia este texto¹ é inspiradora para discutir sobre as coisas da Educação Matemática, tema que nos dedicamos

* Professora aposentada do Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

** Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

¹ Este capítulo é o resultado de modificações a partir de dois textos anteriormente publicados: o artigo KNIJNIK, Gelsa. Differentially positioned language games: ethnomathematics from a philosophical perspective. *Educational Studies in Mathematics*, v. 80, p. 87-100, 2012; e o trabalho KNIJNIK, Gelsa. Will Adams e xogum: do ensinar e do aprender em lugares e culturas no campo da matemática. In: XIV Encontro de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008. v. 1. p. 1-15.

a pesquisar e que têm, nos escritos de Alfredo Veiga-Neto, uma grande inspiração. Diz do ensinar de um carpinteiro, que possuía “o segredo d[os] discursos maravilhosos” da geometria, um segredo que legitimava em um patamar de superioridade os europeus; diz de um autodidata que, retido no palácio por seu aprendiz, fora instado a ali ficar, para que o xogum pudesse apoderar-se de “saber tão precioso”, para que pudesse aprender com ele matemática.

A epígrafe menciona também o vínculo inaugural entre duas culturas de lugares muito distantes – até então, segundo conta a história, incomunicáveis; remete a Will Adams, considerado o primeiro inglês que viveu no Japão. Em sua juventude, fora aprendiz de um renomado armador, com quem aprendeu a arte da construção de navios, astronomia e navegação. Em uma das quatro cartas ainda preservadas, datada de 1611, Will Adams escreveu:

Ao longo de quatro ou cinco anos o imperador chamou-me diversas vezes, como havia feito anteriormente. Então, uma vez, ele disse que gostaria que eu fizesse para ele um pequeno navio. Eu disse-lhe que era simplesmente um carpinteiro, que não tinha grandes conhecimentos disso. “Bem, esforce-se”, disse ele, “se não ficar bom, não importa”. Então, sob suas ordens, eu construí um navio para perto de 80 toneladas de carga; o navio feito da nossa maneira, que ele gostou muito, o que fez com que eu caísse em suas graças, de modo que eu era chamado freqüentemente em sua presença, ele me oferecendo presentes de tempos em tempos, e depois um valor em dinheiro em torno de setenta ducados por ano, acrescidos de duas libras de arroz ao dia. E estando de tal modo agraciado por ele, eu o ensinei alguns pontos de geometria e a compreensão da arte da matemática, entre outras coisas (apud TAPPAN, 1914, p.328).

Transmitir o segredo de “alguns pontos de geometria e a compreensão da arte da matemática” fez do carpinteiro refém do imperador... mas também o imperador cativo do carpinteiro, para que, ao lhe ensinar matemática, possibilitasse manter-se no poder, desfrutando de “uma longa velhice”. A essa matemática de um carpinteiro – uma matemática do “chão de um estaleiro naval” (nada mais terreno que isso!) – foi atribuído um lugar muito particular: conhecimento divino – “um pequeno conhecimento que Deus me deu”, nas palavras de Will Adams – conhecimento

sacralizado, implicado na perpetuação do poder... Das ranhuras do chão áspero às alturas de um saber abstrato... um caminho ascendente ... que conduziria aos céus o que dali proviera... uma matemática, que emergiu da sujeira das práticas sociais do mundo do trabalho... que ali estava de modo promíscuo, “fora de lugar” ... mas que a seu lugar “'justo' e 'conveniente'” retornou, guiada pelo “sonho da pureza” (BAUMAN, 1998).

E se nos puséssemos a pensar de outro modo sobre esse processo ascendente de purificação? Se pensássemos, inspirados nos ensinamentos de Wittgenstein (2004), não na existência de *uma única* matemática – essa que Lizcano (2006) identifica como a forma de vida da “tribo europeia” – mas em *diferentes* matemáticas, que entre si não guardassem qualquer tipo de subordinação epistemológica (uma vez que, do ponto de vista sociológico, seria ingênuo não considerar tais subordinações!) em relação àquela eurocêntrica na qual fomos escolarizados?

Pois é esse o exercício que nos propomos realizar, apoiadas nas ideias desenvolvidas por Wittgenstein (2004) em “Investigações Filosóficas”. Trata-se de construir uma argumentação em torno da existência de diferentes matemáticas, ‘vários tipos’ de matemática, o que se explicita com o uso da expressão “matemáticas”. Dito de outro modo, o que está em questão, aqui, é a construção de uma justificativa filosófica para a existência de diferentes matemáticas. Como mostrado em outros estudos (KNIJNIK, 2007a, 2007b), as posições de Wittgenstein no período de sua maturidade são produtivas para argumentar sobre a não existência de uma única matemática, essa que é usualmente nomeada por “a” matemática – com sua gramática marcada pelo formalismo e abstração (KNIJNIK, 2007a).

Em “Investigações Filosóficas”, os argumentos sobre como funciona a linguagem apontam para uma concepção que se distancia daquela apresentada em seus trabalhos anteriores. Wittgenstein (2004) considerará que não existe *a* linguagem, senão linguagens, no plural, identificando-as com uma variedade de usos. Esses distintos usos se referem a um contexto muito mais

amplo do que o contexto verbal. Intérpretes de Wittgenstein atribuem ao uso uma dimensão social, “uma instância a partir da qual significações são criadas (...) e os diversos jogos de linguagem são engendrados” (CONDÉ, 2004, p.48).

É nesse sentido que a noção de uso, no Segundo Wittgenstein, é considerada pragmática, não “essencialista”. O significado é determinado pelo uso das palavras e tal uso respeita regras, que são, elas próprias, práticas sociais, constituindo jogos de linguagem. Tais jogos, no entanto, não podem ser vistos como completamente afastados uns dos outros. Para Wittgenstein (2004), ao contrário, os diferentes jogos de linguagem “se parecem”, têm como que um parentesco, o qual denomina *semelhanças de família*.

Em síntese, com o apoio das ideias do “Segundo Wittgenstein”, podemos conceber a existência de distintas matemáticas – como a matemática acadêmica, a matemática escolar, a matemática camponesa (KNIJNIK, 2007a) – com o fundamento de que a cada uma corresponde uma forma de vida com seus jogos de linguagem, cada um deles constituído por regras específicas que conformariam sua gramática. Cada um desses jogos teria sua especificidade, mas também guardaria, em diferentes graus, semelhança com outros jogos.

Sirvamo-nos agora das ideias desenvolvidas em “Investigações Filosóficas” (WITTGENSTEIN, 2004) para atribuir novos sentidos para a matemática do marinheiro inglês Will Adams. Tendo sido ele um aprendiz em um estaleiro naval, um autodidata, na versão europeia, seguindo os ensinamentos de Wittgenstein, somos levadas a pensar que aprendera uma matemática constituída por jogos de linguagem, cujas regras estariam fortemente enredadas na(s) cultura(s) dos carpinteiros dos estaleiros navais daquela época, marcadas pela(s) racionalidade(s) daquela(s) forma(s) de vida, expressando-se por meio de uma gramática própria.

No entanto, a historieta não faz qualquer referência a alguma especificidade que pudesse corresponder a essa matemática cujo uso possibilitou que xogum tivesse satisfeito seu desejo de ver

construído um navio “feito da nossa maneira”, como se lê no excerto da carta de Will Adams. Tal silenciamento pode ser lido como indicando que o saber “tão precioso” do qual xogum queria se apoderar era a matemática da tribo europeia. Não seria exatamente ela – cujos jogos de linguagem funcionam com regras marcadas pelo rigor, formalismo e abstração – que outorgava superioridade a seus “indígenas”? Uma matemática marcada por usos muito diversos daqueles vinculados à(s) forma(s) de vida de carpinteiros de estaleiros navais ingleses...

Além dos sentidos atribuídos à narrativa, até aqui apresentados, a epígrafe acolhe outros mais... Escutemos as palavras com que o filósofo introduz essa historietta “tão bela, que se teme seja verdadeira”: “Ela reduz a uma só figura todas as coerções do discurso: as que limitam seus poderes, as que dominam suas aparições aleatórias, as que selecionam os sujeitos que falam”. O que tais palavras sugerem? Que ideias mobilizam? Para dar conta dessas indagações, impõe-se, inicialmente, que se situe, mesmo que de modo breve, o texto da qual a epígrafe foi extraída no conjunto da obra do filósofo, para, a seguir, apresentar a análise realizada por Foucault (2001) em “A ordem do discurso”, mais especificamente, na parte de sua argumentação diretamente vinculada às palavras epigrafadas.

Em “A ordem do discurso”, o filósofo (2001) retoma a discussão iniciada em “Arqueologia do Saber” (2002a), mas opera um deslocamento teórico, introduzindo a problemática do poder. Esse trabalho é, juntamente com “Vigiar e Punir” (2002b), “História da Sexualidade: a vontade de saber” (2003a) e os textos que compõem a coletânea intitulada “Microfísica do Poder” (2003b), uma das referências “fundamentais da fase genealógica” da obra Foucaultiana (DIAZ, 2005, p.77), que corresponde a seu “segundo domínio: o ser-poder” (VEIGA-NETO, 2003). De Nietzsche, Foucault toma o “método genealógico”. Está interessado, agora, em

explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidade externas aos próprios saberes, ou melhor, que imanentes a eles – pois não se trata

de considerá-los como efeito ou resultante – os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégia (MACHADO, 2003, p.x).

Assim, na genealogia, a análise dos discursos é feita “de modo a mantê-los em constante tensão com práticas de poder” (VEIGANETO, 2003, p.70), assumindo que, “assim como o dizível e o visível são dois aspectos inseparáveis do saber, o saber e o poder são dois aspectos indiscerníveis nos processos de subjetivação” (DIAZ, 2005, p.80). O filósofo realiza um empreendimento analítico que considera a hipótese de que “em toda sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e distribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2001, p.8-9). Indica que tais procedimentos podem ser caracterizados como externos – “que se exercem de certo modo do exterior” (IBIDEM, p.21), internos – “visto que são os discursos eles mesmos que exercem seu próprio controle” (IBIDEM, p.21) e aqueles que “limitam o intercâmbio e a comunicação dos discursos e que determinam a apropriação social do discurso” (CASTRO, 1995, p.231).

O filósofo se detém a examinar e apresentar exemplos desses diferentes procedimentos. No entanto, por limitações de espaço e interesse específico do texto, inicialmente direcionemos nossa atenção para os procedimentos internos de controle do discurso, que “funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso” (FOUCAULT, 2001, p.21). Foucault incluirá nesse grupo o comentário, o autor e as disciplinas. O comentário – que aponta para a existência, em toda a sociedade, da defasagem entre textos primários e secundários, que “permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado” (FOUCAULT, 2001, p.26); o autor – que funciona “como princípio de agrupamento do discurso, como

unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (IBIDEM, p.26), um procedimento que ao longo da história e em contextos variados tem assumido distintas funções; e as disciplinas – cuja organização “se opõe tanto ao princípio do comentário como ao do autor” (IBIDEM, p.30).

Examinemos mais de perto esse último procedimento interno de controle do discurso, que nos permitirá problematizar alguns aspectos da disciplina Matemática, em especial da disciplina Matemática Escolar. Para o filósofo, a disciplina “constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor” (2001, p.30), por isso, se opõe ao princípio do autor. Opõe-se, também, ao princípio do comentário, uma vez que

Não persegue a repetição; melhor, exige a novidade, a geração de proposições ainda não formuladas. A disciplina determina as condições que deve cumprir uma proposição determinada para entrar no campo do verdadeiro: estabelece de que objetos se deve falar, que instrumentos conceituais ou técnicas devem ser utilizadas, em que horizonte teórico se deve inscrever [a proposição] (CASTRO, 2004, p.86).

Mas as proposições ainda não formuladas que serão geradas não podem ser quaisquer. “Em toda disciplina há objetos, métodos, proposições verdadeiras, regras, definições, técnicas e instrumentos à disposição de seus possíveis participantes” (DIAZ, 2005, p.80) e proposições que não estejam alinhadas a isso são consideradas espúrias, e, portanto, devem ser excluídas da disciplina, “repel[idas], para fora de suas margens” (FOUCAULT, 2001, p.33).

O filósofo explica esse ponto: “Uma disciplina não é a soma de tudo que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade” (IBIDEM, p.31). Se, para Foucault, “a medicina não é constituída de tudo o que se pode dizer de verdadeiro sobre a doença” (IBIDEM, p.31), o mesmo valendo para a botânica, no que diz respeito

às plantas, poderíamos pensar em estender essa posição para a matemática e, parafraseando o filósofo, considerar, que “a [matemática] não pode ser definida pela soma de todas as verdades que concernem [aos jogos de linguagem envolvendo quantificações (como, por exemplo, calcular áreas de superfícies)]”.

Assim, diríamos que a Matemática (acadêmica) não reúne todos os jogos de linguagem que envolvem, por exemplo, calcular áreas, “repelindo para fora de suas margens” jogos como os de cubar a terra da Matemática camponesa (KNIJNIK, 2007a), com suas regras específicas, diferentes das regras do formalismo e abstração que conformam a gramática da Matemática (acadêmica). As “verdades” das práticas de cubação da terra, que produzem resultados “aproximados” (em maior ou menor grau) do resultado preciso da matemática (acadêmica), são consideradas pelos cientistas, muitas vezes, como “erros”. Mas, como escreve Foucault, “talvez não haja erros em sentido estrito porque o erro só pode surgir e ser decidido no interior de uma prática definida” (2001, p.33). Os jogos de linguagem de cubar a terra, quando examinados no interior dessas práticas, na contingência da forma de vida camponesa Sem Terra à qual estão associados, não apresentam erro algum “no sentido estrito”, uma vez que, como discutido em outro texto (KNIJNIK, 2007b), o resultado “inexato” não faz com que os camponeses do sul do país, integrantes do Movimento Sem Terra, os desqualifiquem, os considerem como não verdadeiros.

Como anteriormente referido, em “A ordem do discurso”, Foucault (2001) examina ainda outro conjunto de procedimentos, aqueles “que limitam o intercâmbio e a comunicação dos discursos e que determinam sua apropriação social” (CASTRO, 2004, p.94). Estão aí incluídas, por exemplo, as instâncias rituais – que determinam “a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (...) as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso” (FOUCAULT, 2001, p.39) e o sistema de educação – “uma maneira política de manter ou de modificar a

apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (IBIDEM, p.44).

É exatamente quando discute esse terceiro grupo de procedimentos de controle do discurso que o filósofo narra a historietta que dá início a este texto. Agora entendemos melhor o efeito de rarefação formulado por Foucault, “rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (IBIDEM, p.37), entendemos melhor as razões que levaram o filósofo a dizer que todas as coerções do discurso estão expressas “em uma só figura”, que identificamos como sendo a do xogum: seus poderes estariam limitados por desconhecer a matemática – o “saber precioso” da tribo europeia que a fazia superior às demais – a perpetuação de sua posição de imperador implicava em reter o europeu Will Adams, que possuía esse “saber precioso”, para que ele, e somente ele, tivesse acesso ao segredo dos “discursos maravilhosos” da matemática. Foucault (2001), de modo irônico, questiona a idéia de que esta narrativa pudesse ser lida como indicando que “ao saber monopolizado e secreto da tirania oriental, a Europa oporia a comunicação universal do conhecimento, a troca indefinida e livre dos discursos” (IBIDEM, p.38).

De fato, como a história da ciência ocidental e, em particular, a história da matemática ocidental mostram, a comunicação e troca de conhecimentos, ao longo dos tempos, têm funcionado por meio de procedimentos de sujeição como os elencados por Foucault (2001). Sociedades do discurso como as existentes no passado, hoje não podem ser encontradas, mas, mesmo assim, é preciso reconhecer que a configuração do mundo acadêmico da atualidade, no qual o uso de novas tecnologias tem facilitado a circulação do que é produzido, segue exercendo “ainda formas de apropriação de segredo e de não-permutabilidade” (IBIDEM, p.40).

E o que dizer do campo da Educação Matemática? Talvez pudéssemos pensar que, no limite, esse campo tem algo de um “grupo doutrinário”, como concebido por Foucault. Agora o movimento seria inverso ao da sociedade do discurso, pois o que

nos moveria, no chão da escola, seria a inclusão, a mais abrangente possível, de todos “nossos segredos” – que, por isso mesmo, deixariam de ser considerados como tal. Queremos, sobretudo, difundir nossos discursos, impor “nossas” verdades ao maior número possível de “fiéis”. Mas a doutrina “liga os indivíduos a certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros” (FOUCAULT, 2001, p.43): o que seria, senão isso, as categorias, tão utilizadas, em tempos passados, de “professores construtivistas” versus “professores tradicionais”? São essas ideias que nos levam a entender em maior profundidade a indagação do filósofo:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra? Senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (IBIDEM, p.44)

Não seriam esses poderes e saberes que acabariam por fazer que “outras” diferentes matemáticas, que não aquela que conhecemos por “a” Matemática, fossem posicionadas em um “espaço de uma exterioridade selvagem” (IBIDEM, p.35)? Não seriam esses poderes e saberes que acabaram por reunir o marinheiro inglês autodidata Will Adams, “que possuía o segredo desses discursos maravilhosos”, e xogum, para que “a sós, com ele, tom[asse] lições” de matemática e se “mant[ivesse] [n]o poder”? Não seriam eles os que põem em movimento as coisas da (educação) matemática?

Meu querido Alfredo,

Ao final deste texto, escolhi te escrever esta pequena carta, me servindo de um gênero discursivo tão “fora de moda”... mas, afinal, nós somos mesmo dos tempos de antigamente, não é mesmo? Ela foi sendo gestada aos poucos, me remetendo aos tempos em que começamos a estudar (com afinco e paixão!)

Foucault, naqueles inspiradores seminários ministrados por nosso orientador Tomaz Tadeu da Silva (ah... aqueles frutíferos tempos de Doutorado em que, desde Porto Alegre, pudemos entrar em contato com uma parcela importante de quem fazia educação mundo afora e ter acesso à sua produção.). Pois foram naqueles anos 1990 que nossos caminhos se cruzaram. E, deste então (e já se vão mais de três décadas...), tu te tornaste “meu porto seguro”, me fazendo lembrar o que Marjorie Perloff (2008), escreve ter sido a resposta de Bourdieu, em uma entrevista concedida por ele em 1985, quando perguntado sobre as razões que o conduziam a citar frequentemente Wittgenstein. O sociólogo, então, teria respondido: “Wittgenstein é provavelmente o filósofo que mais me ajudou em momentos de dificuldade. Ele é um tipo de salvador para os momentos de grande angústia intelectual (...).” Mesmo que eu não seja para nada Bourdieu e tu também não sejas Wittgenstein, eu quero me servir das palavras do sociólogo e endereçá-las a ti... Te escutar trazia-me a segurança necessária para seguir adiante em minhas formulações teóricas no campo da Educação Matemática. Porque nessas décadas todas, sempre soube que tua “fome pelo conhecimento”, teu brilho intelectual, tua desmedida dedicação para apreender o novo, teu entusiasmo e tua capacidade por estabelecer articulações, num processo criativo muito particular e exitoso, tudo isso, associado a uma generosidade como ser humano, que se estende ao âmbito acadêmico, fazem de ti mais que um colega, um amigo de todas as horas. Então, quero terminar te dizendo de minha imensa gratidão pela honra de privar de tua amizade. Um abraço apertado.

Gelsa.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

CASTRO, Edgardo. *Pensar a Foucault: interrogantes filosóficos de “La arqueologia del saber”*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 1995.

CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2004.

- CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *As Teias da Razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna*. Belo Horizonte: Argvmentvm Editora, 2004.
- DÍAZ, Esther. *La filosofía de Michel Foucault*. Buenos Aires: Biblos, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002b.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade – a vontade de saber*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003a.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003b.
- KNIJNIK, Gelsa. Mathematics education and the Brazilian Landless Movement: three different mathematics in the context of the struggle for social justice. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, v. 21, p. 1-18, 2007a.
- KNIJNIK, Gelsa. Brazilian peasant mathematics, school mathematics and adult education. *Adult Learning Mathematics - an International Research Forum*, v. 2, p. 54-62, 2007b.
- LIZCANO, Emánuel. As matemáticas da tribo européia: um estudo de caso. In: KNIJNIK, Gelsa et alii. *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 18ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.
- PERLOFF, Marjorie. *A escada de Wittgenstein: a Linguagem Poética e o Estranhamento do cotidiano*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.
- TAPPAN, Eva March (org.). *The World's Story: A History of the World in Story, Song, and Art*. Volume I: China, Japan, and the Islands of the Pacific. Boston: Houghton Mifflin, 1914, pp. 325-331. (Escaneado por Jerome S. Arkenberg, Cal. State Fullerton). O texto foi modernizado por Prof. Arkenberg.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 2004.

Foucault, a genealogia e seu confronto crítico com os discursos científicos

Gustavo da Silva Kern*

A perspectiva genealógica de análise da história, nos termos propostos por Michel Foucault, se constituiu como referencial teórico-metodológico para as pesquisas que realizei entre os anos de 2010 e 2016 como aluno de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Elas foram desenvolvidas sob a orientação do professor Alfredo Veiga-Neto, mestre e amigo homenageado nos textos reunidos no presente volume. No semestre letivo de 2018/2, tive a satisfação de ser convidado por Veiga-Neto para contribuir com uma fala no seminário então ministrado no PPGEDU/UFRGS, intitulado “A pesquisa nos Estudos Foucaultianos em Educação”. A demanda — atendida ao lado de colegas que compõem o Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC) — era para que eu desenvolvesse uma discussão acerca da forma como utilizei a genealogia foucaultiana na pesquisa que realizei no doutorado, dedicada ao estudo da emergência dos discursos racialistas e eugenistas produzidos no Brasil entre as décadas finais do século XIX e as primeiras décadas do século XX.

O texto que segue busca retomar os principais tópicos da apresentação realizada no referido seminário de 2018. Não tenho, evidentemente, o objetivo de sugerir uma forma mais adequada de utilizar a genealogia como perspectiva de análise histórica. Pretendo apenas expor aspectos teórico-metodológicos da genealogia foucaultiana que considero importantes. Retomo aqui alguns elementos das teorizações genealógicas de Foucault de modo absolutamente interessado, ou seja, de acordo com o uso que

* Docente de História (IFSC). Mestre e Doutor em Educação (UFRGS).

tenho feito delas. Como alertou nosso homenageado em seu livro *Foucault & a Educação*: “Em termos metodológicos, não existe um *vade-mecum* que nos oriente como executar uma pesquisa genealógica. Talvez a maneira mais produtiva de contornar essa “carência” seja examinar como Nietzsche, Foucault e outros conduziram suas próprias investigações e, com base neles, construirmos nossas próprias pesquisas” (VEIGA-NETO, 2003, p. 58). A discussão aqui realizada tem por objeto, sobretudo, trabalhos desenvolvidos pelo filósofo francês, mas também trabalhos de importantes autores do campo dos Estudos Foucaultianos. Nas últimas páginas, valendo-me de um texto fundamental de Veiga-Neto (2020), procuro demarcar a distância entre a genealogia e as correntes anti-intelectuais vinculadas ao neofascismo contemporâneo.

A concepção histórico-genealógica de Foucault: discursos, práticas sociais, poder

Abordagem filosófica da história delineada por Friedrich Nietzsche em seu clássico *Genealogia da Moral*, a genealogia foi retomada e deslocada por Foucault sob influência do filósofo alemão, mas também da produção historiográfica francesa surgida a partir da formação da Escola dos Annales¹.

O conhecido ensaio *Nietzsche, a genealogia e a história* — publicado em 1971 no âmbito de uma homenagem à Jean Hyppolite — se tornou célebre por ter sido o ponto de partida de uma série de análises em torno das relações entre saber e poder, a

¹ Como afirma Peter Burke (1997, p. 119) em *A escola dos Annales: a Revolução Francesa da historiografia (1929-1989)*: “O débito de Foucault em relação aos Annales pode ter sido menor do que deve a Nietzsche, ou aos historiadores das ciências, como Georges Canguilhem (através de quem tomou conhecimento da noção de descontinuidade intelectual), mas é mais substancial do que ele próprio admitiu. O que Foucault gosta de denominar de sua arqueologia”, ou a sua “genealogia”, tem, pelo menos, uma semelhança particular com a história das mentalidades. Ambas as abordagens mostram uma grande preocupação com as tendências de longa duração e uma relativa despreocupação com os pensadores individualizados”.

partir de então desenvolvidas por Foucault. Nesse texto seminal, a noção nietzschiana é objeto de uma profunda reflexão sobre o conhecimento histórico. Foucault (1979, p. 15) afirma que a genealogia questiona a historicidade singular “dos acontecimentos, longe de sua finalidade monótona”, uma vez que sua “emergência se produz sempre em um determinado estado das forças” (Idem, p. 23). A genealogia aborda, portanto, as contingências relativas aos acontecimentos históricos. Independentemente da sua dimensão microsocial ou macrossocial, da sua alegada relevância ou irrelevância, interessando-se principalmente “naquilo que é entendido como não possuindo história” (Idem, p. 15). Como indica Edgardo Castro em seu *Vocabulário de Foucault*, o genealogista nietzschiano “conduz a história na direção oposta: para o externo e o acidental, para as diferenças e peripécias” (CASTRO, 2009, p. 306)².

Também em *A ordem do discurso*, sua aula inaugural no Collège de France ministrada em 1970, Foucault (2009, p. 60-61) apontou a orientação teórico-metodológica de suas análises subsequentes, dispondo-as no que definiu como dois conjuntos:

De uma parte, o conjunto “crítico”, que põe em prática o princípio da inversão: procurar cercar as formas da exclusão, da limitação, da apropriação de que falava a pouco; mostrar como se formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente, em que medida foram encontradas. De outra parte, o conjunto “genealógico” que põe em prática os três outros princípios: como se formaram, através, apesar, ou com o apoio desses sistemas de coerção, séries de discursos; qual foi a norma específica de cada uma e quais foram suas condições de aparição, de crescimento, de variação.

Em relação aos trabalhos em que havia se dedicado a desenvolver uma arqueologia dos saberes, centrada mais

² Ainda de acordo com Castro (2009, p. 306): “Nietzsche, la genealogie et l’histoire” é o único texto de Foucault inteiramente dedicado a Nietzsche. Esse texto coloca três perguntas: 1) Como diferenciar a genealogia da busca da origem? 2) Que relação existe entre a genealogia e a história? 3) É possível uma genealogia da história?”.

estritamente na análise dos discursos e na descoberta das regras de formação dos enunciados, Foucault realizou uma inovação importante ao propor que a genealogia não deveria analisar somente as práticas discursivas, ampliando seu “campo de investigação para incluir de maneira mais precisa o estudo das práticas não discursivas e, sobretudo, a relação não discursividade/discursividade” (CASTRO, 2009, p. 185). Nesse sentido, o estudo da emergência e da dispersão dos discursos, objeto da arqueologia das ciências humanas (o referido conjunto “crítico”), é reordenado a fim de analisar os vínculos entre a constituição dos saberes e as manifestações do poder. Em *Vigiar e Punir*, obra publicada em 1975 e que poder ser considerada genealógica por excelência, encontramos uma de suas formulações mais fundamentais: “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2009a, p. 30).

Hupert Dreyfus e Paul Rabinow (2010), que escreveram o importante *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*, são enfáticos quanto aos propósitos inovadores da genealogia. Nessa perspectiva de análise histórica “a prática é considerada mais fundamental que a teoria” (Idem, p. 137), pois o filósofo francês passa a dar maior atenção “àquilo que condiciona, limita e institucionaliza as formações discursivas” (Idem, p. 139). Os discursos tipos de discursos produzidos pela modernidade europeia — científicos, filosóficos, médicos, jurídicos, literários, etc. — continuam sendo seu principal objeto de estudo, mas passam a ser analisados no âmbito de sua constituição no movimento dinâmico de diferentes práticas sociais — políticas, econômicas, culturais, institucionais, etc. — nas quais operam múltiplas relações de poder. Dreyfus e Rabinow consideram que a arqueologia teria fracassado como concepção teórico-metodológica de análise. O objetivo de descrever “as regras que regem as práticas discursivas” (Idem, p. 177) a partir das estruturas teóricas que as regulam, definido em *A arqueologia do saber*, teria sido superado pela necessidade de reconhecer que as práticas sociais também são instâncias de produção e condicionamento dos

discursos analisados e, sendo assim, não poderiam ser ignoradas em sua reflexão³.

Outro aspecto importante a ser considerado é que Foucault concebe sua perspectiva genealógica, na qual a análise histórica dos discursos incorpora a relação dinâmica destes com as diferentes práticas sociais e suas correspondentes relações de poder, como um tipo de “contra-história” do poder. Esse fundamento da genealogia, já presente no texto sobre Nietzsche, é reafirmado com maior profundidade na primeira aula do curso *Em defesa da sociedade* — ministrada no Collège de France em 7 de janeiro de 1976. Nesse contexto, Foucault (1999, p. 13) oferece uma definição para sua forma de conceber a genealogia: “o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais”. De acordo com Dreyfus e Rabinow (2010, p. 147), o Foucault genealogista procuraria demonstrar que a “história não é o progresso da razão universal. Ela é o jogo dos rituais do poder, é a humanidade avançando de uma dominação para outra”. O empreendimento de uma história crítica das relações de poder, que já vinha de certa forma sendo realizado pela historiografia do século XX, assume nova dimensão nos trabalhos genealógicos que Foucault realizou na década de 1970, tanto no que diz respeito aos aspectos teóricos de sua reflexão sobre o poder, quanto no que se refere a qualidade singular das análises históricas desenvolvidas. Foi o “o isolamento dos rituais meticulosos do poder” (Idem, p. 147), importa pontuar, que permitiu a Foucault analisar de forma tão inovadora quanto profunda a história das prisões, dos anormais, da guerra de raças e da sexualidade.

Desde um ponto de vista empírico, em seus trabalhos genealógicos Foucault mantém a análise dos discursos como principal procedimento metodológico. A profusão de fontes

³ Não é sem motivação explícita que Hupert Dreyfus e Paul Rabinow (2010), em seu livro clássico sobre o pensamento de Foucault, intitularam o capítulo IV como “O fracasso metodológico da arqueologia”.

primárias analisadas e correlacionadas, operação característica desde seus textos seminais, já não objetiva delimitar a regularidade dos enunciados. O objetivo da genealogia, mais que isso, é compreender como os discursos são produzidos através das relações de poder. Como afirma Alfredo Veiga-Neto (2003, p. 56), a genealogia é um tipo de escrita da história que busca analisar “uma gênese no tempo”, procedendo “à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos” (2003, p. 61). A genealogia seria o instrumento principal da crítica aos rituais meticulosos do poder que constituíram a Europa moderna. Essa contra-história do poder buscaria, portanto, demonstrar que a “história não é o progresso da razão universal. Ela é o jogo dos rituais de poder, é a humanidade avançando de uma dominação para outra” (DREYFUS E RABINOW, 2010, p. 139).

A genealogia como perspectiva de análise histórica dos discursos científicos

Essa forma radical de conceber a escrita da história, com ênfase nas rupturas observadas na dinâmica das relações de poder, elegeu o conhecimento científico moderno como um de seus objetos de estudo privilegiados. Os discursos científicos, largamente tematizados nas análises arqueológicas de Foucault, mantiveram sua centralidade nos trabalhos genealógicos. De acordo com Dreyfus e Rabinow (2010, p. 154), o interesse do filósofo francês se concentrou, sobretudo, nas “relações entre saber e poder estabelecidas em tipos específicos de ciências” — como o direito, a medicina social, a psiquiatria, a biologia, a economia, entre outros. A genealogia foucaultiana, segundo os mesmos autores, interroga justamente “como a objetividade científica e as interações subjetivas emergem, juntas, em um espaço estabelecido não por indivíduos, mas por práticas sociais” (DREYFUS E RABINOW, 2010, p. 145). Trata-se, portanto, de um tipo de perspectiva de análise histórica particularmente interessante para o estudo da constituição dos saberes científicos, pois de certa forma foi concebida com esse propósito.

A compreensão de que a história não pode ser compreendida como o avanço contínuo da razão universal humana tem implicações para a análise da produção do conhecimento científico. A ciência, por sua vez, também não deve ser ingenuamente tomada como o simples acúmulo e aprimoramento dos conhecimentos organizados de forma sistemática pelas sociedades modernas, através de uma racionalidade que continuamente atenderia aos desígnios do progresso. Como alertou Foucault (2003, p. 24) em uma das conferências que proferiu no Rio de Janeiro em 1973, o conhecimento científico deve ser analisado como “o resultado histórico e pontual de condições que não são da ordem do conhecimento”, pois são fenômenos sociais mais amplos que criam as condições de possibilidade para que algo seja colocado sob o “signo do conhecer”. Os discursos consagrados pelas diferentes disciplinas científicas não são o resultado de uma evolução correspondente apenas ao desenvolvimento interno de um determinado campo de conhecimento, são também o produto de práticas sociais características de um determinado período histórico, no qual se estabeleceram relações de poder específicas.

Nessa perspectiva teórica, a produção histórica dos saberes científicos, que se realiza em relações de poder específicas, não pode ser atribuída a um sujeito do conhecimento original e iluminado, tomado como instância última de concepção das verdades científicas. Afinal, o sujeito de conhecimento “se constitui no interior mesmo da história, e que é cada vez fundado e refundado pela história” (FOUCAULT, 2003, p. 10). Do ponto de vista da genealogia foucaultiana, o indivíduo que produz o conhecimento e o saber por ele elaborado são produzidos pelas práticas sociais de sua época:

Essas relações de “poder-saber” não deveriam então ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário, que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são tantos outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de

conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento (FOUCAULT, 2009a, p. 30).

O processo no qual um determinado discurso assume o *status* de saber científico ocorre quando — para além de conhecer uma sofisticação epistemológica relevante, expressa em formulações científicas transformadoras, — é mobilizado por agentes sociais (indivíduos, grupos sociais, instituições, corporações, aparelhos estatais, etc.) que atuam para legitimá-lo como discurso de verdade, ou seja, como discurso vinculado ao exercício do poder. Os trabalhos genealógicos de Foucault demonstram efetivamente que a constituição de uma determinada forma de saber científico é muito mais complexa que o resultado de uma evolução do estágio pré-científico ao científico, na medida em que essa mudança qualitativa na ordem do saber depende das relações de força estabelecidas na sociedade na qual o saber foi produzido. Como observa Roberto Machado (2009, p. 177) em seu *Foucault, a ciência e o saber*, ao abordar a dinâmica entre ciência e política desde uma perspectiva genealógica:

O objetivo da genealogia foi neutralizar a ideia que faz da ciência um conhecimento em que o sujeito vence as limitações de suas condições particulares de existência instalando-se na neutralidade objetiva do universal e da ideologia um conhecimento em que o sujeito tem sua relação com a verdade perturbada, obscurecida, velada pelas condições de existência. Todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são a base para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios de saber.

Na vida social não existe a possibilidade de um “fora da ideologia”, lugar no qual surgiria a concepção científica mais adequada, pois isenta dos interesses políticos. As práticas sociais mobilizadas na produção do conhecimento científico são atravessadas por relações de poder. A ciência, principalmente após o século XVIII, tornou-se imanente ao desenvolvimento do

capitalismo como sistema-mundo. Os discursos científicos, contudo, não são apenas determinados pelas condições sociais e econômicas das sociedades modernas. A ciência produz um conjunto de conhecimentos que, reconhecidos como legítimos e verdadeiros, engendram as próprias condições sociais e econômicas de existência: “Não há exercício de poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionem nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade” (FOUCAULT, 1999, p. 29).

A análise da historicidade dos saberes científicos, desde um ponto de vista genealógico, exige a problematização dos vínculos entre a produção da verdade e o exercício do poder:

Um saber como o que chamamos de científico é um saber que supõe, no fundo, que haja uma verdade em toda parte, em todo o lugar e em todo o tempo. Ou seja, mais precisamente: para o saber científico, há momentos em que se apreende mais facilmente a verdade, pontos de vista que permitem perceber mais facilmente ou mais seguramente a verdade; há instrumentos para descobri-la onde ela se oculta, onde ela está recuada ou escondida. Mas, como quer que seja, para a prática científica em geral, sempre há verdade; a verdade está presente em toda coisa ou sob toda coisa, a propósito de tudo e de qualquer coisa pode-se colocar a verdade (FOUCAULT, 2006, p. 301-302).

Os trabalhos genealógicos realizados por Foucault no transcorrer da década de 1970, encontrados nos livros que publicou e cursos que ministrou no Collège de France, empreendem um importante confronto crítico com diversos campos científicos. O estudo genealógico da emergência dos saberes científicos deve buscar compreendê-los em sua positividade, ou seja, naquilo que são capazes de produzir em termos de efeitos (VEIGA-NETO, 2003, p. 65). Para tanto, parece-me, Foucault demonstrou ser importante compreender: a dinâmica entre a ciência e as práticas sociais que lhe são correlatas; as relações entre saber científico e funcionamento do poder em contextos históricos específicos; os processos de produção de verdades socialmente legítimas por meio da

elaboração dos discursos científicos. Como afirma Machado (2009, p. 177): “Não há saber neutro. Todo saber é político”.

A genealogia como o avesso da estultice contemporânea

O objetivo do presente texto, até aqui, foi sugerir que os estudos genealógicos de Foucault podem servir de estímulo e exemplo para a realização de análises consistentes a respeito da emergência histórica dos saberes científicos. Todavia, interessa aqui perceber que a intensidade da crítica de Foucault a esses “hinos solenes do progresso” (DREYFUS E RABINOW, 2010, p. 142), na qual o rigor, a acidez e a ironia estão sempre presentes, não se constitui em negação da efetividade da ciência moderna. Não é possível, sob qualquer hipótese, aproximar a *démarche* crítica de Foucault em suas análises históricas da psiquiatria ou da medicina social, por exemplo, ao que atualmente conhecemos e enfrentamos sob as denominações de anticientificismo, negacionismo e conspiracionismo — correntes que são, sobretudo, expressões do neofascismo que se organizou como campo político poderoso e perigoso em importantes países, como é o caso do Brasil, no transcorrer das primeiras décadas do século XXI (LAZZARATO, 2019).

Alfredo Veiga-Neto, recentemente, publicou um texto que tem muito a contribuir para o debate sobre as formas de anti-intelectualismo supracitadas. Intitulado *Mais uma Lição: sindemia covídica e educação*, foi publicado pela Revista Educação & Realidade no segundo semestre de 2020. No artigo, nosso homenageado oferece algumas definições importantes para demarcarmos a oposição entre a genealogia de Foucault e a estultice contemporânea⁴, que fundamenta fenômenos perversos e deletérios como o movimento antivacina.

⁴ Recorro ao texto do próprio Veiga-Neto (2020, p. 17), para definir o termo estultice: “Característica ou atributo dos estultos, isso é, daqueles que, não apresentando sensatez e bom discernimento, são estúpidos, néscios ou, no jargão popular, burros (uma palavra que prefiro não usar para não ofender os muares...). Derivada dos radicais indo-europeus *stā-* (estar de pé e imóvel) e *stel-* (poôr-se, colocar-se), a palavra estulto situa-se no mesmo campo semântico das palavras

Para Veiga-Neto (2020, p. 8), o anticientificismo é a “postura contrária à Ciência – seus métodos, suas práticas, seus princípios. Os movimentos antivacinais, por exemplo estão imbricados com o anticientificismo e, frequentemente, também com o conspiracionismo”. Já o negacionismo “denota a prática de negar sistematicamente realidades ou verdades que, embora evidentes, causam algum medo ou desconforto” (VEIGA-NETO, 2020, p. 7). O negacionismo tem como vítimas, que são cada vez mais numerosas nas sociedades contemporâneas, indivíduos e grupos organizados que revelam “dificuldade no enfrentamento de problemas que, para serem compreendidos e resolvidos, exigem o emprego de alguma racionalidade fora do alcance dos estultos” (Idem). Por fim, para ficar em três definições propostas por Veiga-Neto (2020, p. 7), o conspiracionismo é justamente “um modo de enxergar conspirações atuando em toda parte e engendradas por agentes malignos — pessoas, organizações ou espíritos —, trabalhando calculada e secretamente contra nós”. A circulação dessas tendências de comportamento ou de pensamento nas sociedades contemporâneas tem produzido uma síntese na qual “a arrogância, a pobreza intelectual, o fundamentalismo, o anticientificismo e o conspiracionismo reforçam os comportamentos negacionistas” (Idem).

Embora Foucault (1999, p. 14) tenha afirmado que as “genealogias são, muito exatamente, anti-ciências”, seu confronto crítico com os discursos científicos difere radicalmente do combate ao conhecimento científico realizado pelos negacionistas. A perspectiva genealógica não nega a realidade dos saberes científicos e sua relevância social, nem procura desvelar mentiras ou conspirações por parte dos indivíduos e instituições que os produzem. A análise genealógica não pressupõe uma “recusa do saber” ou um “direito lírico à ignorância e ao não-saber” (Idem). Trata-se, pelo contrário, de compreender de forma cuidadosa como

estábulo, estático, apóstolo, estátua, obstinado, estar, poste, pedestal, estupor, estado e suas derivadas”.

o conhecimento científico elabora verdades amplamente legitimadas e determinantes para a vida social moderna e/ou contemporânea. Do ponto de vista intelectual, os trabalhos genealógicos de Foucault procuraram compreender o caráter político dos saberes científicos em toda a sua extensão, ou seja, em sua positividade, considerando sua capacidade de ensejar relações de poder e produzir fenômenos sociais concretos. De modo que tais análises, mesmo que realizadas nos termos de uma crítica radical, se constituem em um importante reconhecimento da efetividade do conhecimento científico.

Do ponto de vista político, por sua vez, a genealogia pode ser definida como o avesso da estultice contemporânea. As correntes anti-intelectuais das primeiras décadas do século XXI, imanentes ao neofascismo, se valem da negação do conhecimento científico para justificar seu empenho político em favor da reprodução das opressões individuais e coletivas. O vínculo entre fascismo e neoliberalismo, que se afirmou definitivamente na década de 1970, no contexto da ditadura chilena, criou condições para a radicalização das formas da guerra de classe, de sexo/gênero e raça que o capital — com sua inigualável capacidade de produção e de destruição — promove no seio das populações humanas (ALLIEZ; LAZZARATO, 2016). O anticientificismo, o negacionismo e o conspiracionismo são subprodutos da exacerbação dessas guerras civis (declaradas ou não), bem como da catastrófica expropriação de recursos naturais e de seres humanos que caracteriza nossa época histórica. Quando Foucault (1999, p. 15) propôs que a genealogia seria uma forma de oposição à “coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico”, tinha por objetivo de empreender um contraponto teórico-político aos efeitos de poder derivados dos discursos científicos: “Trata-se da insurreição dos saberes. Não tanto contra seus conteúdos, os métodos ou conceitos de uma ciência, mas uma insurreição sobretudo e acima de tudo contra os efeitos centralizadores que são vinculados à instituição e funcionamento de um discurso científico organizado [...]” (Idem, p. 14). A genealogia procede de forma inversa às correntes anti-

intelectuais, pois sua função é justamente realizar a análise crítica e o combate político aos processos de dominação. Não é sem razão, portanto, que os grupos de extrema-direita que se dedicam a popularização do conspiracionismo elegeram Foucault como um de seus principais inimigos, em termos políticos e filosóficos, identificando-o como intelectual e ativista ligado a libertação sexual e ao marxismo cultural, temas sensíveis ao discurso político persecutório e reacionário das correntes neofascistas.

Referências

- ALLIEZ, Éric; LAZZARATO, Maurizio. *Guerres et Capital*. Paris: Éditions Amsterdam, 2016.
- BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DREYFUS, Hubert, RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.
- _____. *Em defesa da sociedade: curso do Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. *O poder psiquiátrico: curso do Collège de France (1973-1974)*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2009a.
- KEGustavo da Silva. *“Educar é eugenizar”: racismo, eugenia e educação no Brasil (1870-1940)* (Tese de Doutorado). Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2016.
- LAZZARATO, Maurizio. *Fascismo ou Revolução: o neoliberalismo em chave estratégica*. São Paulo: N-1 Edições, 2019.
- MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. “Por uma genealogia do poder (Introdução)”. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.
VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. “Mais uma Lição: sindemia covídica e educação”. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020.

Foucault, neoliberalismo e educação: articulações em escritos de um pioneiro

Haroldo de Resende*

É imersos nesse estado de coisas que temos de pensar, enquanto docentes, o que estamos fazendo, seja com os outros, seja com cada um de nós mesmos.
(Alfredo Veiga-Neto, 2006.)

Um pensador equilibrista

Alfredo Veiga-Neto é um pensador da educação, um educador. É um professor arraigado nesse campo de conhecimento cuja formação e concepção de mundo lhe permitem uma vasta entrada por vários saberes, ou melhor, várias entradas, por vários acessos, o que confere aos seus ditos e escritos densidade e profundidade ventiladas por noções da política, da sociologia, da economia, antropologia, da etimologia, da música, da psicologia, da economia, da filosofia, dentre outros saberes, oferecendo problematizações e chaves de decifração da educação de um modo bastante peculiar, original, diferente... Talvez pela vastidão de seu repertório, proporcionada pelas diversas entradas em diferentes campos de saber e pelo modo como se situa nos horizontes do mundo, ele adentrou numa oficina em que acima de seu portal de entrada uma tabuleta, saudando seus visitantes, avisa: *Foucault desconcerta* (TAYLOR, *apud* VEIGA-NETO, 2006, p. 82).

O seu ingresso nessa oficina, certamente, o torna ainda mais arguto e ferrenho operário do campo do saber e das práticas educacionais, fundando a sua própria oficina e levando adiante seu ofício de educador em tantos e tão valiosos ditos e escritos. Sim, o professor Alfredo Veiga-Neto, de posse da caixa de ferramentas conceituais de Michel Foucault monta a sua própria oficina

* Professor na Universidade Federal de Uberlândia.

enfrentando o dilema de ser (não ser) mais (ou menos) fiel ao filósofo francês. Mas como se trata apenas da vontade de saber que move o pensamento desse educador, ele se desloca como um equilibrista que não teme o abismo e se sustenta na tensão entre ser fiel e ser infiel a Foucault. E é no equilíbrio dessa fidelidade infiel ou dessa infidelidade fiel ou, simplesmente, é sendo fiel a Foucault, sendo-lhe ao mesmo tempo infiel, sem que isso seja contraditório, como ele mesmo diz, que na tensão mesma do equilibrista destemido e na (in)certeza da queda para em seguida (re)compor o passo no (des)compasso das contingências, no espanto do acontecimento, no assombro das evidências, na incessante instabilidade do provisório, no perigo do salto sem a rede de proteção das metanarrativas ou da insuspeição teleológica que Alfredo é um dos fundadores dos estudos foucaultianos no Brasil, particularmente, no campo da educação¹.

Certamente um dos espaços de divulgação e consolidação desses estudos foucaultianos é o *Colóquio Internacional Michel Foucault*² cuja realização marca vivamente a apropriação e o uso de conceitos por diferentes pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas, não só do Brasil, mas também, de várias partes do mundo, o que autentica sua importância na circulação de ideias foucaultianas

¹ Sem entrar na questão do modo de apropriação, é possível afirmar que, mais ou menos do final da década de 1970 até os anos de 1990, as pesquisas educacionais que se utilizaram do pensamento de Foucault eram bastante raras e esparsas, o que sofre uma mudança significativa a partir de meados da década de 1990, quando também, já na virada do milênio, os cursos do filósofo francês são traduzidos no Brasil, abrindo o leque de temáticas e ampliando o seu repertório conceitual, o que propiciou a ampliação da própria bibliografia brasileira sobre aportes do pensamento de Foucault para a educação. Um dos marcos fundadores dessa bibliografia é o livro *Crítica pós-estruturalista e educação*, organizado por Veiga-Neto, lançado no ano de 1995 e que contribui significativamente para a disseminação e consolidação dos estudos foucaultianos no campo educacional.

² Foi somente a partir da quarta edição que o evento adotou de vez essa denominação seguida de um subtítulo, destacando a temática específica das respectivas edições, de modo que até a terceira edição a nomenclatura apresentou variações, conforme pode ser observado no Quadro 1.

para reflexões das mais variadas temáticas, nos mais diversificados campos. Trata-se de um evento periódico, que vem se realizando sistematicamente, desde o ano de 1999, e tem lugar em diferentes instituições de vários estados brasileiros. Todas as edições do *Colóquio*, do primeiro ao último, ocorrido de forma remota, em 2021, contaram com a presença afetiva e efetiva participação do pesquisador Veiga-Neto, o que pode ser conferido no Quadro 1.

Quadro 1: Ano de realização do Colóquio Internacional Michel Foucault, temática enfocada, título da intervenção de Veiga-Neto, instituição e localidade

Ano	Denominação/ temática do evento	Título da intervenção de Veiga-Neto	Instituição/ cidade
1999	Colóquio Michel Foucault	Tecnologias do eu na escola moderna	UERJ/Rio de Janeiro
2000	Colóquio Foucault – Deleuze: o que estamos fazendo de nós mesmos?	O descontrole da máquina: a escola na sociedade de controle	Unicamp/Campinas
2004	Colóquio Internacional Michel Foucault, 20 anos depois	Foucault e a Educação: novos desafios frente ao Império	Unicamp/Campinas
2007	IV Colóquio Internacional Michel Foucault, cartógrafo: pensador dos espaços, das margens, dos limites e das fronteiras	Michel Foucault: o espaço jogado no tempo	UFRN/Natal
2008	V Colóquio Internacional Michel Foucault: para uma vida não fascista	O currículo e seus três adversários	Unicamp/Campinas
2009	V Colóquio Internacional Michel Foucault: filosofia & política	Governamentalidade neoliberal e Educação: problematizações a partir de Michel Foucault	UFRJ/Rio de Janeiro
2011	VII Colóquio Internacional Michel Foucault: o mesmo e o outro – 50 anos de <i>História da loucura</i>	Rebatimentos: a inclusão como dominação do outro	PUC-SP/São Paulo

2013	VIII Colóquio Internacional Michel Foucault: Michel Foucault e os saberes do homem: <i>como na orla do mar, um rosto na areia</i>	Focos de experiência e contraconduta: ferramentas para problematizar as políticas e práticas de inclusão social	UERJ/ Rio de Janeiro
2015	IX Colóquio Internacional Michel Foucault: Michel Foucault e as heterotopias do corpo	40 anos de <i>Vigiar e punir</i> : a alma é deste mundo	Instituto Ricardo Brennand - UFPE - UFRN/Recife
2017	X Colóquio Internacional Michel Foucault: Michel Foucault e as insurreições: <i>é inútil revoltar-se?</i>	É preciso revoltar-se	Unicamp/ Campinas
2018	XI Colóquio Internacional Michel Foucault: Foucault e as Práticas de Liberdade	Águas claras, águas turvas	UFSC/ Florianópolis
2021	XII Colóquio Internacional Michel Foucault: devir do pensamento e multiplicação de práticas	Sindemia covídica: para além da disciplinaridade	PUC/São Paulo

Fontes: *Folders* do Colóquio, sites disponíveis e livros resultantes do evento.

Além disso, dos onze livros resultantes desse evento, sete foram organizados por ele em parceria com outros pesquisadores, da mesma forma que em oito desses livros foram publicados textos de sua autoria, conforme consta no Quadro 2. As temáticas abordadas nesses seus ditos, em seguida tornados escritos, perfazem um amplo arco de reflexões, particularmente, acerca da questão educacional, como também de outros temas não necessariamente ligados à educação de forma direta, o que também pode ser observado no Quadro 2.

Quadro2: Livros resultantes do *Colóquio Internacional Michel Foucault*, seus organizadores, títulos dos textos de Alfredo Veiga-Neto, editora e ano de publicação

Título do livro	Organizadore(s)	Títulos de Veiga-Neto integrantes da coletânea	Editora/ano
Retratos de Foucault	PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo	Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades	Nau/2000
Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietschianas	RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo	Coisas do governo...	DP&A/2002
Figuras de Foucault	RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.).	Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império	Autêntica/2006
Cartografias de Foucault	ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio	----	Autêntica/2008
Para uma vida não-fascista	RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo	O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo	Autêntica/2009
Foucault: filosofia & política	BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.).	Governamentalidades , neoliberalismo e educação	Autêntica/2011
O mesmo e o outro: 50 anos de <i>História da loucura</i>	MUCHAIL, Tannus, Salma; FONSECA, Márcio Alves da; VEIGA-NETO, Alfredo	Rebatimentos: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo (em coautoria com Maura Corsini Lopes)	Autêntica/2013

Michel Foucault e os saberes do homem: <i>como na orla do mar, um rosto na areia</i>	RODRIGUES, Heliana de Barros Conde; Portocarrero, Vera; VEIGA-NETO, Alfredo	Contraconduta e foco de experiência: ferramentas para problematizar a inclusão social (em coautoria com Maura Corsini Lopes)	Prismas/2016
Michel Foucault e as insurreições: <i>é inútil revoltar-se?</i>	RAGO, Margareth; GALLO, Sílvio	<i>Gloria victis</i>	Intermeios/2017
Foucault e as práticas de liberdade I: o vivo & os seus limites ----- Foucault e as práticas de liberdade II: topologias políticas & heterotopologias	BUTTURI JÚNIOR, Atilio; CANDIOTTO, Cesar; SOUZA, Pedro de; CAPONI, Sandra	---	Pontes/2019

Fontes: Livros resultantes da realização das diferentes edições do *Colóquio Internacional Michel Foucault*.

O objetivo deste texto é abordar, do conjunto das intervenções do pesquisador Veiga-Neto no âmbito do *Colóquio Internacional Michel Foucault*, — ou mais exatamente, do conjunto de seus escritos nos livros resultantes desse *Colóquio*³, — as reflexões nas quais, (mais)

³ Observa-se que nem sempre os textos publicados nos livros produzidos a partir da realização do *Colóquio* correspondem às comunicações apresentadas durante o evento. É o caso, por exemplo, do que ocorre com a intervenção de Veiga-Neto no primeiro evento realizado e com seu texto no livro que resultou desse *Colóquio*. Da mesma forma, nem sempre as intervenções orais no evento resultam na integração de textos na coletânea, o que se dá, também a título de exemplo, no caso do livro *Cartografias de Foucault*, organizado por Albuquerque Júnior, Sousa Filho e Veiga-

diretamente ele enfoca articulações entre a educação e o neoliberalismo. Não se pretende esgotar todas as provocadoras questões ou desenvolver os férteis desdobramentos que as análises operadas por Veiga-Neto acerca da relação educação-neoliberalismo sugerem nesses escritos, mas apenas levantar, — de maneira descritiva e um tanto esquemática e sem uma ordenação rigidamente sistemática, — pontos que realçam essa problemática sob o olhar do professor Veiga-Neto, sublinhando a sua extrema importância para o entendimento de nossa atualidade sócio-educacional.

Efetivamente são mobilizados dois textos: *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades* (1999) e *Governamentalidades, neoliberalismo e educação* (2011). Antes de tudo é necessário sublinhar que, no vasto campo de discussões sobre relações entre neoliberalismo e educação, o pesquisador Veiga-Neto foi um dos precursores. E, certamente, em perspectiva foucaultiana foi o pioneiro, inaugurando reflexões educacionais no registro da problemática neoliberal a partir de conceitos do vocabulário de Foucault, como biopolítica e governamentalidade, por exemplo.

Antes mesmo da publicação, na França, do curso *Nascimento da bioplítica*, no qual Foucault empreende a análise das formas da governamentalidade neoliberal, Veiga-Neto, para pensar a educação engendrada nas formas neoliberais, já se utilizou de noções e análises desenvolvidos nesse curso, assim como também no *Segurança, território, população*, que até o momento de suas formulações, se mantinham inéditos, disponíveis apenas em fitas-cassete⁴, o que indica que o professor, realizando um trabalho de pesquisa diretamente em arquivos franceses sobre Michel Foucault, antecipa discussões da conexão neoliberalismo-educação

Neto, no qual não é publicado texto seu, a não ser a *Apresentação: uma cartográfica das margens*, em parceria com os coorganizadores.

⁴ Na França esses cursos foram editados no ano de 2004 e a tradução brasileira de ambos foi publicada em 2008.

no território brasileiro, bem antes da publicação do original francês e, mais ainda, da tradução brasileira.

Articulações entre neoliberalismo e educação em perspectiva foucaultiana

De modo geral, em ambos os textos aqui elencados, o professor Veiga-Neto faz uma moldura geral para o desenho do quadro de reflexões que empreende, observando dois aspectos de suma importância para o dimensionamento da educação nas modulações do neoliberalismo. Primeiro, a consideração de que, na atualidade, vive-se num mundo marcadamente caracterizado por rápidas, profundas, amplas e múltiplas transformações que ocorrem, em escala global, no âmbito político, social, econômico e cultural e que podem ser exemplificadas pela majoração da concentração de renda, pela globalização, pela diferença de riquezas entre os países, pelo fortalecimento de minorias e, claro pelo próprio nascimento e expansão do neoliberalismo como vetor de vários deslocamentos na organização da sociedade em franco contraste com o liberalismo, seja no campo da produção, do trabalho e do consumo, seja na própria constituição das subjetividades.

O professor faz tais considerações para situar o envolvimento da escola nessas transformações, de sorte que aí se encontra o segundo aspecto que emoldura suas reflexões, trata-se da condição de imanência, ou seja, o que está posto em questão não são meramente as transformações históricas e escolares como ligações mecânicas de fatos numa relação de causa e consequência, de uma como resultante da outra, ao contrário, o que está em jogo é a atualização, é o acoplamento e a diferenciação que se opera pelo efeito na própria causa, provocando uma correlação, de forma que, reciprocamente, causa e efeito se articulam, se integram, se misturam, se sobrepõem e se atualizam.

Seguindo a proposição investigativa de Foucault de *estudar o neoliberalismo como quadro geral da biopolítica* (Foucault, 2008a, p. 30), ao descrever a racionalidade política em que os problemas específicos da vida e da população são postos no foco do exercício

de poder da razão governamental, Veiga-Neto argumenta que, *ao invés de compreendermos o liberalismo e o neoliberalismo como ideologias de sustentação e justificação do capitalismo e do capitalismo avançado (respectivamente), é mais produtivo compreendê-los como modos de vida, como ethos, como maneira de ser e de estar no mundo* (VEIGA-NETO, 2011, p. 38).

Assim considerado, o liberalismo, seja na sua forma clássica ou no desdobramento de suas duas principais tendências, — o ordoliberalismo e o anarcocapitalismo, — não é um período histórico, uma filosofia política, uma representação social ou um sistema econômico. Trata-se de uma prática, de uma espécie de refinamento da arte de governar, segundo a qual o governo⁵ se torna frugal, agindo moderadamente, de forma sutil, quase que com certa leveza imperceptível, de sorte que, governando menos acaba por governar mais.

Na esteira das análises foucaultianas, o educador Veiga-Neto entende que o liberalismo, no campo político, é constitutivo da modernidade e corresponde à governamentalização do Estado no máximo grau, sendo que aquilo que é deixado para a gestão governamental é, no limite, a tarefa de promover os ajustes sociais que já se encontrariam na natureza humana⁶, de sorte que o objeto

⁵ Veiga-Neto num ensaio intitulado *Coisas de governo...* entre um exercício de lexicologia e uma revisão de conceitos de Foucault desenvolve uma densa e pertinente discussão a respeito do termo *governo* em comparação com os vocábulos *governo* e *governamentalidade* e seus usos no léxico foucaultiano, ao mesmo tempo em que sugere a volta do uso do termo *governo* em lugar de *governo* quando referir-se a práticas ou atos de governar, distintas de ações governamentais enquanto instância central do Estado. Contudo, talvez num gesto de (in)fidelidade, e considerando que não haverá prejuízo na compreensão das discussões aqui apontadas, neste texto não será usada a palavra *governo*, segundo suas indicações, mesmo porque tal proposição é posterior à escrita de um dos textos aqui abordados, sem essa distinção vocabular.

⁶ Foucault, na aula de 24 de janeiro de 1979 do Curso *Nascimento da biopolítica*, argumenta que o que surge em meados do século XVIII é um naturalismo governamental mais do que um liberalismo, mas que o emprego do termo liberalismo é plausível, visto que é a liberdade que se encontra no centro dos problemas da prática governamental (Cf. Foucault, 2008^a, p.84-85).

de ocupação da governamentalidade liberal é o governo da sociedade, constituída por sujeitos que são a um só tempo objetos e parceiros do governo, na medida em que são governados por forças externas e também se autogovernam, segundo preceitos internalizados que, em boa parte, provém justamente desse governo de fora.

A subjetividade moderna é modulada tanto no nível da população, como no nível individual, de modo que o engendramento da modernidade trouxe a combinação desses dois níveis, instituindo novas práticas sociais na configuração de antigas instituições, numa relação de imanência, em que o *ethos* moderno é produzido. No conjunto de tais instituições, a escola é destaca por Veiga-Neto, visto que, para ele, em certo sentido, o que a escola produz ocorre na dimensão da criação, da aplicação e da difusão das tecnologias modernas. *É fácil ver que a escola é o locus onde novas tecnologias são tanto inventadas quanto aplicadas; ela é, além disso, a instituição que mais ampla e precocemente se encarrega de “capturar” os indivíduos e disseminar tais tecnologias* (VEIGA-NETO, 2000, p. 189).

Tendo em vista o nascimento do neoliberalismo e a proliferação de suas lógicas, o interesse do educador Veia-Neto mais que estabelecer uma caracterização do mundo atual, é considerar suas transformações, incluindo o próprio neoliberalismo. De modo mais específico, no registro da problematização da educação, seu interesse é o exame da forma que a instituição escolar assume em face das transformações do mundo neomoderno, uma vez que, para ele, é indissociável a implicação da escola na fabricação do indivíduo moderno, assim como na própria construção da modernidade. Nesse sentido, o educador indaga: *qual é o futuro da escola?* (VEIGA-NETO, 2000, p. 189).

Para ele, é possível entrar nessa questão, ao modo foucaultiano, — sem apontar uma resposta peremptória, — a partir das modificações do capitalismo em curso no presente, o que sumariamente corresponde à constatação da irracionalidade de se governar demais, o que deu lugar, na década de 1940, aos

desdobramentos neoliberais em suas duas principais alternativas, a alemã e a norte-americana, já apontadas anteriormente.

Veiga-Neto sustenta que, em relação às práticas que sustentaram as mudanças ocorridas no mundo contemporâneo, a vertente norte-americana, da Escola de Chicago parece ter sido aquela cuja prevalência foi mais forte, de modo a dar direção às políticas econômicas não só dos países ocidentais, mas praticamente de todo o mundo, em função da crescente posição hegemônica dos Estados Unidos na geopolítica mundial.

De toda forma, nas duas versões, o que foi se impondo, como observa o professor, foi a clareza da necessidade de que a produção ocorresse de modo diferente, já que não bastava apenas produzir mais e melhor, o que acabou por ocasionar a diversificação crescente das ofertas que, por sua vez deveriam corresponder à diversificada e intensa demanda em função do aceleração dos ciclos de produção-consumo-lucro e do conseqüente aumento da acumulação capitalista. Esse aceleração provoca o deslocamento da ênfase da produção para o produto que, para circular, depende do mercado, o que gera, como destaca Veiga-Neto, a sua reificação. Além do mercado reificado e essencializado pela lógica econômica do neoliberalismo, é imprescindível a diversificação das demandas ao mesmo tempo em que os consumidores devem estar receptivos a essas demandas diversificadas, ou seja, no mínimo, os indivíduos devem ser conduzidos ou induzidos às demandas, de modo que surge, então, a necessidade de um novo modelo de consumidor.

O educador gaúcho sugere que se reconheça que a escolarização de massas é algo importante para o neoliberalismo; aliás, mais que isso, ele sugere que se trata de algo crucial para que a lógica neoliberal funcione. De acordo com suas formulações, os objetivos da escolarização no e para o neoliberalismo consistem em

... circular/moldar o sujeito cliente. Mas essa novidade não implica, necessariamente, a demissão daquele grande objetivo que norteou a escolarização na Modernidade: [...] a escola foi pensada — e ainda vem funcionando — como uma imensa maquinaria de confinamento disciplinar, a maior encarregada pela ampla normalização das sociedades modernas (VEIGA-NETO, 2000, p. 206).

Valendo-se de Bauman, em comentário sobre Foucault, o pesquisador Veiga-Neto afirma que o poder disciplinar agora se destina ao controle daqueles que não se encontram ao alcance das tecnologias de sedução do mercado, o que implica, em suas análises que o mercado reificado e essencializado, como primazia, poderá desempenhar o papel de panóptico, assim como de outras práticas de disciplinamento e normalização, sendo, pois, a norma do mercado a vigilância e o controle. Ainda com base em proposições de Bauman, o educador Veiga-Neto vislumbra, de uma parte, os que estão ao alcance da sedução do mercado e, de outra, aqueles que se encontram fora desse alcance, ou seja, o resto.

O professor Veiga-Neto chama a atenção para o problema de se considerar no mundo atual, constantemente cambiável, heterogêneo e polimórfico, a existência de uma única “escola”. Ele argumenta que é necessário observar de que tipo de escola se fala, a quem se destina, que objetivos atende na configuração social em que se encontra. Em face da pluralidade escolar contemporânea, ele se limita a uma classificação em que figura de um lado, a escola pública, voltada para o atendimento das camadas pobres e, de outro, a escola privada, montada como uma mercadoria disponível para a livre escolha e consumo de determinados clientes.

Nas escolas privadas, observa Veiga-Neto, tem sido cada vez mais comum — apesar de movimentos em prol do retorno à disciplina — a flexibilização de práticas disciplinares mais tradicionais, dando lugar a pedagogias calcadas em psicologias informadas por tecnologias que resultam em relações que fazem dos alunos sujeitos tão dependentes e manipuláveis quanto se considerem liberados. *É a partir dessa dependência e manipulação que a escola pode orientar os futuros sujeitos-clientes a serem mais competitivos e competentes em suas escolhas de consumo* (VEIGA-NETO, 2000, p. 207).

Nesse diapasão, pontua o educador, as inovações de ordem administrativa e pedagógica penetram profundamente nas escolas, de modo a consubstanciar tendências de empresariamento das instituições privadas, resultando na antecipação do mundo fora do

espaço escolar como a forma ideal de preparo de competências para atuação no mundo decifrado pelo mercado e pautado na competição.

Está claro em suas argumentações, ao estabelecer paralelos entre o liberalismo clássico e neoliberalismo que naquele a liberdade do mercado era entendida como natural, espontânea, ao passo que neste deve ser o tempo todo fabricada e exercitada como competição, o que, aliás, para ele, constitui o ponto nodal que torna a escola uma instituição do mais alto interesse para o sistema neoliberal. Ancorado nas reflexões de Foucault sobre a competição como inteligibilidade neoliberal, Veiga-Neto sustenta sua própria reflexão afirmando que

a inteligibilidade neoliberal intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico. Dessa maneira, o neoliberalismo constantemente produz e consome liberdade. Isso equivale dizer que a própria liberdade transforma-se em mais um 'objeto de consumo' (VEIGA-NETO, 2011, P. 39).

No esquema neoliberal que se concentra na competição, a ênfase recai sobre o consumo que se emaranha na inextricável trama entre sujeição e expertise da qual provém a ilusão de que cada indivíduo é capaz de guiar suas escolhas pessoais racional e ativamente como se fosse senhor de seu domínio, guiado pela própria vontade, de modo que Veiga-Neto aponta, nesse aspecto, a liberdade como ambivalência típica do esquema neoliberal, uma vez que se torna condição para a própria sujeição do indivíduo. Na medida que o exercício do poder pressupõe o sujeito livre em seus desejos e necessidades, em seus interesses e escolhas, para que esse sujeito possa agir de forma livre, deve antes ser conduzido, moldado, conformado para que seja capaz de exercer sua liberdade de maneira responsável, num sistema que o traz cativo.

Daí a escola configurar-se numa maquinaria de fabricação de subjetividades, no funcionamento de mecanismos que supostamente liberam o sujeito e o fazem transitar entre escolhas. Contudo, no sistema neoliberal o contínuo artifício da liberdade é dinamizado e exercitado sob a forma da competição, cujos

processos nunca são deixados livres, ao sabor do acaso, mas devidamente transmitidos, regulados, controlados, instruídos, governados. Como instituição correlata, a escola, em certo sentido, é uma máquina na qual e com a qual se governa e se é governado. Em boa parte, é nessa maquinaria institucional que os processos econômicos e as relações de escolha e competição são ensinados e aprendidos, constituindo subjetividades.

No mínimo, isso reforça a importância das reflexões sobre articulações entre o sistema neoliberal e o campo da educação propostas pelo educador Alfredo Veiga-Neto, por mais desconcertantes que possam ser para a comodidade e acomodação das práticas educacionais do nosso cotidiano como se não houvesse nada novo sob o sol. Como ele mesmo diz:

Ainda que não seja condição suficiente, saber como nos governam e como nos governamos é condição necessária para qualquer ação política que pretenda colocar minimamente sob suspeita aquilo que estão fazendo de nós mesmos, justamente num mundo em constantes transformações, onde tudo isso se torna difícil e perturbador (VEIGA-NETO, 2011, p. 37).

Referências

- BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades*. In.: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo (orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Coisas de governo...* In.: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze – Ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Na oficina de Foucault*. In.: GONDRA, José; COHAN, Walter (Orgs). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império*. In.: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Governamentalidades, neoliberalismo e educação*. In.: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Educação, trabalho e subjetividades: do trabalhador disciplinado ao morto de fome endividado

Karla Saraiva*

A organização do trabalho e a forma escolar encontram-se imbricadas desde o surgimento da escola pública na Europa do século XIX. O corpo do operário era forjado nos bancos escolares, que produzia corpos dóceis e bem adaptados às rotinas disciplinares. Desde finais do século XX, estamos vivenciando profundas e rápidas transformações na organização do trabalho, nas quais as tecnologias digitais têm um papel importante. Ainda que não determinem essas transformações, elas são uma condição de possibilidade para sua emergência e fortalecimento. Neste capítulo, apresento um breve panorama dessas transformações da organização do trabalho e traço algumas relações com discursos e acontecimentos educacionais contemporâneos, focalizando o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Na seção seguinte, faço um resgate sucinto das relações escola-trabalho no contexto de uma sociedade disciplinar. A seguir, discuto as novas formas de organização do trabalho que emergem a partir do final do século XX. Finalizo tratando das relações com as competências socioemocionais.

Capitalismo industrial e escola disciplinar

A Revolução Industrial teve início em meados do século XVIII, na Inglaterra, expandindo-se para o restante da Europa e aportando nos EUA no século XIX. As fábricas que surgiram nesse processo estavam orientadas por uma ordem que Foucault (1999) denominou disciplinar: rígido controle do tempo e corpos fixos em postos de trabalho, colocando todos e cada um sob vigilância e

* Professora e pesquisadora da Universidade Luterana do Brasil.

instituinto sanções para quem infringisse os regulamentos. Os operários dos primeiros anos da Revolução Industrial eram oriundos da zona rural, não estando habituados com essas rotinas. Isso resultava em elevado absenteísmo e problemas de adaptação.

De acordo com Varela e Alvarez-Uría (1992), havia a percepção de que esses problemas poderiam ser superados pela escolarização. Isso pode ser observado na citação que fazem de Estrada (1852 apud VARELA; ALVAREZ-URÍA 1992, p. 240): “A educação dos trabalhadores é o único meio seguro de precaver as agitações tormentosas”. A escola moderna, uma invenção do século XVII, instituiu-se como escola pública no século XIX, dando condições para o avanço e consolidação do capitalismo industrial. A organização disciplinar da escola, análoga à da fábrica, produz corpos dóceis e úteis, capazes de aceitarem as rotinas fabris com maior facilidade. O corpo do operário era forjado nos bancos escolares.

No Brasil, tanto a industrialização, quanto a criação de escolas públicas, é bem posterior ao movimento que se observa na Europa, além de avançar em outro ritmo. Getúlio Vargas chega ao poder em 1930 com um projeto desenvolvimentista de industrialização para o país. Tal projeto ganhará mais força no governo de Juscelino Kubitschek e será levado adiante pelos governos militares. A participação da indústria de transformação no PIB alcança seu máximo nos anos 1970-1980, quando representava cerca de um quarto do valor total. Em 2018, a participação da indústria de transformação era de apenas 11,3%, tendo decaído ainda mais depois disso (MORCEIRO, 2019). Atualmente, o setor com mais pessoas atuando é o setor de serviços, considerado aquele com maior precarização do trabalho. 45% dos trabalhadores brasileiros estão nesse setor contra 22% no comércio e 13% na indústria (IEDI, 2019).

Reportagem publicado no periódico *El País* (OLIVEIRA, 2021) indica que a pandemia acentuou o processo de desindustrialização. O entrevistado Fausto Augusto Jr., diretor técnico do DIEESE, comenta que isso também vem ocorrendo em países desenvolvidos, porém por outros motivos. Enquanto lá, a indústria de transformação vem sendo substituída por atividades ligadas às

tecnologias de ponta, que vem sendo chamada de indústria 4.0, aqui sua substituição vem sendo pelo agronegócio e pelo extrativismo. Ainda segundo a matéria, existe uma política do atual Governo, presidido por Jair Bolsonaro, de incentivo a esse processo.

Getúlio Vargas não apenas se preocupou com a industrialização do país, como foi o primeiro governante a criar políticas nacionais para a educação nos anos 1930 e 1940. Já em 1930, criou o Ministério da Educação e da Saúde Pública, sob o comando do escolanovista Francisco Campos, que regulamentou o ensino secundário e o ensino superior. Porém, uma forte crítica, foi não ter dado qualquer atenção à escola fundamental. Ainda sob o Governo Vargas, entre 1942 e 1946, aconteceu a chamada Reforma Capanema, que é assim denominada por ter sido realizada pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema. Essa reforma regulamentou o ensino fundamental e criou o SENAC e o SENAI. Contudo, não houve uma efetiva expansão da escolarização para as classes populares.

A Constituição de 1946 reconheceu a educação como um direito e determinou a que deveria ser desenvolvida a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sua discussão durou 15 anos, sendo aprovada em 1961. Ela previa a obrigatoriedade do ensino primário, o que não ocorreu efetivamente, tendo em vista o grande número de isenções previstas (NASCIMENTO, 2012). O governo militar reformou a LDB em 1971, instituindo compulsoriamente o ensino profissionalizante no segundo grau, pretendendo com isso contribuir com o desenvolvimento do país. Embora a escolarização obrigatória só tenha acontecido com a LDB de 1996, é possível perceber uma relação entre políticas educacionais e os projetos desenvolvimentistas voltados para a industrialização.

Tecnologias digitais e capitalismo de plataforma

A organização disciplinar-fordista do trabalho que havia se instituído na Europa e EUA ao longo do século XX proporcionou um alto nível de estabilidade e segurança para seus trabalhadores

nos anos 1970. Segundo Chamayou (2020), essa situação levava a crescentes demandas pelos operários nas fábricas, com recusas que se caracterizariam como indisciplinas: absenteísmo, demissões voluntárias, resistência ao aumento de produtividade. Nesse momento, as empresas começaram a se mobilizar para restituir a disciplina para o ambiente de trabalho.

Em um primeiro momento, tentaram endurecer as sanções, intensificando a disciplinarização, mas isso apenas acarretou uma maior resistência por parte dos trabalhadores. Para Chamayou (2020, p. 41). “opera-se assim uma mudança nas teorias da revolta. Por que nos insurgimos? Diziam: por necessidade. Dirão: porque podemos nos dar ao luxo”. O patronato constatava que as revoltas eram possíveis, pois a bonança da situação econômica permitia que os trabalhadores não temessem as consequências. O pleno emprego estava na raiz da indisciplina. Chamayou (2020, p. 53) transcreve parte de uma matéria publicada na Newsweek, em 1970: “para domar esse bando de insequentes, esse país [EUA] precisa de uma boa depressão”. Porém, não basta ameaças ao emprego, sendo mantidas as políticas de bem-estar. Era necessário, além da depressão econômica, reduzir as proteções sociais.

Nesta época, começava a se consolidar a racionalidade neoliberal. Embora os princípios do neoliberalismo já viessem sendo estabelecidos por teóricos desde meados do século XX, sua transformação em racionalidade política disseminada pelo tecido social aconteceu a partir dos anos 1970. O primeiro, digamos, laboratório foi o Chile de Pinochet, o que mostra que desde sempre os neoliberais não tinham grande apreço pela democracia (LAZZARATO, 2019). Porém, o neoliberalismo ganhou visibilidade com os governos de Thatcher, na Inglaterra, e Reagan, nos EUA. Foucault (2008), no Curso *Nascimento da biopolítica*, trata o neoliberalismo como uma forma de *governamentalidade*, ou seja, como uma racionalidade que é assumida de modo cada vez mais naturalizado para a condução das condutas. Nesse sentido, o neoliberalismo gradativamente tornou-se um modo de vida, que orienta visões de mundo, valores e comportamentos. Na esteira do

filósofo, Brown (2016) aponta que, mais do que políticas explicitamente neoliberais, é necessário atentar a uma racionalidade neoliberal difusa que se aloja até mesmo nas práticas daqueles que querem combater o neoliberalismo.

Para Foucault (2008), o princípio de inteligibilidade do neoliberalismo é a concorrência. Uma concorrência que atravessa a sociedade em todos os seus níveis e em todas as esferas. Concorrência entre empresas, mas também entre indivíduos. Concorrência no âmbito dos assuntos econômicos, mas também daqueles que estariam fora do estrito campo da economia. O neoliberalismo estende a noção de *Homo œconomicus* e de mercado para além dos domínios econômicos, fazendo com que a ideia de mercado recubra todos os domínios da vida.

Outros conceitos articulam-se com o de concorrência no âmbito da governamentalidade neoliberal, dentre os quais destaco dois que serão importantes para desenvolver este capítulo. O primeiro deles é o conceito de inovação, que foi apropriado pelos neoliberais a partir da obra de Schumpeter, *Teoria do desenvolvimento econômico*, de 1911 (apud DARDOT; LAVAL, 2016). Para esse autor, a inovação é a principal arma para vencer a concorrência.

O segundo é o de empreendedor, que é um sujeito que deve gerir sua vida como uma empresa. Ou, conforme Foucault (2008), que deve se conduzir como um empresário de si. O conceito de liberdade é central para as teorias liberais e neoliberais, com matizes distintos. Ainda segundo Foucault, enquanto a liberdade para os liberais era da ordem do natural, para os neoliberais, a liberdade deve ser produzida. Nesse sentido, o empreendedorismo torna-se um imperativo e é valorizado como uma prática de liberdade, que emancipa o sujeito dos laços de servidão. Incentivar o empreendedorismo, fazer dele um tema presente no currículo, é produzir liberdade.

Entendo que essas sejam condições de possibilidade para as transformações da organização do trabalho, que vão se acelerar por meio do uso das tecnologias digitais. Assim, é necessário

compreender que essas tecnologias não estão na origem das transformações, mas surgem como ferramentas que se acoplam a um movimento que lhe antecede, contribuindo para sua consolidação e aceleração.

Com popularização das tecnologias digitais e da conexão em rede desde o final do século XX, houve uma profunda reconfiguração dos modos de vida das sociedades em que elas se fizeram mais presente. Em relação aos modos de produção, autores ligados ao operaísmo italiano produziram o conceito de capitalismo cognitivo nos primeiros anos do século XXI. Para Corsani (2003, p.17), a inovação trata-se de um “processo de produção de conhecimentos por conhecimentos”. Para a autora, se a inovação se fazia presente como exceção no capitalismo industrial, no capitalismo cognitivo, ela torna-se rotina. Agora, o que importa é ser *disruptivo*, mais um dos vocábulos da novilíngua do neoliberalismo avançado da terceira década do século XXI.

A partir dessa análise, entendo que a temporalidade linear da reprodução infinita do capitalismo industrial dá lugar para uma temporalidade pontilhista (MAFFESOLLI, 2003), em que as inovações incessantes rompem a continuidade do tempo, tornando-o uma sucessão de instantes fracamente conectados e ordenados.

Nesse cenário, a produção já não encontra seu lugar de destaque no chão de fábrica (ainda que continue a necessitar dele), mas nos escritórios de *design*, de projeto, de pesquisa, de desenvolvimento, de *marketing*. Contudo, ainda que nesses lugares se catalisem os processos inventivos, a produção que acontece como invenção se dá em redes que são espacial e temporalmente ilimitadas. Por essa razão, a inovação é acelerada com o uso das tecnologias digitais, capazes de colocar uma multidão de cérebros em cooperação (LAZZARATO, 2006).

Na mesma época em que foi criado o conceito de capitalismo cognitivo, Lazzarato e Negri (2001) trouxeram o conceito de trabalho imaterial. Uma forma de trabalho que requer um uso mínimo das forças do corpo, apoiando-se sobre o uso do intelecto.

A associação do trabalho imaterial com o capitalismo cognitivo foi discutida por Cocco, Silva e Galvão (2003).

A hipótese do capitalismo cognitivo e de sua associação com o trabalho imaterial foi assumida por mim em outros artigos (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009 e SARAIVA, 2013). Nesses trabalhos, produzi críticas a essa forma de produção e de organização do trabalho, indicando seu potencial para estender a atividade laboral de modo ilimitado, com capacidade de recobrir todo o tempo da vida, bem como para promover a precarização do trabalho, por facilitar processos de terceirização e pejotização, além de uma extração de valor ilimitada de uma criação que excede os limites da empresa. Além disso, considerava o capitalismo cognitivo altamente excludente, pois tendia a gerar um número limitado de postos de trabalho.

Contudo, nos últimos anos, podemos observar, por um lado, a popularização das tecnologias digitais móveis e, por outro, um enorme espraiamento das chamadas plataformas. Esses acontecimentos promovem novas transformações nos modos de vida, o que inclui os processos produtivos e a organização do trabalho. Nas sociedades em que o acesso à internet já está razoavelmente disseminado, um número crescente de atividades passa pelo uso de plataformas. Redes sociais; serviços bancários e financeiros; serviços de comunicação instantânea; *streaming* de música e vídeo, serviços públicos variados (Cadastro Único, SUS, Imposto de Renda, ...); plataformas de compras *online* são algumas das plataformas que estão presentes na vida cotidiana daqueles que têm um mínimo de inclusão digital. Também usamos plataformas para pedir comida, solicitar transporte, fazer cursos *online*, buscar prestadores de serviços domésticos, entre outras demandas.

Frente a isso, considero que a ideia de capitalismo cognitivo já não seja a mais adequada para o quadro atual. Diversos autores vêm indicando outras formas de nomear o estágio atual do capitalismo. Neste momento, acredito que a proposta de Srnicek (2017) seja a mais adequada: capitalismo de plataforma. Parece-me que seja possível afirmar que o capitalismo de plataforma está para

a sociedade de controle, conforme Deleuze (1992), assim como o capitalismo industrial está para a sociedade disciplinar. Para Lazzarato (2006), as relações de poder na sociedade de controle se utilizam de tecnologias eletrônicas avançadas, que potencializam a ação de mentes sobre mentes a distância. Nas sociedades disciplinares passava-se de uma instituição para outra em sequência: da escola para a fábrica, para o exército (DELEUZE, 1992). Entendo que, nas sociedades de controle, passamos de uma plataforma a outra, sem que haja uma sequência, pois todas se comprimem na mesma tela. Nunca acabamos a relação com uma delas e estamos sempre prontos a iniciar uma nova.

E é no âmbito do capitalismo de plataforma que podemos perceber a emergência de um outro tipo de trabalho imaterial, que volta a demandar as forças do corpo e é organizado diretamente por plataformas, mediando a ligação entre prestadores de serviço e consumidores. Abílio (2020), assim como outros autores, vem denominando a isso de uberização do trabalho, em referência ao aplicativo de transporte individual mais conhecido em 2021. Entretanto, assim como Grohmann (2020), entendo que é preferível denominar de plataformização do trabalho, tendo em vista que existe um número crescente de plataformas voltadas para esse fim.

A plataformização do trabalho, associada ao crescimento de postos de trabalho na área de serviços, começa a ser percebida com a chegada do Uber ao país em 2014. Para trabalhar para a empresa, os chamados motoristas parceiros devem dispor de veículo próprio, arcando com todas as despesas, sem reconhecimento de direitos trabalhistas. A empresa fica com uma porcentagem variável da corrida, que pode chegar a 40% (CARVALHO, 2021). Não há transparência em relação a essa taxa, trazendo insegurança para os trabalhadores. A tarifa para os consumidores também é variável com a demanda. Outras empresas também atuam nesse ramo, como a 99. Tornar-se motorista de aplicativo constitui-se como alternativa tanto para desempregados, quanto para a complementação de renda de quem tem alguma outra ocupação profissional.

Porém, não são apenas aplicativos de transporte individual que surgem como opção plataformizada de trabalho. Entregas de comida, utilizando motocicletas ou bicicletas, são ainda mais populares, por necessitarem menor investimento no meio de transporte. E, evidentemente, remuneram ainda pior os parceiros. Outro segmento que vem ganhando adeptos são os entregadores a serviço de empresas de logística voltadas para a área de *e-commerce*. Existem, ainda, aplicativos para contratação de serviços tão diversos quanto encanador, manicure, professor particular ou advogado. Além desses, é necessário mencionar as plataformas para oferta de cursos, como a Udeemy. Ainda pouco conhecidas no Brasil, estão em expansão nos EUA plataformas de *crowdsourcing*, ou, em livre tradução, de colaboração coletiva. Elas remuneram indivíduos que realizam tarefas *online*, na maioria das vezes de muito curto prazo.

Esse quadro, aprofunda a precarização do trabalho. De acordo com Standing (2020), isso significa uma existência caracterizada por uma permanente falta de garantia de continuidade do trabalho e de renda. O tempo pontilhista da invenção é também o tempo pontilhista da precarização, em que o futuro se apresenta completamente opaco e a possibilidade de traçar planos se liquefaz. Porém, o tempo pontilhista da precarização é também ilimitado, principalmente no trabalho plataformizado, que exige uma disponibilidade permanente.

Ainda segundo Standing (2020), isso vem constituindo uma classe que ele chama de precariado. São trabalhadores privados de uma identidade profissional e com os laços de solidariedade fragilizados. O tempo do trabalho plataformizado é um tempo sem memória, pois as trajetórias profissionais perdem significado, quando o que conta é o próximo *job* que permita fazer um troquinho. “É preciso que, sem parar e de qualquer ponto de vista, estejamos sempre contando. Que o temor de ‘perder uma oportunidade’ seja o estimulante da vida” (COMITÊ INVISÍVEL, 2018, p. 116-117).

Srnicek (2017) traz o conceito de *gig economy*, que seria, em uma tradução livre, uma economia de bicos. O precariado está imerso na *gig economy*, vivendo em um estado de acirrada competição permanente por tarefas que possam render alguma remuneração, ou seja, que possam monetizar, palavra de ordem para quem vive de bicos. “À majestosa figura do Trabalhador sucede outra, raquítica, do Morto de Fome – pois, para que o dinheiro e o controle possam se infiltrar por tudo, é preciso que o dinheiro falte em toda parte” (COMITÊ INVISÍVEL, 2018, p. 115). Muitas vezes os trabalhadores precarizados são saudados como empreendedores. Para Abílio (2021), isso é apenas gestão da sobrevivência recoberta por uma versão edulcorada de empreendedorismo.

Muitas das tarefas decorrentes da plataformização não requerem competências cognitivas muito desenvolvida. Para dirigir um automóvel, uma motocicleta ou uma bicicleta não é necessária uma formação sólida. Para ingressar nesse tipo de tarefa basta dispor do veículo e de licença para conduzir o veículo. Já a permanência é condicionada às avaliações que o trabalhador recebe. Sendo mal avaliado, poderá ser suspenso e até banido do sistema (embora uma das queixas seja justamente a falta de transparência com as punições). Mesmo nos casos em que as competências técnicas estão em jogo, como a contratação de um professor, a avaliação permanece sendo central para que possa permanecer e captar novos serviços. Essa avaliação passa pelo conhecimento, mas talvez até mais pelas questões relacionais.

Isso mostra que a vida do precariado é uma vida gamificada, pautada na concorrência e perseguindo *likes* e estrelas para que possa sobreviver. Nesse mercado da avaliação, entendo que o capital humano sofre um deslocamento: sua ligação com capacidades técnicas é enfraquecida e a com competências socioemocionais reforçadas.

Educação e o capitalismo de plataforma

A governamentalidade neoliberal tem como um de seus princípios o conceito de capital humano. Theodore Schultz (1973) é quem vai ser o percussor nas discussões sobre o tema, com seu livro *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Para o autor, cada indivíduo possui um certo capital humano, envolvendo características inatas e outras adquiridas, que condiciona as possibilidades de rentabilizar seu trabalho. Ele destaca a importância da educação para fazer crescer o capital humano, por desenvolver competências úteis para a economia.

Assim, a educação é algo a ser valorizado dentro de uma racionalidade neoliberal, ainda que orientada para produzir sujeitos alinhados com seus pressupostos. Isso faz com que cada vez mais os especialistas em educação provenham da economia ou da administração. Internacionalmente, é possível perceber uma atuação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) mais pronunciada na área do que a UNESCO. Nesse mesmo sentido, nos últimos anos surgiram no Brasil diversas organizações financiadas por capital privado voltadas para a educação, que visam redirecionar as discussões para orientar as escolas públicas de modo a melhor atender o projeto neoliberal. Destaco, entre outras, Fundação Airton Senna, Todos pela Educação, Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Fundação Telefônica e Instituto Península.

Conforme a seção anterior, está havendo uma reestruturação da atividade econômica por meio da plataformação, baseada em processos de avaliação gamificados que priorizam aspectos afetivos do trabalhador. Assumo que o conceito de capital humano também vem se transformando, para melhor atender as novas demandas. Embora haja diversas direções possíveis para conduzir essa discussão, irei tratar das chamadas competências socioemocionais crescentemente inseridas nos currículos escolares.

Um marco na valorização das competências socioemocionais na educação é a fundação, em 1994 nos EUA, da organização *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL).

Entre seus fundadores, está o psicólogo Daniel Goleman, conhecido pelo seu conceito de inteligência emocional (CASEL, 2007). Esse é considerado até o presente o principal centro de estudos sobre o tema *Social and Emotional Learning (SEL)*, considerado “chave para o sucesso das crianças na escola e na vida” (CASEL, 2007, p. 1). Foi essa organização que construiu o modelo das cinco macrocompetências socioemocionais (chamadas em inglês de *big five*), que são detalhadas e discutidas pelo Instituto Ayrton Senna (2021): autogestão, engajamento com os outros, amabilidade, resiliência emocional e abertura ao novo. Cada macrocompetência é formada por um conjunto de outras competência. O *site* ainda as relaciona com a BNCC.

A partir da discussão que empreendi na seção anterior sobre o capitalismo de plataforma, acredito que seja possível relacionar as macrocompetências socioemocionais com as novas formas de organização do trabalho. Centrarei minha discussão nas plataformas de transporte individual e de entregas de alimentos, mas acredito que isso possa ser expandido para outras áreas.

Para os trabalhadores ligados a essas tarefas, a autogestão é imprescindível. Precisam ter responsabilidade, uma das componentes dessa macrocompetência, pois cancelamentos ou atrasos são passíveis de punição. Precisam ser persistentes, organizados e determinados, também componentes da autogestão, para não desanimarem frente às dificuldades.

Isso nos leva à necessidade de resiliência emocional. Longas jornadas, sem que as empresas ofereçam qualquer tipo de suporte, resultando em ganhos muito modestos requerem trabalhadores com tolerância ao estresse e à frustração. A tolerância à frustração também é importante para superar as avaliações ruins que porventura aconteçam.

Porém, para ser bem avaliado, não basta ser responsável. E aí temos a macrocompetência da amabilidade. Os parceiros devem tratar os clientes com empatia, respeito e transmitir confiança. As plataformas vão gerir o trabalho, mas necessitam que cada um dos trabalhadores tenha engajamento social, agindo com iniciativa e

entusiasmo. Por fim, captar sujeitos para trabalhar em um sistema até há pouco desconhecido exige abertura ao novo, com interesse por aprender.

A escola, em especial a pública, parece estar sendo instada a abandonar seu papel de apresentar o mundo aos recém chegados para se transformar em uma fábrica de subjetividades flexíveis e bem ajustadas às lógicas de um mercado de trabalho precarizado, em que o conhecimento perde espaço para uma servidão por meio da liberdade.

Referências

ABÍLIO, Ludmila. “O trabalhador inserido na uberização está longe de achar que a moto dele é uma microempresa”: entrevista especial com Ludmila Costhek Abílio. Entrevistador: Igor Natusch. *Democracia e mundo do trabalho*, 01 dez. 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/2cy3bxrx>.

Acesso em: 13 dez. 2021.

ABÍLIO, Ludmila. Uberização: a era do trabalhador just-in-time? *Estudos avançados*, n. 34, v. 98, p. 11-126, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3498.008>. Acesso em: 13 dez. 2021.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Filosófica Politeia, 2019.

CARVALHO, Isadora. Em meio a ‘greve’ de motoristas, taxa da Uber em corridas supera os 40%. *Quatro Rodas*, 22 set. 2021. Disponível em: <https://quatrorodas.abril.com.br/noticias/em-meio-a-greve-de-motoristas-taxa-da-uber-em-corridas-supera-os-40/>. Acesso em: 13 dez. 2021.

CASEL. *Background on Social and Emotional Learning (SEL)*. Publicado em dez. 2007. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505362.pdf>.

Acesso em: 13 dez. 2021.

CHAMAYOU, Grégoire. *A sociedade ingovernável: uma genealogia do liberalismo autoritário*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

COMITÊ INVISÍVEL. *Motim e destituição agora*. São Paulo: n-1, 2018.

CORSANI, Antonella. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: COCCO, Giuseppe.; GALVÃO, Alexander Patez.; SILVA, Gerardo (Orgs.). *Capitalismo cognitivo: trabalho, redes e inovação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Chritian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. *Revista O Olho da História*, n. 22, p. 1-15, abr. 2016. Disponível em: <http://oohodahistoria.ufba.br/wp-content/uploads/2016/04/dlneoliberalismo.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2021.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

OLIVEIRA, Regiane. “Vamos virar uma grande fazenda”: Brasil vive acelerada desindustrialização. *El País*, 07 dez. 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/2p9a8chs>. Acesso em: 13 dez. 2021.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

GALVÃO, Alexander; SILVA, Gerardo; COCCO, Giuseppe (Org.). *Capitalismo cognitivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GROHMANN, Rafael. Plataformização do trabalho: características e alternativas. In: ANTUNES, Ricardo. *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0*. São Paulo: Boitempo, 2020.

IEDI. O emprego na indústria brasileira na recente crise econômica. *Carta IEDI*, n. 935. Disponível em: https://www.iedi.org.br/cartas/carta_iedi_n_935.html. Acesso em: 13 dez. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. *Competências socioemocionais para contextos de crise*. Disponível em: <https://tinyurl.com/5h95amsm>. Acesso em: 13 dez. 2021.

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LAZZARATO, Maurizio. *Fascismo ou revolução? O neoliberalismo em chave estratégica*. São Paulo: n-1, 2019.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAFFESOLI, M. *O instante eterno*. Porto Alegre: Zouk, 2003.

MORCEIRO, Paulo. *Desindustrialização segue intensa em 2018*. Disponível em: <https://tinyurl.com/ywx85uy9>. Acesso em: 13 dez. 2021.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Educação e nacional desenvolvimentismo no Brasil. *Navegando pela História da Educação Brasileira*, 2006. Disponível em: <https://tinyurl.com/3e5vjc9w>. Acesso em: 13 dez. 2021.

OLIVEIRA, Regiane. “Vamos virar uma grande fazenda”: Brasil vive acelerada desindustrialização. *El País*, 07 dez. 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/2p9a8chs>. Acesso em: 13 dez. 2021.

- SARAIVA, Karla. A aliança biopolítica educação-trabalho. *Pro-posições*, v. 25, n. 2 (74), p. 139-156, mai/ago. 2014.
- SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Capitalismo cognitivo, modernidade líquida e educação. *Educação & Realidade*, v. 34, n.2, p. 187-201, maio-ago. 2009.
- SCHULTZ, Theodore. *O capital humano*: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- SRNICEK, Nick. *Platform capitalism*. Cambridge: Polity Press, 2017.
- STANDING, Guy. *O precariado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, n 6, p.225-246, 1992.

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-KRIEDEL, 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.

O Brasil e a biopolítica: problematizações necessárias

Mozart Linhares da Silva*

Essa questão da (in)fidelidade a Foucault já é,
por si só, deveras interessante. Ela já marca a
atmosfera que o cerca em seu trabalho
(Alfredo Veiga-Neto).

Introdução: biopolítica

É sempre necessário um grande esforço para nos distanciarmos da tentação da replicação teórica, replicação sempre problemática quando não nos atentamos para uma noção fundamental dos ensinamentos de Michel Foucault, qual seja, que se há *a priori* ele é histórico. Dito isso, está posto também a crítica foucaultiana aos universais, nos levando também a pensar a historicidade mais como método do que como área. Trago aqui o caso da biopolítica para pensar o Brasil, país muito visitado por Foucault, mas que não fora em absoluto de seu interesse investigativo, como também, em geral, o mundo colonial. É preciso considerar, também, que Foucault não é um autor que nos ofereça modelos ou sistemas de análise fechados, ao contrário, ele nos oferece aberturas reflexivas, coordenadas metodológicas e a prática da dúvida e da hipercrítica. Foucault nos oferece conceitos que, conforme Alfredo Veiga-Neto, devem ser “manuseados” “enquanto ferramentas com as quais golpeamos outros conceitos, o nosso próprio pensamento e a nossa própria experiência” (2006, p. 81). É seguindo essa orientação que proponho problematizar a noção de biopolítica para pensar o Brasil. Evidentemente, atento

* Professor adjunto III da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Atua no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado), como membro da Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos, e no Departamento de História e Geografia da UNISC.

aos limites desse texto, trago apenas algumas reflexões que não pretendem, nem de longe, oferecer conclusões.

Nas suas análises da era moderna, Michel Foucault descreveu três dimensões do poder, o soberano, contextualizado no medievo e época clássica, o poder disciplinar, que inicia por volta do século XVII, e o biopoder, que emerge no contexto do iluminismo e, sobretudo, do século XIX (modernidade). O poder soberano diz respeito a forma com a qual o rei ou monarca governava seus súditos e territórios, um governo calcado na manifestação explícita da violência, da força e da lei como expressão da soberania. Um governo que toma o corpo como um meio de intervenção e multiplicação desse poder. Daí que, como mostra Foucault na aula de 17 de março de 1976, no *Collège de France* (2002, p. 286), é um poder organizado numa racionalidade que “faz morrer e deixa viver”. Essa forma de tratar o corpo sofrera significativo deslocamento com o que Foucault chamou de poder disciplinar, um poder que redimensiona o corpo a partir de uma utilidade econômica e política e que não visa mais sua destruição, mas sim sua correção e otimização. Trata-se de uma racionalidade anátomo-política, que investe na docilização dos corpos. Segundo Foucault, “o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor” (1975 [2010], p. 164). Historicamente, temos então a Revolução Industrial e sua demanda por corpos disciplinados, aptos e qualificados para uma economia do tempo produtivo e simultaneamente dóceis politicamente.

As sociedades europeias a partir dos séculos XVIII e XIX vivem o processo de construção dos Estados-nação modernos e a emergência do capitalismo e, nesse contexto, Foucault sinaliza para uma transformação fundamental do poder, ou seja, um poder que se sobrepõe à anátomo-política do corpo (poder disciplinar) e se desdobra no governo da população, ou melhor, do corpo-espécie da população. É a emergência de um poder que insere em seus cálculos políticos a vida biológica da população. Como aponta Foucault,

“depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de uma ‘biopolítica’ da espécie humana” (2002, p. 289). A população passa a ser vista como um “problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder” (FOCAULT, 2002, p. 292-293). A biopolítica investe na vida do corpo-espécie da população, deseja melhorá-la, normalizá-la e criar as condições de proliferação de políticas de intervenção nos mais diversos aspectos, como sexualidade, higiene, controle de epidemias, controle e conhecimento dos nascidos, moribundos e anormais, entre outros. Fundamental, para tanto, foi o desenvolvimento da ciência de Estado, como a estatística (RABINOW, 1999, p. 40). É a estatística que possibilita o conhecimento das condições sobre as quais a população se constitui. Além desses aspectos, é preciso chamar a atenção para a “raça” ou “raças” que constitui a população. O nascimento da biopolítica é parte do processo de constituição dos Estados-nação modernos e isso significa que as narrativas identitárias desdobradas do processo de nacionalização lançaram mão, além de mitos fundadores, genealogias históricas e unificação (parcial que seja) das línguas nacionais, da raça. A raça como constructo científico, no século XIX, possibilitava a naturalização das identidades nacionais. Povo e raça por vezes se confundem no ideal da nação. Não é sem sentido que, conforme Araújo, os dispositivos de segurança biopolíticos “incidem nos mecanismos de controle social e nos mecanismos que modificam algo no destino biológico da espécie” (ARAÚJO, 2009, p. 47). Para Rabinow e Rose, “o conceito de ‘biopoder’ serve para trazer à tona um campo composto por tentativas mais ou menos racionalizadas de intervir sobre as características vitais da existência humana” (2006, p. 28). E dentre essas características a raça é fundamental para entendermos tanto a biopolítica que orquestrou os discursos das potências europeias no processo do imperialismo na África e Ásia quanto os movimentos eugenistas que tomavam a própria população nacional como objeto.

Movimentos que visavam a identificação, depuração, melhoramento ou supressão dos anormais no próprio corpo-espécie da população. A biopolítica, nesse sentido, faz do racismo um “mecanismo de Estado” (PELBART, 2011, p. 57). Segundo a análise de Foucault, com a inserção da raça como dispositivo de estado não há quase nada no “funcionamento moderno do Estado que, em certo momento, em certo limite e em certas condições, não passe pelo racismo (2002, p. 304). E é o racismo que faz com que no interior da própria população se estabeleça uma “guerra silenciosa” que faz desaparecer os considerados da raça ruim. Segundo Foucault, “a morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura)” (2002, p. 305). Por influência do racismo científico, do darwinismo e das descobertas genéticas de Gregor Mendel e Wasserman, a eugenia se tornou uma estratégia de intervenção no corpo-espécie da população nacional. O ideal de pureza eugênico ofereceu ao Estado-nação uma possibilidade de intervenção no processo evolutivo da espécie, um aditivo à evolução natural, uma possibilidade de a ciência acelerar ou alterar esses processos. As misturas raciais, vilipendiadas por racialistas como Samuel George Morton (1799-1851), considerado um dos pais do racismo científico, Conde Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), autor da obra “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas”, de 1853, Jean Louis Rodolphe Agassiz (1807-1873), zoólogo suíço, discípulo do naturalista Georges Cuvier (1769-1832), que estabeleceu as hierarquias entre as “raças humanas”, entre muitos outros, encontraram na eugenia um antídoto à pluralidade e degenerescência racial. Não é outro o sentido do corolário, “um Estado, uma nação” (BAUMAN, 2003, p. 83). Toda a diversidade racial coloca em risco a própria civilização. Ao Estado-nação cabe a responsabilidade de constituir e proteger o corpo-espécie da população.

A par dessas breves considerações sobre biopolítica e, sobretudo sua relação com o racismo de Estado, penso que o caso

brasileiro oferece algumas dissonâncias importantes para que a “ferramenta” funcione adequadamente. Para além da assimetria temporal da governamentalização dos Estados-nação europeus e latino-americanos, é preciso problematizar a própria ideia de corpo-espécie da população. Além disso, penso que o corolário “fazer viver e deixar morrer” como uma forma de abandono do poder soberano, não faz sentido quando observamos a história latino-americana e, no caso aqui em destaque, o Brasil.

Uma nação em busca de um povo

A emergência da população como problema e objeto de atenção dos intelectuais, cientistas e estadistas no Brasil ocorre, sobremaneira, a partir do pós-abolição, no contexto inicial do século XX, quando se intentou a construção de uma narrativa identitária nacional. Um contexto marcado pela redescoberta do país, de afirmação dos ideários modernos e modernistas, e implicado na construção de um devir nacional. O impacto de obras como “Os Sertões”, de Euclides da Cunha, publicada em 1902, e “Viagem Científica pelo norte da Bahia, sudoeste de Pernambuco, Sul do Piauí e de Norte a Sul de Goiás”, dos médicos Artur Neiva e Belisário Pena ([1916] 1999), nos mostram o estranhamento de um país que não se enxergava em sua inteireza, pois essas obras trouxeram a lume o sertanejo, o homem do interior, miserável, adoentado e curvado, como bem fora representado pelo Jeca-Tatu de Monteiro Lobato. Ao analisar a importância de *Os Sertões* naquele contexto, Thomas Skidmore (2012, p. 162), chama a atenção que “para muitos leitores, esse seria seu primeiro contato com o sertão calcinado pela seca”. O sertão e o sertanejo, paradoxalmente, não estavam tão distantes da “civilização”, não eram realidade intangível. O sertão e o sertanejo eram embaçados pelas lentes de um romantismo que insistia em não se comunicar como o país que agora era evidente. Conforme a afirmação lapidar de Afrânio Peixoto, “o sertão no Brasil começa onde termina a Avenida Central” (Ver: LIMA, 1998, p. 163-193).

As viagens e missões científicas como a de Arthur Neiva e Belisário Pena, Oswaldo Cruz (1912- 1917), Marechal Rondon (1915) e de Roquette-Pinto (1920) mostraram um país absolutamente destoantes frente a visão romântica até então dominante. Conforme Carlos Fidelis Ponte,

os sanitaristas trouxeram de suas expedições uma visão de nossos sertões diversa da que prevalecera até então, romântica e ufanista. O retrato do Brasil era pintado com pinceladas fortes e mostrava um povo doente e analfabeto, abandonado pelo Estado e entregue à própria sorte (2010, p. 76).

As concepções do racismo científico que apontavam a inferioridade racial dos negros, indígenas e mestiços, como as defendidas por Raimundo Nina Rodrigues, médico da Escola de Medicina da Bahia e autor, dentre outros, da obra “As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil” (1894) e Oliveira Vianna (1883-1951), autor do clássico “Populações Meridionais do Brasil”, de 1920 (2005), passaram a ser confrontadas por uma visão sanitaria que contornava o racismo como determinante na interpretação do país e articulava uma visão política sobre a inferiorização pelas condições de saúde. Isso não significa dizer que o racismo como chave interpretativa tenha sido superado, ao contrário, aponto para uma pluralidade de visões que nem sempre serão contraditórias e em muitos casos serão conciliadas, como é o caso do movimento eugenista que a partir dos anos 1910 vai inocular a *intelligentsia* da época.

Para além de todas as discussões sanitarias destaco, nos limites desse texto, o problema da conformação racial do corpo-espécie da população. O que mobilizou o pensamento racial brasileiro desde sempre fora a miscigenação, seja como um meio de construção de populações para o avanço das fronteiras despovoadas do país, como no período pombalino, seja pelas assertivas do racismo científico que a condenava como responsável pela impossibilidade civilizatória que acarretava. O racismo científico, sobretudo pelas mãos dos poligenistas, anunciava a miscigenação como uma tragédia para o devir nacional, contudo não fora essa a visão que se tornou dominante

já na primeira década do século XX. Em meio ao debate racial e sanitaria em que se discutia os determinantes da inferioridade do povo brasileiro, agora já sendo conhecido em sua “integridade”, ressaltava-se uma visão heterodoxa da miscigenação, consagrada na lapidar conferência de Batista de Lacerda (1846-1915), diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, no Congresso Mundial das raças, realizado em Londres, em 1911. Na ocasião, Lacerda defendeu na conferência intitulada *Sur les metis au Brésil*, a miscigenação como um meio de limpeza do fenótipo da população, ou seja, seu branqueamento a partir de sucessivos cruzamentos entre negros, indígenas e brancos. A ideia básica afirmada, em que pese não ser nova, era que o sangue branco (superior) se impusesse sobre o sangue negro e indígena, levando ao desaparecimento destes. Segundo o próprio Lacerda, “provavelmente antes de um século a população do Brasil será representada, na maior parte, por indivíduos de raça branca” (1912, pp. 94-95). Conforme a análise de Lilia Schwarcz,

Em primeiro lugar, o cientista defenderia a concepção de que o Brasil não se igualava às demais ‘republicuetas vizinhas’ e que, ao contrário, por aqui reinaria a mais sublime ordem. Em segundo lugar, era necessário defender o mais difícil: a mestiçagem brasileira seria (apenas) transitória e benéfica, uma vez que não deixaria rastros ou pistas. Mais ainda: era preciso demonstrar como nos portávamos de maneira alternativa, até mesmo em relação aos EUA. Se por lá grassara um sistema escravocrata violento, no Brasil o processo teria sido marcadamente pacífico. Além do mais, se na América do Norte vigia uma ampla gama de preconceitos, por aqui a característica mais marcante seria a ausência de padrões de exclusão (2011, p. 227).

Anunciava-se o que seria a narrativa identitária “oficial” do país a partir dos anos 1930, narrativa consagrada, vale lembrar, na obra máxima de Gilberto Freyre, “Casa-Grande e Senzala”, publicada em 1933 (1994). Essa visão, para além de posicionamentos ao contrário, como os de Silvio Romero, que mudara de opinião sobre o tema no final da vida, e Nina Rodrigues, saiu vencedora. Nina já afirmava, em 1894: “considero pouco provável que a raça branca consiga fazer predominar o seu typo em toda a população brasileira” (1894, p. 90). Romero afirmou que o

branqueamento seria “viável apenas no século XXIV” (SKIDMORE, 2012, p. 100).

Mas a partir dos anos 1910 a miscigenação se constituiu como o suporte do “projeto de branqueamento” da população, o que merece atenção, pois como asseverou Thomas Skidmore, o que unia as elites da época era “o desejo básico de ver a população embranquecendo” (2012, pp. 271). Além da miscigenação, apostava-se na imigração de tipos eugênicos (KOIFMAN, 2012), o “sabão de coco ariano” nas palavras do eugenista Renato Kehl (1929, p. 188).

A questão central que desejo destacar aqui é o significado biopolítico do projeto de branqueamento. No ideal de país que fora se constituindo na perspectiva do branqueamento da população, a miscigenação se tornou fundamental como nuclear na narrativa nacional. Um país mestiço não poderia ser racista. O primeiro desdobramento do branqueamento, portanto, está na constituição da chamada democracia racial, ou a ideia que o Brasil, desde sua origem, fora marcado pela aversão ao racismo, ou seja, não havia racismo no Brasil, pelo menos tomando como comparação o racismo em países como os EUA (SKIDMORE, 1994, p. 156).

As fronteiras borradas das linhas de cor/raça seriam um antídoto para o conflito sociorracial e, nessa direção, a miscigenação não só era um suporte para um dispositivo de segurança, constituído na democracia racial, mas também atua como um meio de apagamento dos negros na conformação da população. O branqueamento era uma forma de inclusão-exclusiva dos negros na narrativa nacional, pois o incluída num processo de constituição da população que perspectivava sua exclusão, ou melhor, seu desaparecimento. A biopolítica do desaparecimento dos negros do corpo-espécie da população brasileira é o subproduto da ideologia da democracia racial.

Os censos oferecem certa materialidade dos efeitos da política de branqueamento da população que merece atenção. Os censos, vale dizer, são fundamentais para a biopolítica, e no Brasil só foram satisfatórios do ponto de vista metodológico, a partir dos anos 1940. Desde a ascensão de Vargas, arrisco afirmar, é que se pode observar

uma política em que a população seja conhecida e entre nos cálculos do Estado. E, para tanto, fora fundamental a criação, em 1936, do Instituto Nacional de Estatística, renomeado como “Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística” (SENRA, 2006), em 1938. Segundo Jerry Dávila, “em 1940, era possível comparar dados educacionais, econômicos e agrícolas entre regiões. Uma década antes, tal feito era impensável” (2006, p. 102)”. Olhando os censos a partir de 1940, pois os de 1910 e 1920 não registraram raça/cor (objeto de discussões não intencionadas) e em 1930 os acontecimentos da Revolução de 1930 impediram a pesquisa censitária, fica evidente um processo de branqueamento da população. Entre 1940 e 2010, a porcentagem de pardos nos censos subiu de 21,2% para 43,1% (IBGE).

A construção do “mito” da democracia racial propiciou, por um lado, que a sociedade brasileira não fosse polarizada racialmente, o que significou um potente amortecedor de conflitos raciais, por outro lado, a permanente negligência em incluir a população não-branca na sociedade moderna, de classe e capitalista, a constituiu como uma “população-sacer”, desprovida de investimento social e econômico (SILVA, 2017). Se, por um lado, a população não-branca era incluída num projeto cultural de Brasil, visível na música, na religiosidade e culinária, entre outros, essa população não fora incluída num projeto social e econômico. E, nessa direção, a biopolítica que fez da miscigenação um antídoto aos conflitos raciais, um elemento nuclear da narrativa nacional e um fator de branqueamento do corpo-espécie, nos serve para pensar como o Estado brasileiro atuou e interviu estrategicamente na população. Mas, vale dizer, essa biopolítica fora construída a partir da ideia do desaparecimento de não-brancos, num fazer morrer antes de tudo. O desdobramento dessa política pode ser evidenciado na dinâmica da violência do Estado sobre as populações das enormes periferias, ocupadas sobremaneira pela população negra (preta e parda somadas). A histórica violência do sistema escravista que tinha no corpo negro sua marca de poder cotidianamente ritualizada a partir dos pelourinhos e açoites, nos

coloca frente aos limites de uma sociedade moderna que não lançou mão de uma ortopedia social disciplinadora de corpos a partir de estratégias sutis, se fez pelo poder soberano, pela violência das senzalas e lavouras. A população negra no pós-abolição, agora dotada de direitos políticos igualitários (ainda que limitados pela proibição do voto ao analfabeto na Constituição de 1891), passou a carregar a marca da inferioridade antropológica. Deslocamento de ênfase da diferença, agora, na perspectiva da biopolítica, essa população se deslocou da inferioridade jurídica para a inferioridade biológica. A eugenia no Brasil caminhou por esses meios, não pelas legislações escandalosas, como as *Jim Crow* dos EUA. É consentido ao Estado, pela ausência de luto por essas vidas, que aja sobre essa população. É esse o sentido da “população-sacer” que utilizo aqui. Não se reivindica o homicídio quando o Estado, através de suas forças, mata, chacina e vilipêndia essas “vidas nuas” (AGAMBEN, 2002; 2004), *vidas precarizadas cotidianamente* (BUTLER, 2019). A seletividade do luto no Brasil é a expressão de uma população que se reconhece dividida, cuja empatia jamais é estendida a esses “outros” cujo desaparecimento seria um alento. Vale lembrar a afirmação de Butler, segundo a qual, “há ‘vidas’ que dificilmente – ou, melhor dizendo, nunca – são reconhecidas como vidas” (BUTLER, 2018, p. 17).

É Mbembe (2019) que nos alerta para a importância de trazer para a análise de países como o Brasil a ideia de uma necropolítica que atravessa a biopolítica, que atualiza, penso, a soberania *ad nauseam*. Essa necropolítica se constitui como tradição do conservadorismo e autoritarismo do Estado-nação brasileiro (SCHWARCZ, 2019) que jamais possibilitou a construção de uma lógica de poder calcada no “fazer viver e deixar morrer”. Trata-se de uma dinâmica social hierárquica de longa duração, cultivada por quase quatro séculos de escravidão que impregnou nas instituições sociais e se atualiza nas desigualdades sociorraciais. Joaquim Nabuco, estatista e intelectual abolicionista do período imperial, já apontava, em obra incontornável, os desdobramentos da escravidão na formação do Estado-nação brasileiro (NABUCO, 1999).

Necrobiopolítica: para além da biopolítica

Quando olhamos para os dados da violência no Brasil salta aos olhos o corte racial, a forma como racismo está institucionalizado fazendo da excepcionalidade a norma (ATLAS, 2019; ANUÁRIO, 2019; SILVA, 2020). O Estado de exceção que atua nas populações precarizadas é permanente. A tradição autoritária e hierárquica do mundo colonial atravessa a governamentalização do Estado-nação brasileiro nos conduzindo mais a uma grade de análise do poder soberano agindo na necropolítica de Estado. Segundo Fátima Lima (2008, p. 27),

Ou seja, nós nos constituímos desde o princípio e no seu fim numa zona de exceção. A exceção nos marca e os seus efeitos modelam as práticas discursivas reatualizando os traços de colonialidade, colocando em suspensão o que realmente almejamos ou queremos dizer quando falamos em democracia, principalmente em contextos que se constituíram sob o mito da democracia racial.

A democracia racial, nesse sentido, foi o dispositivo de segurança a partir do qual o racismo se institucionaliza e se nega.

Mbembe procura atualizar a análise biopolítica de Foucault a partir de outra perspectiva histórica, trazendo a questão colonial para a discussão, até porque, para o autor a biopolítica tem início com o colonialismo. Para ele, “o que se testemunha na Segunda Guerra Mundial é a extensão dos métodos anteriormente reservados aos ‘selvagens’ aos povos civilizados da Europa” (2019, p. 32). E é nesse sentido que vale repetir a muito citada afirmação de Aimé Cesáire, que colocava que

o que não é perdoável em Hitler não é o crime em si, o crime contra o homem em si, senão o crime contra o homem branco, é a humilhação do homem branco, e haver aplicado na Europa procedimentos colonialistas que até agora só concerniam aos árabes da Argélia, aos coolies da Índia e aos negros da África (2010, p. 21-22).

Com esse deslocamento Mbembe nos leva a olhar as formas de atualização da tradição escravista no Estado moderno, a forma

como em sociedades coloniais a violência e a precarização não são constringedoras desde que visem determinados grupos que vivem um estado de exceção permanente. E, nesse sentido, concordo com a forma com que Berenice Bento expressa a relação entre necropolítica e biopolítica para pensar o Brasil, traduzida na grafia necrobiopolítica. O necro antes significa que a biopolítica só tem sentido entre nós quando entendemos que ela é atravessada de ponta a ponta por uma política da morte. Bento explica a opção pela expressão necrobiopoder:

A ordem dos termos é fundamental porque defendo que foram a pilhagem e o genocídio que antecederam aquilo que hoje se pode chamar, de forma limitada, a meu ver, de “biopoder” – conceito que temos utilizado em nossos estudos sobre violência de Estado sem o devido cuidado com as condições históricas que definem uma cultura política baseada na eliminação do Outro (2018, p. 4).

No Brasil, segundo Bento, “necropoder e biopoder (vida matável e vida vivível) são termos indissociáveis para se pensar a relação do Estado com os grupos humanos que habitaram e habitam o Estado-nação” (2018, p. 4).

A violência que organiza a vida das periferias, cuja maioria é formada por não-brancos, traduz um Estado que age distribuindo na própria população modos de tratamento diferenciados e, conta pra isso, com a normalização da banalização da morte daqueles a quem o luto é furtado cotidianamente. A necrobiopolítica atualiza a biopolítica para pensarmos as sociedades historicamente coloniais e escravistas, como é o caso brasileiro.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: editora da UFMG, 2002.

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de Exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.
Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. 2019. Ano 13. Disponível em: <http://www.forumseguranca.com.br/>

org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf.
Acesso em: 23/11/2021

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito*. 2 ed., Curitiba: UFPR, 2009.

Atlas da Violência. 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784&Itemid=432.
Acesso em: 23/11/2021

BAUMAN, Zigmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BENTO, Bernice. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação? *Cadernos Pagu* (53), 2018.

BUTLER, Judith. *Vida precária: os poderes do luto e da violência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2010.

DÁVILA, Jerry. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945*. São Paulo: UNESP, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*, São Paulo, Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 29. ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

KEHL, Renato. *Lições de Eugenia*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1929.

KOIFMAN, Fábio. *Imigrante ideia: o Ministério da Justiça e a entrada de estrangeiros no Brasil (1941-1945)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

LACERDA, João Batista de. *Informações prestadas A. S. Ex Ministro da Agricultura Dr. Pedro de Toledo*, Rio de Janeiro, Papelaria Macedo, 1912.

LIMA, Fátima. Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*; Rio de Janeiro, 70 (no.sp.): 20-33, 2018.

LIMA, Nísia Trindade (1998) “Missões civilizatórias da República e interpretação do Brasil”. *História, ciência e Saúde – Mangueiras*, v.5 (suplemento). 163-193. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59701998000400010.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 1ª reimpressão. São Paulo: n-1 edições, 2019.

NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

NEIVA, Arthur; Pena, Belisário. *Viagem científica*. Edição Fac-similar. Brasília: Senado Federal, 1916[1999]).

PELBART, Peter. *Vida Capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2011.

PONTE, Carlos Fidelis. “O sanitarismo e os projetos de nação”. In: PONTE, Carlos Fidelis; FALLEIROS, Ialê (Orgs). *Na corda bamba de sombrinha: a saúde no fio da História*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. Disponível em: <http://observatoriohistoria.coc.fiocruz.br/local/File/livro-na-corda-bamba-de-sombrinha.pdf>. Acesso em: 23/11/2021

RABINOW, Paul. *Antropologia da razão*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. O conceito de biopoder hoje. *Revista de Ciências Sociais*, n. 24, p. 27-57, abr. 2006.

RODRIGUES, Raimundo Nina. *As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1894.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.18, n.1, p. 225-242. Janeiro/março, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v18n1/13.pdf>. Acesso em: 23/11/2021

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SENRA, Nelson de Castro. *História das estatísticas brasileiras*. V.I Estatísticas Desejadas (c.1822-c.1889). Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2006.

SILVA, Mozart Linhares. População-sacer e democracia racial no Brasil. *Sociedade e Estado*, v. 32, 2017, p. 593-620.

SILVA, Mozart Linhares da. Necropolítica e violência racial no Brasil. In: Amanda Braga, et all. (Org.). *Por uma microfísica das resistências: Michel Foucault e as lutas antiautoritárias da contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2020, p. 275-305.

SKIDMORE, Thomas E. *O Brasil visto de fora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.79-91.

Sob o signo da amizade

Um professor que escreve, um escritor que estuda

Betina Schuler*

*Ao meu leitor
Bons dentes e bom estômago –
Eis o que lhe desejo!
Se der conta de meu livro,
Certamente se dará comigo!*
(NIETZSCHE, 2009, p. 43)

Nietzsche convida-nos a ler com dentes e estômago saudáveis. Convoca-nos ao exercício da leitura e da escrita. E, entre Nietzsche e Foucault, encontro Alfredo Veiga-Neto nos anos 1990. Um escritor. Um professor. Onde começa e onde termina a escrita? Onde começa e onde termina o professor? Talvez essa questão não seja importante, pois o que interessa é justamente o que se passa entre: entre esse professor que escreve e ensina; entre esse professor que estuda e dá a ler; entre a erudição intelectual e a generosidade acadêmica.

Na generosidade, gostaria de demorar-me um pouco mais. Porque Alfredo prefere uma escrita delicada, o que não significa dizer que é uma escrita fácil, menos rigorosa conceitualmente ou reducionista. Delicada porque busca fugir das simplificações e também do hermetismo, porque não quer fazer calar, mas dar a ler para formar o pensamento e movimentar os outros em suas escritas e existências. Alfredo tem um modo de dizer. Esculpiu e continua esculpindo essa obra por anos, não como prescrições ou formas de salvar o outro, mas como um modo de conversação, de partilha, de criação de laços. Dessa maneira, aumenta a abrangência de nossa linguagem em educação, de nossas práticas mais cotidianas, do exercício do pensamento.

* Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

É precisamente essa montagem que atravessou e continua atravessando e formando tanta gente, produzindo arquivos para si e para os demais, para perguntarmos pela escola na implicação com modos de vida nesse deslocamento de uma sociedade disciplinar que se acopla a uma sociedade de controle, com características de superdesempenho e aceleração e tendo a educação, na avaliação, o seu farol no presente (VEIGA-NETO, 2003; VEIGA-NETO, 2013). É uma escrita que faz escutar, como uma boa música, questões para as quais não temos respostas, talvez porque interesse mais a elaboração de outras perguntas. E por que ele escreve? Por que ele dá aulas? Porque precisa, porque tem necessidade de estar consigo e com os demais, fazendo-nos desconfiar de perigos tão próximos e familiares, que nem pensamos neles. Ensina-nos a olhar mais uma vez.

Como escrever um texto sobre um professor que escreve, sobre um escritor que estuda? Alguém que abre seus textos, aulas, palestras e *lives* para uma leitura comum. Entendi que, mais do que uma tarefa, seria um problema – mas aqui o problema não como obstáculo para o saber, mas justamente o que faz pensar. E preferi ler e escrever com ele, fazendo um recorte, uma montagem de alguns excertos alfredianos que tocam especificamente no exercício da escrita.

Este texto organiza-se em pequenos ensaios que conversam com os excertos dos textos e que provocam a pensar juntamente com alguns conceitos foucaultianos. Etimologicamente, a palavra *excerto* remete-nos a um fragmento, recorte (CUNHA, 2010), o que me leva à amizade intelectual entre um professor que escreve e, a partir do qual, vamos recolhendo, coletando, colecionando, ao modo de Sêneca (2018), para criar nossas aulas, nossos textos, nossas pesquisas, nossos modos de existência, criando em meio a tempos muito ruins, muito perigosos, que parecem colocar-nos algumas decisões: ou pensamos ou sucumbimos.

A epifania e a conversão

A epifania

Passados tantos anos e depois de ter estudado Foucault, mais outras coisas foram ficando claras para mim. Os exercícios demandados pela escrita de um texto como este podem ser compreendidos como tecnologias do eu. Ao se apoiarem no discurso, tais práticas de autonarrativa exercitam a memória e, como num rebatimento, lançam cada narrador sob si mesmo. Eis o sujeito, o sub+jectum: aquele que se coloca sob si mesmo, que se dobra e se joga sob seu próprio eu, aquele que se constitui num processo identitário de conhecimento, reconhecimento e submissão de si para consigo. Por aí, eu vejo a inflexão que, num ato de homenagem a um colega e agradecimento à minha mãe, fiz sobre mim mesmo. E percebo que, acertando as contas comigo mesmo, eu fui me tornando outro durante a escrita e, por fim, me tornei outro depois de colocar este ponto final.
(VEIGA-NETO, s/p, p. 10-11).

Alfredo Veiga-Neto termina seu texto fazendo uma relação entre a escrita e os processos de subjetivação, falando da relação com uma professora de francês na condição de aluno e na posição de um leitor de Foucault. Daí a potência de pensar a escrita como exercício de conversão, tema este operado em toda a filosofia ocidental (FOUCAULT, 2011). Comumente, quando ouvimos a palavra *conversão*, pensamos em uma perspectiva platônico-cristã, focada na figura do convertido. Todavia, toma-se aqui a conversão de outros modos, na dimensão que nos apresenta Foucault (2011) quando trata do conceito de cuidado de si na Antiguidade greco-romana, principalmente quando cita as escolas epicuristas, cínicas e estoicas, tema mais discutido aprofundadamente na Aula de 10 de fevereiro de 1982 no Collège de France. Nessa perspectiva, não se trata de escapar deste mundo, mas de realizar um exercício de imanência no mundo.

Assim, a conversão não é oposição entre um mundo das aparências e um mundo original ao qual teríamos que nos converter, nem renúncia de si em nome de valores superiores para alcançar outro mundo; trata-se de movimentar-se em relação a si e

aos demais neste mundo. Por isso, a conversão estaria mais vinculada à transfiguração do que à correção (SÊNECA, 2018), no sentido de interrogarmo-nos, no nosso presente, sobre os modos de escravidão que operamos sobre nós e os demais e que os demais operam sobre nós, tão marcados pela pobreza narrativa, pela aceleração, pela financeirização da vida, pelo funcionamento desta necropolítica que vivemos no Brasil e pelo agravamento das desigualdades a partir da sindemia de Covid-19.

Desse modo, a relação entre o sujeito e a verdade não diz respeito a tornar-se um objeto para um discurso verdadeiro, mas a transformar a verdade em um *ethos*. Nesse sentido, “a verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito” (FOUCAULT, 2011, p. 16), o que significa arrancar o sujeito de um estado de fixidez, do seu *status*, exigindo trabalho e a figura do mestre, que faz esse convite, esse arrancar de si, do estado de *stultitia*, neste caso, por meio da escrita. Em vista disso, podemos recorrer aos mestres sempre que precisamos, não como nossos donos, mas como ensinamentos, leituras que intensificam a ação (SÊNECA, 2018).

Alfredo entende a grande responsabilidade que significa escrever e dar a ler e a escrever em educação em um país como o nosso. Convoca-nos a um posicionamento ativo para pensarmos como fazer para habitar a docência e a pesquisa como potência de aumento da vida. Por isso, convida-nos a um exercício de conversão, de atenção, de concentração, para pensarmos a relação conosco, com os demais, com o mundo – exercício estendido por toda a vida.

O exercício de conversão via escrita na perspectiva do cuidado de si pode, então, ser pensado como uma importante função crítica, uma função de combate e luta, no sentido de equipar-se por toda a vida, e uma função terapêutica, no sentido de cuidar das doenças da alma (FOUCAULT, 2011). Tal exercício não fala de uma idealização ou salvação para e pela educação, se tomamos a obra de Alfredo, mas de uma relação consigo, com os demais, com os saberes que nos convidam à problematização.

Aprendemos com Alfredo a ter cuidado com os romantismos de toda ordem. Esse trabalho de conversão via escrita, esse trabalho sobre si mesmo, dá-se no contexto normativo em que vivemos. Por isso, Butler (2017, p. 29), apoiada no célebre texto de Foucault “O que é a crítica”, diz que “a prática da crítica, então, expõe os limites do esquema histórico das coisas, o horizonte epistemológico e ontológico dentro do qual os sujeitos podem surgir. Criar-se de tal modo a expor esses limites é precisamente se envolver numa estética do si-mesmo que mantém uma relação crítica com as normas existentes”. Daí que Alfredo necessita expor essas condições de luta como ações de quem ensina e de quem escreve. De quem escreve para ensinar. De quem ensina para escrever.

A oferenda e a problematização

Quando me lancei à tarefa de escrever este capítulo, pensei em produzir um texto que reunisse não só alguns elementos que compõem a perspectiva a partir da qual venho trabalhando, mas também que oferecesse a professores e professoras algumas alternativas para suas reflexões e suas práticas docentes.
(VEIGA-NETO, 1995, p. 1).

Alfredo escreve como quem entrega uma oferenda a professores e professoras (SÊNECA, 2018). Um mestre que deixa escrever, que dá a escrever. Nas aulas, lê os livros que ama e compartilha-os com comentários, perguntas, relações que fazem pensar a educação do nosso tempo. Trata-se de uma filiação intelectual, como diria Waquet (2010), essa relação entre mestres, discípulos e saberes, ou melhor, uma amizade intelectual que faz conversar os vivos e os mortos.

Comecei a ler Nietzsche e Foucault junto com Alfredo nos anos 90. Peguei ônibus de madrugada no interior para assistir às aulas dele em Porto Alegre, na UFRGS – e que aulas! Exigiam leitura prévia. Não havia lugar para opinião, porque ele estava focado em dar ferramentas para pensar aos outros e com os outros. Por isso, tenho seus livros na prateleira e uma pasta no computador com o

seu nome, os quais marco, compartilho em aulas e no grupo de pesquisa, como uma preciosa coleção.

Essas escritas e aulas, como leituras públicas, para mim funcionam como atos compartilhados que combatem os textos pregadores de moral de rebanho (NIETZSCHE, 2006), que nos movimentam, nos questionam, nos fazem pensar sobre nossas perspectivas, alargando o tamanho do que pode se escrever em educação. Buscam escapar da tagarelice da opinião comum e operam com a generosidade de não esmagar o leitor, porque Alfredo entende a responsabilidade de escrever em educação, para professores e professoras pensarem o seu tempo, suas práticas, seus desejos. E, para tanto, preserva uma exigência de estudo e rigorosidade acadêmica, demandando o mesmo de seus leitores.

Muito se parece com Foucault nesse sentido quando cita o ofício do filósofo francês como o de pensar e escrever para movimentar alguma luta: “[...] como uma forma de travar um combate, compreende-se que sua oficina era uma arena onde ele terçava as armas em suas investigações” (VEIGA-NETO, 2006, p. 80). Isso significa um convite para sermos contemporâneos, para pensarmos o nosso tempo, contra o nosso tempo. O escrever como um ato ético, estético e político de inscrição no mundo como um modo de tomar a palavra, fazendo desses movimentos espaços de atenção concentrada na ação.

Assim, colocando-o entre aspas, seguimos pensando outras coisas com Alfredo, a partir de nossos problemas de pesquisa, tal como um sismógrafo arqueogenealógico que anuncia os perigos do nosso tempo, e por isso tal escrita tem a potência de constituir-se em exercícios de transformação da existência.

Em suma, eu sou o autor deste texto na medida em que combinei, a meu modo, as coisas que já estavam à solta no mundo, nas práticas discursivas e não discursivas que me constituíram. Existe, aqui, uma combinação entre o já dito (por outros e até por mim mesmo) e uma nova forma de dizer que, enquanto tal, traz novidades para o mundo. Em certa medida, então, criam-se coisas novas, mas sempre a partir das coisas que já estavam aí. (VEIGA-NETO, 2014, p. 4).

Trata-se, pois, de transmissão, palavra tão temida pelas pedagogias ativas. Porém, aqui, não da transmissão na perspectiva cognitivista, mas da transmissão de uma tradição, de uma paixão, de um desejo por continuar perguntando, porque transmitir (CUNHA, 2010) tem a ver com enviar. Que cada um pegue o que precisar e conseguir – não para distrair-se, mas para fazer algo durar o suficiente para que outras coisas, nessa conversação com a tradição, possam ainda nascer. “Estes fragmentos se tornam um recurso para pensar sua experiência, para lhe dar sentido. Às vezes, uma única frase [...] se choca com aquilo que estava retido na memória para dar-lhe vida novamente”. (PETIT, 2013, p. 86-87).

A oferta está posta para que não nos contentemos com nós mesmos. Para nós, que nos ocupamos com a docência, que possamos parar e nutrir-nos não de entupimentos de informações mortas, mas como quem estuda. Tal como uma grande saúde para estar consigo e com os demais da forma mais digna possível. Daí que Alfredo não nos oferece receitas ou manuais aplicáveis, com resultados garantidos, a partir de palavras atiradas de forma acelerada, mas problematizações muito bem ruminadas, como um modo de apurar os ouvidos (SÊNECA, 2018). Por isso, “os meus companheiros são todos o que há de melhor: seja qual for o local ou o tempo em que eles viveram, é para junto deles que vai o meu espírito” (Ibidem., p. 219).

A escrita e a arte

Eis aqui uma das motivações que me levaram a escrever este texto: além do empreendimento arriscado e incomum de estabelecer algumas ressonâncias entre os Estudos Foucaultianos e a Música, eu pensei buscar, em tais ressonâncias, um alento e um reforço para nos insurgirmos contra tudo aquilo que, nos tempos atuais, nos rouba a dignidade, nos diminui e escraviza.
(VEIGA-NETO, 2017, p. 59).

“‘Dar estilo’ ao seu caráter” – uma arte grande e rara (NIETZSCHE, 2009, p. 195). Quando me refiro à arte e à estética, busco apoio em Nietzsche e Foucault para dizer que se trata da ação, da vida. Portanto, arte não vinculada à noção do belo, da simetria ou do equilíbrio, mas arte como elaboração de um trabalho sobre si mesmo na relação com os outros.

Alfredo, que apresentou para muitas gerações os estudos foucaultianos em educação, ensina-nos a profunda conexão entre o exercício do pensamento, a política, a ética e a arte. Apresentou o mundo aos recém-chegados e fez deles e delas seus parceiros de pensamento para combater o que nos diminui, nos escraviza, como um excelente diagnosticador do nosso tempo, este tempo de alastramento dos fascismos de toda ordem – não apenas aqueles que estão nos outros, mas principalmente os que nos habitam –, problematizando a nós mesmos. Daí a importância de tomar a escrita como uma possibilidade da “[...] arte mais elevada de dizer sim à vida” (NIETZSCHE, 2013, p. 77); não se trata de buscar uma leitura clichê, uma leitura de crenças, de seguidores fiéis, mas certa ruminação para seguir pensando outras coisas a partir da criação de outros problemas.

Esse encontro que Alfredo produz entre a educação, a filosofia, a história e a arte afirma outra política de pensamento, que aumenta a envergadura de modos de existência. Por isso a inseparabilidade do escritor e do professor que convida o outro ao exercício da conversão como cuidado consigo e com o mundo, para problematizar este tempo contemporâneo. Um tempo atropelado por todo um léxico empresarial, de dispersão, de elogio ao útil como aquilo que pode ser rapidamente aplicável, de uma *stultitia* tagarela e espetacularizada que se agita a todo momento e exatamente por isso não consegue sair do lugar. Escravidão contemporânea que, paradoxalmente, por não conseguir pararmos, acabamos ficando no mesmo lugar. Daí a coincidência entre “liberdade de escolha” e autoexploração (HAN, 2017).

Alfredo pergunta-nos como podemos continuar dialogando em educação nessas condições, fazendo pequenas brechas neste mundo e

não buscando uma idealização ingênua. Daí que sua escrita-docência afeta os modos de criação de quem faz encontros com ele. Crítico dos idealistas, ele tem na escrita um ato estético de pensar contra o seu tempo, sabendo da responsabilidade desse testemunho, com uma obra de estranhamento, equipando-nos com possibilidades. Assim, essa escrita está relacionada com princípios de ação, de constituir um corpo a partir do que se lê e se escreve. Ao longo de décadas, Alfredo tem-nos enviado essas cartas, escritas talvez para amigos e amigas ainda nem nascidos. Não para nos dizer o que fazer, porque vive como um intelectual que, por meio de suas aulas, escritas e análises no campo da educação, volta a perguntar pelo que parece evidente demais para ser visto, pelos funcionamentos das relações de poder e pelos modos de governo e subjetivação.

Isso leva a pensar que suas escritas e suas aulas têm um traço em comum com as escolas filosóficas estoicas, epicuristas e cínicas da Antiguidade, quando fortemente orientadas por um funcionamento de: “que todo o saber de que precisamos deva ser ordenado à *Tékhnē tou bíos* (à arte de viver)” (FOUCAULT, 2011, p. 232). Trata-se da operação com o logos como equipagem, armadura. Por isso que a vida, como obra de arte, exige uma ética da distância, essa obra a construir, essa artesanaria. E, para tanto, precisamos do outro, do mestre que nos puxe para fora. Daí que o cuidado implica sempre uma intensificação das relações sociais para fortalecer as lutas contemporâneas. Isso quando entendemos que o eu com o qual nos relacionamos não é uma substância, uma essência a ser descoberta, mas a própria relação consigo, essa imanência que nos pede sempre certa atenção sobre nós e nossas ações para que possamos agir na vida pública. Desse modo, precisamos desse encontro com o estranhamento, com a desnaturalização do mundo e com a pergunta pelo presente.

Foucault (2016), quando questionado sobre a escrita, falou da importância de estar em outro país, na condição de estrangeiro, para também olhar a escrita de outras formas, para poder habitar a própria língua de outras formas. Ele substitui o corte definitivo do bisturi de seu pai e prefere a escrita como essa inscrição passível de

ensaio, de rasura, de escrever sempre de novo, como um sintomatologizador dos nossos tempos. Ele diz: “situo-me resolutamente do lado dos escreventes, daqueles cuja escrita é transitiva. Quero dizer, do lado daqueles cuja escrita destina-se a designar, mostrar, manifestar fora dela própria alguma coisa que, sem ela, teria permanecido, se não oculta, ao menos invisível” (Ibidem, p. 68-69).

Talvez esta seja uma das grandes artes de Alfredo: o modo de habitar a escrita e as salas de aula e, com isso, atravessar a vida daqueles que ali estão, de forma tão intensa que não se pode mais ser o mesmo. Não como um bisturi definitivo, mas como um fiador que fia junto e depois balança a própria teia.

Ainda algumas lições

Sêneca (2018), quando ensaiava o ler e o escrever, falava do recolhimento, conceito esse mais tarde recuperado e operado por Nietzsche. Quero roubar essa imagem para ainda montar uma relação possível entre escrita, leitura e o professor. Trata-se de um recolher para fazer outras coisas com isso, transformando em outras forças. Trata-se dessa pessoa que me formou, inicialmente pelos textos, depois pelas aulas e ainda agora pelo encontro em bancas, grupos de pesquisas, grupos de WhatsApp e bate-papo sobre *memes*, música, arte, literatura, filosofia e educação.

Aprendi também com Alfredo a impossibilidade de separar educação e cultura, vida e pensamento, o que nos exige uma escrita que estuda e que se interroga. Em tempos de uma educação atravessada fortemente pelo discurso empresarial neoliberal do inovismo, da maximização de resultados e do pragmatismo utilitarista, aprendemos com ele a pensar a educação a partir de questões primordiais para a condição humana como um modo de escapar a uma vida gregária. Isso porque são escritas-aulas e aulas sempre escritas, das quais se pode ainda extrair vida.

O gesto artístico de Alfredo é a criação de uma bela vida. Uma vida que escreve e dá aulas, porque dá a ver seu procedimento escritural e de pensamento, sem medo do verbo *dar*, como aquele

que oferece, que produz, que faz soar, como música. Clarice Lispector (2020) já dizia que quem entende desorganiza. E mais: diz que dá água ao outro não porque tenha água, mas também porque sabe o que é ter sede. Alfredo partilha sua sede e sua água, estica o tempo, dando a cada texto, a cada frase, uma vida insubstituível. Com toda essa sede, coloca-nos a caminhar, a vagar demoradamente e com estudo, a colecionar pelo caminho, a habitar lugares, a estar com os outros, a assumir responsabilidades. Colocamos também a partilhar nossa água, que transborda em palavras e em nossas salas de aula.

Alfredo desorganiza perguntando. “Vai mais longe quem tem a maior coleção de perguntas” (SILVESTRIN, 2021, p. 68). Opera com a linguagem não como uma redução utilitarista, mas como uma tomada de posição sensível e apurada diante da barbárie e do absurdo. E o que mais poderia um professor que escreve e um escritor que estuda, que não produzir arte? A arte de compartilhar a vida e o pensamento, de modo a criar outras coisas. A arte de fiar, profanando os sentidos, uma existência que valha a pena, não porque tem todas as respostas, mas especialmente porque funciona como um pensamento que se interroga e interroga os outros, tal como um mestre do cuidado que coloca em funcionamento uma cultura da formação de si mesmo. O mestre que cuida do cuidado, da arte da existência, operando com a *instructio*, como uma espécie de armadura para termos à nossa disposição e para os demais (FOUCAULT, 2011).

Quando muitos escrevem em educação a partir de uma suposta linguagem técnica ou neutra, ou mesmo trazendo a solução e querendo salvar os demais, ou ainda, a partir de uma linguagem do marketing e da propaganda, Alfredo continua preferindo interrogar pela experiência humana e pela educação. Uma vida de professor e escritor, mais do que pela própria obra, apaixonado pelo movimento que o ato de ensinar e escrever pode produzir. A essa amizade intelectual e afetiva, aqui uma escrita-oferenda.

Referências

- BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4^o ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*: curso dado no Collège de France (1981-1982). Trad. de Márcio Alves da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *O belo perigo*: conversa com Claude Bonnefoy. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. 2^o ed. Tradução de Enio Paulo Gianchini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- LISPECTOR, Clarice. *Para não esquecer*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução Paulo C. de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo: de como a gente se torna o que a gente é*. Tradução de Marcelo Backes. Porto Alegre: L&PM, 2013. (Coleção Clássicos).
- PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.
- SENECA, Lúcio Aneu. *Cartas a Lucílio*. 6^o ed. Trad. de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.
- SILVESTRIN, Ricardo. *Carta aberta ao demônio*. Porto Alegre: Libretos, 2021.
- VEIGA-NETO, Alfredo. O senhor é um poço de ignorância. In: REZER, Ricardo, BORTOLETO, Edivaldo José, COSTA, Miguel Ângelo (Orgs.). *Educação, Epistemologias e Paradigmas Emergentes*. Tributo Scritto a Ireno Antônio Berticelli. Chapecó: UNOCHAPECÓ, s/d.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Olhares*. Texto apresentado e discutido na VII SEMANA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, realizada em outubro de 1995, na Universidade Federal de Santa Maria, RS.
- VEIGA-NETO. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José, KOHAN, Walter (Org.). *Foucault: 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. *Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre a escrita. In: OLIVEIRA, Adriano; ARAÚJO, Emília; BIANCHETTI, Lucídio (org.). *Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita / pesquisa / autoria e a orientação*. E-book. Braga: UMinho; Florianópolis: UFSC, 2014. ISBN 978-989-8600-25-7. Acessado em 20/nov/2014: http://www.lasics.uminho.pt/ojs/?journal=cecs_ebooks&page=issue&op=view&path%5B%5D=151.

VEIGA-NETO, Alfredo. Gloria victis. In: RAGO, Margareth; GALLO, Sílvio (org.). *Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se?* São Paulo: CNPq, FAPESP, Intermeios, 2017. p.51-62.

WAQUET, François. *Os filhos de Sócrates: filiação intelectual e transmissão do saber do século XVII ao XXI*. Tradução de Marcelo Rouanet. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

A infância nunca para de chegar ao espírito em devir

Celso Kraemer*

A generosidade da alma apresenta o amor do espírito. Não um amor condescendente com tudo, mas movido por princípios. Entre estes, o mais elevado, a sabedoria. Esta que possibilita o discernimento, necessário para a compreensão, seja do mundo, seja da justiça, seja das diversidades. O avesso do amor à sabedoria é a estultícia, o gosto pela brutalidade, intolerância e arrogância.

Era início de 2004 quando apresentei à minha orientadora Salma Tannus Muchail um livro que acabara de comprar. Ela mirou no autor e disse: *o Veiga-Neto é muito bacana*. Até aquele momento o nome Alfredo Veiga-Neto era, para mim, desconhecido. Como estava iniciando meu doutorado em Filosofia, tendo por temática a ética e a liberdade em Michel Foucault e por trabalhar com Filosofia da Educação, o título *Michel Foucault e a Educação* me chamou a atenção.

Li o livro, rabisquei todo, buscando conhecer mais sobre Foucault e aqueles conceitos complexo, arqueologia, genealogia, governamentalidade, dispositivo, enunciado, *a priori* histórico... Eu ainda não havia lido sobre o *cuidado de si*, mas o livro o mencionava.

Perseverei no doutorado, na pesquisa em Foucault, interrogando sua obra. Em 2008 concluí o doutorado. Fui convidado pelo professor Haroldo de Resende, da Universidade Federal de Uberlândia, para o I Colóquio Nacional Michel Foucault. No ano seguinte fui ao Colóquio Internacional. Assim, passei a frequentar as edições, tanto do Colóquio Nacional quanto do Colóquio Internacional e conhecer a extensa rede de pesquisadoras e pesquisadores das múltiplas temáticas que se desdobram da obra foucaultiana. São muitas pessoas bacanas, do extremo Norte ao extremo Sul, do Leste ao Oeste do Brasil.

* Professor da Fundação Universidade Regional de Blumenau.

Nos Colóquios passei a conhecer as diferentes gerações de pesquisadores da obra de Foucault. A maioria da primeira geração conheceu Foucault pessoalmente, ouviu suas palestras e/ou cursos, teve parcerias com ele em estudos, pesquisas, simpósios, etc. São pessoas entre 60, 70 e 80 anos, responsáveis por falar de Foucault, escrever sobre ele, divulgar sua perspectiva de pensamento e de pesquisa. São seus trabalhos a nos instigar na vontade de saber sobre Foucault, nós que somos da segunda e da terceira geração. Há também os foucaultianos mais jovens, iniciantes, e os aspirantes a foucaultianos. Todos nos encontramos nos Colóquios, em grupos de pesquisa, em bancas de defesa de TCCs, dissertações e teses, em seminários, formando redes de troca, ajuda mútua, colaborações, afetos e amizades.

Foi em meio a estes complexos processos de experimentação do corpo-pensamento que conheci o Veiga-Neto, que me pediu para chama-lo de Alf. Certo espanto em meu semblante ao ver o autor Veiga-Neto, que estudei no doutorado e utilizamos no grupo de pesquisa em nosso PPGE como referência bibliográfica, que ouvia com admiração nas palestras, se fazer tão próximo, quase íntimo.

Dali para frente, nos diferentes momentos que tive contato com o Veiga-Neto, o querido Alf, fui conhecendo o horizonte da sabedoria amorosa, da simpatia cativante e da profunda humanidade deste intelectual, pesquisador e motivador. Sua maneira criativa e séria de trabalhar os conceitos, as abordagens e enfrentamentos são maneiras de apresentar caminhos rejuvenescidos ao pensamento crítico, em sendas tão árduas como os textos de Foucault.

Aos poucos pude conhecer o quanto o Veiga-Neto se abre ao amor desinteressado aos amigos e à sabedoria. Ele nunca perde a oportunidade de motivar uma pessoa que está iniciando na pesquisa, nem de disponibilizar sua sabedoria a quem está disposto a ouvir e aprender. Sua sabedoria se revela em sua humildade, acessibilidade, mas também na perspicácia analítica, na crítica revolucionária, no amor às pessoas.

Sou muito grato por tê-lo como mestre, inspiração. Mas sou ainda mais feliz por poder chamá-lo de amigo, poder contar com sua presença intelectual e amorosa.

Parabéns pelo aniversário, meu amigo. Parabéns por mostrar, aos 80 anos, que somos eternamente principiantes. Grato por nos ensinar que o modo de vida mais sábio é o que aprendemos com as infâncias, do mundo, da filosofia, das crianças, dos sábios. São infâncias como as que nos ensinas em tuas experiências que nos desvelam o *espírito em devir* que a sabedoria abre em nossa existência.

Com afetos, Celso.

Alfredo José da Veiga-Neto ou o saber como simpatia

Durval Muniz de Albuquerque Júnior*

Conhecer Alfredo Veiga-Neto, conhecer com Alfredo Veiga-Neto. Encontro com o ser, encontro com o saber, com a sabedoria. Um corpo que afeta, o saber como afecção, como efeito de uma presença. Em Alfredo o saber ganha corpo como simpatia. Com o Alfredo o saber não nos chega como mera reflexão, como mera cognição, ele nos chega envolto por sentimentos, por um certo modo de ser que nos torna cúmplices do que se diz e do que se escreve. Mais do que a pensar e raciocinar como ele, ele nos convida a comungar de um modo de existência, de um modo de relacionar-se com as ideias e, sobretudo, com a vida. Assim como os gregos antigos, para o Alfredo o pensar não implica apenas um *logos*, mas também um *ethos* e um *pathos*.¹ Abraçar suas ideias, delas se aproximar, significa um convite para se aproximar de uma forma de se relacionar ética e afetivamente com a vida e com os outros. O Alfredo é um educador não apenas através da palavra, do discurso, do pensamento. Ele nos educa através dos gestos, das atitudes, da forma que confere a seu estar no mundo. Antes que suas ideias circulem e se instalem em nossas mentes, ele trata de se instalar, de se fazer presença em nossos afetos, em nossos sentimentos, em nossas existências. Com ele podemos dizer que o saber se faz empatia, se faz algo que se comunga, não apenas por se estar racionalmente de acordo, mas por ele nos tocar, nos envolver numa comunhão de sentimentos e sentidos.

A palavra simpatia vem da palavra grega *sympatheia*, composta pelo prefixo *syn* que remete ao estar junto, ao juntar e a

* Professor da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: durvalaljr@gmail.com.

¹ MANGANARO, Patrizia e MARCACCI, Frederica. *Logos & Pathos: epistemologie contemporanee a confronto*. Roma: Edizioni Studium, 2017.

palavra *patheia*, que remete a sofrer, a ser afetado, a sentir algo, a ser atingido por algo ou alguém.² Com Alfredo Veiga-Neto aprendemos não apenas a conhecer, a pensar, a refletir, mas também aprendemos a nos deixar afetar e afeitar pelo conhecimento, a estar juntos no ato de conhecer, a comungar o que se conhece, a partilhar o saber e a sabedoria. Ao contrário do que o racionalismo moderno nos propõe, conhecer não implica apenas um ato de distanciamento e objetivação, mas implica um ato de aproximação em relação àquilo que se quer conhecer, implica se deixar afetar pelo outro, pelo exterior, pelo fora, por aquilo que nos é estranho e estrangeiro. Alfredo Veiga-Neto é alguém que nos ensina que educar significa se comprometer, se aproximar, se misturar com o outro. Seu sorriso cativante, seu charme, sua capacidade de sedução, aquilo mesmo que costumamos nomear de simpatia, faz do Alfredo um professor, um intelectual, um pensador irresistível. A força de suas ideias, a força de seus textos é inseparável da força da sua presença, de seu modo de estar e de ser, de seu estilo de existência.

Como sabemos, a noção de simpatia era central na cultura e nas reflexões filosóficas entre os antigos. Para os estoicos e os neoplatônicos a simpatia era um princípio que regia o funcionamento do cosmos. Ele formava uma unidade coerente, ele dava origem a uma totalidade articulada, pois todas as suas partes eram atraídas umas pelas outras, porque a lei da simpatia atuava no sentido de aproximá-las e harmonizá-las. A harmonia, que era um valor tão central na cultura grega, tinha na simpatia uma das forças que atuavam para que ela se estabelecesse. A simpatia significava, sobretudo, essa força de atração, de coesão, de aglutinação daquilo que, de outro modo, se perderia na dispersão e na desarmonia.³ Quem conhece o intelectual e o amigo Alfredo

² CUNHA, André Geraldo. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010, p. 597.

³ GARCÍA, Fernando Estebáñez. *Étimos griegos. Monemas básicos del léxico científico*. Valência: Nau Llibres, 1998, p. 107.

Veiga-Neto sabe que, sobretudo, nos lugares em que ele chega ou está, atua como uma força de aglutinação, de atração, de arregimentação no sentido da coesão e da ação conjunta. O Alfredo se torna uma força positiva, produtiva, por ser essa pessoa que valoriza o trabalho coletivo, que atua, sempre, no sentido da ação compartilhada, da aglutinação de todos e todas em torno de um objetivo comum. Se ele se tornou um destacado organizador de coletâneas, se publicou dezenas de artigos a duas ou mais mãos, isso se deve a sua enorme capacidade de reunir, de aproximar, de criar condições para a reflexão partilhada, mas também de criar o ambiente, as relações, o clima favoráveis à compreensão, à apreensão conjunta das coisas, à inteligência acompanhada do afeto, do carinho, da amizade, do amor, como tão bem faz com sua companheira Maura Corcini Lopes, cuja parceria nos regala com textos seminais, em todos os sentidos dessa palavra.

A simpatia remete a uma forma de experimentar o mundo, a uma forma de viver, a um estilo de vida, a um modo de subjetivação. Para o pensador neoplatônico Proclo Lício, a simpatia era a força que garantia a unidade do universo, era a força que fazia com que todas as coisas se atraíssem, que houvesse entre elas semelhanças e continuidades.⁴ Michel Foucault vai encontrar o que ele chama de princípio das assinalações ou da coexistência no que nomeou de episteme clássica. Nela parece ainda reverberar essa noção de simpatia entre os elementos que compõem o cosmos: haveria entre as coisas do universo uma atração que as faziam se aproximar uma das outras não apenas enquanto entidades, mas enquanto formas. As coisas tendiam a se parecer, a aparecer da mesma forma, por estarem movidas por essa força de aproximação e de afecção de umas sobre as outras.⁵ Ter simpatia por um outro implicaria, portanto, querer parecer com ele, ter a sua forma, adotar seu comportamento. Não seria isso o currículo, muitas vezes oculto e não

⁴ PROCLO. *Elementos de teologia, sobre la providencia, el destino y el mal*. Madrid: Cauce Libros, 2017.

⁵ FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. 10 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

falado, que o educador oferece ao educando? O Alfredo, especialista nas reflexões sobre o currículo, sempre soube que o professor oferece ao aluno, desde que entra em sala de aula, formas de saber, sabedorias, conteúdos, que não estão explicitados nos currículos oficiais, mas que se materializam no próprio corpo do professor, nas suas formas de ser e de se comportar, nos seus mínimos gestos, nas suas falas as mais despreziosas, em seus jeitos e trejeitos. No ato educativo a simpatia ou a antipatia que o professor provoca no educando são decisivas. Para haver aprendizado é preciso que o aluno se disponha a aprender, que se coloque subjetiva e afetivamente disponível para ouvir e refletir, que se abra subjetivamente para o ato educativo. O aluno e a aluna precisam ser conquistados, seduzidos, colocados subjetivamente em condições de se disponibilizar a aprender. A capacidade de gerar empatia, de gerar simpatia, é um recurso pedagógico fundamental.

Creio que Alfredo Veiga-Neto é um exemplo de pedagogia da simpatia, que exige, sobretudo, a generosidade do se abrir para o outro, de se colocar à disposição do outro, de abrir mão de seus mecanismos de defesa e ter coragem de se expor perante o outro, coragem de retirar as carapaças protetoras e se abrir para o afeto do outro, para seus toques e estocadas. Quem conhece o Alfredo sabe que uma de suas marcas é a generosidade, essa disponibilidade para a escuta do outro, para dar ao outro a possibilidade de aproximação e partilha de sua vida e de seu saber, de seu conhecimento. Uma pedagogia da simpatia implica essa disposição para dividir com o outro, não apenas o que sabe, mas os próprios espaços do conhecimento. Alfredo Veiga-Neto é responsável por abrir caminhos, por abrir portas, por dar acesso aos espaços de conhecimento e de poder para inúmeras pessoas. Ele, como os antigos, merece de muitos o título de mestre, por não apenas ter tido e conquistado discípulos, mas por ter aberto espaços para que eles pudessem trilhar seus próprios caminhos. A simpatia, que implica atração, aproximação, copresença, experiência partilhada, comunhão, não significa, no entanto, a fusão, a absorção, o apagamento do outro, da diferença. A dimensão passional da

simpatia, o *pathos* que ela implica, nos indica que a simpatia não retira completamente a dimensão de dor e sofrimento que toda relação implica. Estar sob o poder da simpatia de alguém, que, como qualquer relação passional, de paixão, tende para a fantasia da fusão, da semelhança, da identidade plena, será causa de dor e sofrimento, justamente, porque a diferença, a distância do outro nunca pode ser completamente superada. A simpatia de Alfredo nos faz querer ser como ele é, em alguns momentos, até assumir o seu lugar, ser ele, mas com dor nos damos conta que nunca seremos como ele, nunca seremos ele.

Para os gregos a vida social, a vida civilizada, a vida na polis implicava o cultivo da simpatia. Era ela que garantia a existência dos laços sociais, dos laços de afeto e de atração entre os humanos. Sem simpatia não existiria a vida coletiva, o agir em acordo e em colaboração, o agir em concerto de opiniões e ideais. A própria vida filosófica, a vida dedicada ao pensamento nascia da simpatia por dadas ideias e por aqueles que as expressavam. O filósofo era alguém amigo da sabedoria, que simpatizava com dadas ideias e com dado modo de viver, com dada estilística da existência. O filósofo era alguém que devia atrair a simpatia de seus discípulos para suas ideias, para sua escola filosófica, espaço de convivência daqueles que partilhavam, que simpatizavam com os mesmos princípios filosóficos. A vida filosófica era uma vida a ser compartilhada, a ser vivida em conjunto. As ideias filosóficas não deviam falar apenas a razão, a cognição; elas deveriam afetar o outro em todas as dimensões de sua existência. A vida filosófica era uma vida em que a simpatia atuava através da gestação de um sentir, de um sofrer, comuns. As ideias e a vida filosófica eram para ser compartilhadas, sentidas e vividas em grupo, eram afirmadas e ganhavam credibilidade à medida que além de convencer as pessoas, as modificavam, levavam a que assumissem outros comportamentos, que se tornassem outras através da atração e do afeto do pensar e do viver.⁶ Creio que o Alfredo atualiza esse

⁶ GARCÍA, Fernando Estébanez. *Op. Cit.* P. 107.

ensinar, esse educar não apenas pelas ideias, mas pelo modo de existir, pela forma como se relaciona com as pessoas, pela maneira como estabelece relações, nos espaços acadêmicos e fora deles.

A simpatia era também um princípio atuante na medicina grega. O próprio corpo seria possibilitado pela simpatia que existiria entre os órgãos. O organismo só era possível como totalidade porque havia essa força de atração e aproximação, de colaboração e coexistência entre suas diferentes partes, entre seus diferentes órgãos. Era a simpatia entre dados órgãos e dadas substâncias, era a semelhança na forma entre o órgão doente e a planta ou qualquer outro agente utilizado como remédio que permitiria a cura. A medicina grega se baseava na ideia da mútua implicação e mútua imbricação das partes no todo, que tanto poderiam ser representadas pelos órgãos em relação ao corpo, como pelo corpo humano em relação ao cosmos. A simpatia garantiria o funcionamento do princípio da atração entre os semelhantes, que continua presente, em nossos dias, como um pressuposto fundamental da medicina homeopática. Creio que é fundamental chamarmos atenção para essa dimensão corporal, carnal da simpatia. Comumente alojamos a simpatia no nebuloso mundo dos temperamentos, dos caracteres, das disposições anímicas e psicológicas. Seria importante atentarmos para a dimensão carnal, erótica, libidinal, pulsional da simpatia. A simpatia implica atração não apenas afetiva, sensível, sentimental, mas também atração erótica, desejante.⁷ O Alfredo, todos sabemos, sempre foi um sedutor, um corpo capaz de gerar desejos e paixões. Seu *sex appel*, seu apelo erótico e sexual, não declinou nem mesmo com a idade, como mostra sua conquista amorosa tardia. Seu magnetismo pessoal, sua capacidade de afetar os outros com a simples presença, marcada por uma alegria de existir, por um amor à vida, por uma generosa acolhida do viver, com todas as suas vicissitudes, se encarna em seu corpo, faz-se corpo.

⁷ FRIAS, Ivan. *Doença do corpo, doença da alma: medicina e filosofia na Grécia clássica*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

Michel Foucault, pensador francês, do qual Alfredo Veiga-Neto é um leitor e um dos principais divulgadores, no Brasil, notadamente na área da Educação, colocou o corpo como objeto de reflexão, como a superfície de inscrição da própria história humana. Michel Foucault que também era dotado de um grande magnetismo pessoal e que é descrito, por muitos de seus amigos, amantes, alunos e colegas como um homem com uma presença física, corporal, marcante, fez do corpo objeto de reflexão, ao mostrar que o mundo moderno, o mundo em que vivemos é inseparável de uma dada modalidade de exercício de poder que toma a vida como alvo: o biopoder. Os Estados modernos instauram e exercem o que chama de uma biopolítica, uma forma de exercício do poder que tem como meta governar os vivos, fazer da vida objeto de saber, de estratégias de controle e de práticas de disciplinamento, docilização e adestramento. O poder biopolítico promove a vida das populações, ao mesmo tempo que as submetem às disciplinas e ao controle.⁸ O Alfredo trouxe para o campo da Educação essas reflexões em torno das práticas de governo dos corpos e das subjetividades. Suas reflexões em torno do currículo escolar ampliam essa noção ao trazer para seu interior um conjunto de práticas, muitas delas silenciosas, anônimas e não explícitas, que constituem o cotidiano escolar e que fazem parte da formação física e subjetiva dos educandos, sem serem objeto de reflexão e de debate nas instâncias que definem o que se deve e como se deve ensinar.

Ao ampliar a noção de currículo, o Alfredo trouxe para a reflexão estratégias e condutas que compõem uma espécie de currículo paralelo, insidioso, em que se transmitem e se perpetuam valores, preconceitos, estereótipos, mitos, hierarquias, discriminações, abjeções, demandas, normas, costumes, tradições, fantasias, medos, ódios. A escola exerce sua função de reprodução da ordem social vigente, da hegemonia de classe, de raça, de sexo, de gênero, de faixa etária, muitas vezes de modo mais efetivo nesse

⁸ FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Lisboa: Edições 70, 2010.

currículo não oficializado e, por isso mesmo, não refletido, não questionado. O Alfredo Veiga-Neto faz das reflexões em torno do currículo uma oportunidade de abrir a escola para acolher, compreender, estar junta daqueles que são estruturalmente marginalizados, na sociedade brasileira, inclusive do acesso à educação formal, escolar. A simpatia por esses grupos e personagens aliados da vida escolar, o fez se preocupar com as formas de governo e exclusão que a adoção de um dado currículo implica. O currículo é político, é um artefato de poder, pois nele se inscrevem escolhas, seleções e, portanto, exclusões e silenciamentos. Aprendemos com ele que o currículo diz mais por aquilo que omite, que silencia, que exclui, do que por aquilo que o configura e o constitui. Fazer uma arqueogenealogia do currículo é, ao mesmo tempo, atentar para sua historicidade e para as relações de poder que o configuram, que o legitimam, que permitem que venha à prática.⁹

A palavra simpatia remete a reunião, a convergência de pontos de vista. Uma das qualidades mais destacadas do homem e do intelectual Alfredo Veiga-Neto é sua capacidade de reunir pessoas, de contribuir para a convergência de pontos de vista e de ideias, por isso mesmo ele se tornou central nas relações entre aqueles que trabalham com o pensamento de Michel Foucault, tanto no campo de Educação, como em outros campos do conhecimento. Através de sua capacidade de aglutinação, tem promovido e participado de inúmeros eventos, no Brasil e no exterior, sendo capaz de construir uma extensa rede de interlocutores e, sobretudo, de amigos na vida e no pensamento. A interlocução e o embate de ideias, feitos com a disposição de estabelecer uma comunidade de pensamento e de sentimento com os demais, define a própria simpatia como modo de ser e pensar. Se a simpatia é a inclinação para estabelecer com os

⁹ VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019; Políticas de Estado e regulação social no campo do currículo. *Educação & Sociedade*, v. 30, p. 1-2, 2009; Curriculum y exclusión social. *Kikiriki*, Morón-Sevilla (Espanha), v. XVI, n.59-60, p. 45-49, 2000.

demais laços de comunhão e convergência, o Alfredo é um exemplo de como o exercício desse modo de existência, de estilo de vida, contribui para o pensamento. Tal como concebiam os antigos gregos, o pensar implica uma saúde, não apenas física, tal como propunha a medicina grega, mas uma saúde das relações entre as pessoas, que se estabeleça relações que não sejam doentias, neuróticas, atravessadas pela competição e pela inveja, pelo egocentrismo e pelo individualismo, valores nucleares na subjetividade neoliberal, que tem sido tema de muitos de seus trabalhos. O governo neoliberal das condutas, dos corpos e das mentes, no qual a escola tem um papel decisivo, implica em processos de sujeição e subjetivação, que vêm sendo tema de escrutínio da produção acadêmica do Alfredo, nos últimos anos.¹⁰

Se a crítica da subjetividade neoliberal o interessa tanto, talvez se deva, justamente, ao fato de que seu modo de ver e viver a existência se contraponha aos valores e códigos de conduta que a definem, que ele valorize práticas que estão na contramão daquelas que são valorizadas pela racionalidade neoliberal. Se a simpatia implica uma experiência, o ser afetado e tocado pelo outro, o ser atraído na direção do outro, ela implica vivenciar e pensar a subjetividade, e a própria noção de sujeito, na contramão de como são pensados, tanto no liberalismo clássico, como no neoliberalismo. Uma subjetividade simpática, o sujeito da simpatia, se constituem na abertura para o outro, na abertura para um fora, no se abrir para a diferença, para o estranho. Enquanto o sujeito liberal e neoliberal, pensados como indivíduo, seriam sujeitos fechados, encerrados em si mesmos, sujeitos e subjetividades autocentradas, egoicas, articuladas em torno de um si mesmo, nascidos do que seria o processo de conhecimento de si, de domínio sobre uma pretensa verdade de si mesmo, figuradas por uma dada personalidade, um dado caráter, um dado temperamento, uma dada psicologia, o sujeito e a subjetividade simpáticas seriam

¹⁰ VEIGA-NETO, Alfredo. Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, p. 213-235, 2010.

aqueles abertos para os outros e para o mundo, descentrados, articulados nas relações, relacionais, nascidos dos processos de conhecimento partilhados, da exposição a, da experimentação de um fora, que não possui uma verdade definitiva, mas que afirma o caráter histórico e fenomenológico, circunstancial de qualquer verdade que se venha a atribuir a qualquer sujeito.¹¹ Abrir-se para o outro é correr o risco de se perder, da perdição, mas é também abrir-se para muitos encontros possíveis, para a elaboração, em conjunto, de experiências e experimentos de ser. A simpatia é abertura para receber o outro, a diferença, é o abrir o sorriso, os braços e os lábios para acolher o outro e, com ele, a possibilidade do ser e fazer diferentes. Que gestos podem ser mais característicos do Alfredo, o que pode ser mais marcante nele, do que seus gestos de recepção, de acolhida do outro que chega. Seu sorriso, que leva a um charmoso repuxar dos olhos, seus braços e suas mãos estendidas para o abraço, o beijo carinhoso, a fala animada e feliz com que recebe a quem a ele se dirige.

Tudo nele é generosidade, outra palavra que bem o poderia definir, que não se encontra muito longe dos sentidos que encontramos na palavra simpatia. A palavra generosidade vem da raiz latina *gens*, que remete às raízes indo-europeias *gen* ou *gnê*, que se referiam ao ato de gerar, fazer nascer, engendrar. Ela também remete à palavra grega *gênesis*, que queria dizer criação, força produtiva, origem, implicando as ideias de sangue, raça, nascimento, família. Originalmente o ser generoso se referia, justamente, a ter uma origem nobre, a ter um bom nascimento, o pertencer a uma boa família, a uma descendência de destaque, pertencer a um bom gênero de pessoas, o pertencer a uma boa *gens* ou a uma boa gente. Mas, no entanto, a palavra generoso adquiriu, com o tempo, um outro sentido, associado ao que seria um tipo de

¹¹ CORRÊA, Sérgio Fernando Maciel. *O sujeito da interpretação em Nietzsche e Foucault: uma leitura da genealogia da moral e da ética do cuidado de si*. Curitiba: CRV, 2020; VIARO, Renne Volpato. *Freud, Foucault e a problemática do sujeito: o mal-estar da civilização em análise*. Curitiba: Appris, 2019.

comportamento que se esperava do homem nobre, daquele que tinha nobreza de espírito, que tinha boas origens: aquele que reparte com largueza suas riquezas, seus dons, sua sabedoria, que aproveita o lugar privilegiado que possui e o põe a serviço do outro.¹² Creio que nesse sentido generosidade e simpatia andam juntas, à medida que são duas formas de se colocar em relação ao outro, são duas maneiras de estar no mundo que leva em conta a existência do outro, do diferente, daqueles a quem você pode prestar um serviço, daqueles com os quais você pode repartir, de início, a sua própria atenção e, em seguida, aquilo que você possui de valioso. Teria sido mera coincidência que um dos primeiros interesses no campo acadêmico do graduando e do mestrando Alfredo Veiga-Neto tenha sido justamente a genética? O generoso Alfredo se dedicou em sua dissertação de mestrado a investigar a carga genética das moscas da fruta (*Drosophila willistoni*) que habitavam regiões com altos níveis de radiação.¹³ Embora, hoje, nos pareça tão fora de lugar pensar o Alfredo em busca da genética de insetos, não deixa de fazer parte dessa abertura para o outro, para o diferente, que implica a simpatia, afinal os gregos pensavam que ela regia nossa própria relação com o cosmos, conceito que, na modernidade, veio a ser substituído, justamente, pelo conceito de natureza. A simpatia seria essa conexão entre o que aparentemente é desconexo e distinto. O Alfredo foi capaz de se aproximar e realizar a aproximação entre campos de conhecimento comumente vistos como muito distantes e distintos: a história natural, a genética, a biologia molecular, a música, a educação, a filosofia, a história, etc, fazendo, justamente, operar o que seria o princípio da simpatia para os antigos.

Creio que o ser professor, o ser docente exige, de saída, certa generosidade, esse colocar-se a serviço do semelhante, esse

¹² CUNHA, Antônio Geraldo. *Op. Cit.*, p. 314.

¹³ VEIGA-NETO, Alfredo. *Carga Genética em populações de Drosophila willistoni habitando região com altos níveis radiativos*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1975 (Dissertação de Mestrado em Genética e Biologia Molecular).

partilhar com o outro o que se sabe, o que se aprendeu, o que conhece. Creio que Alfredo Veiga-Neto é a modelar encarnação do ser professor, do ser intelectual em sua função de ser a instância crítica da cidade, de ser o crítico do poder, que é inerente e, ao mesmo tempo, uma ameaça a toda forma de saber. Não há possibilidade de aprendizado na antipatia, na rejeição do outro, no ensimesmamento. O ensinar e o aprender convocam o encontro dos agentes do gesto educativo. O educar-se exige o encontro, exige a partilha, exige a troca, exige a experiência em comum. O ensinar exige a disposição afetiva e emocional para o encontro com o outro, exige de alunos e professores a disposição de se abrirem para o saber, para a experiência do novo, do ainda não sabido e conhecido. Creio que só pode haver aprendizagem onde há simpatia, que propicia o verdadeiro encontro, a abertura para ouvir e saber do outro, tão necessários no processo ensino-aprendizagem. Saber do outro e saber outra coisa são inseparáveis no ato educativo. Se o Alfredo é um professor consagrado, um mestre reconhecido por todos, deve-se a sua simpatia, a sua generosidade com seus alunos, com seus orientandos, com seus colegas. A sua disposição de saber do outro e produzir saberes outros, a partir de seus encontros, das relações que estabeleceu, ao longo de sua carreira, com quem passou por suas salas de aula, é uma marca definidora de sua trajetória como o intelectual que tanto admiramos.

Para os gregos a simpatia era como a vibração da corda de um instrumento.¹⁴ Se lembrarmos que o Alfredo é músico de formação, que nunca deixou de exercitar nas noites porto-alegrenses seus dotes musicais, que a boemia sonora constitui um traço de seu modo de se colocar no mundo, de ser sujeito, talvez entendamos por que a simpatia o constitui e o define. Se a simpatia, como a música, como o som, é da ordem da vibração, da propagação no espaço de ondas magnéticas, se a simpatia, como a música, toca o corpo do outro e o faz ressoar em conjunto com a fonte sonora, podemos entender por

¹⁴ BORNHOLDT, Jelmely Heep. *História da música ocidental: da antiguidade clássica ao período barroco*. Curitiba: Intersaberes, 2021.

que o Alfredo se entusiasmou com esse campo de estudo e de práticas. O que os físicos contemporâneos chamam de ressonância, os gregos nomeavam de simpatia. A simpatia seria inseparável de um vibrar em conjunto, de um tocar o outro, de produzir reações em uníssono. A simpatia, poderíamos dizer, seria um convite a vibrar no mesmo tom, a harmonizar as relações, a não desentoeirar no contato com o diferente. O princípio da ressonância, que todos deveríamos levar em conta, em cada atitude que tomamos, seria o que regeria o cosmos e as próprias relações sociais. A existência, tanto da natureza, como da cidade, implicava numa espécie de sonoridade, de música, a música dos espaços, das galáxias e dos corpos. Creio que o Alfredo não é apenas um músico, ele faz música em suas relações. Sua simpatia sempre nos convida para a dança, prática em que também se destaca, notadamente depois de ter prestado tributos a Dionísio ou a Baco (ele adora vinhos e a bebida estimula seu lado dançarino e dançante), ele sempre nos convida a um *pas-de-deux*, a uma parceria, a um partilhar a vida, a alegria, a felicidade, o amor, a beleza. O Alfredo é um *bon vivant*, alguém que viveu e vive com sabedoria, que procura e procurou extrair da vida o seu melhor. Ele tem simpatia pela vida e vive uma vida simpática, ou seja, uma vida capaz de atrair, de reunir, de conjugar o que nela pode ter de melhor.

Desde o século IV a. C. a noção de simpatia, entendida “como a afecção de uma coisa pela afecção de outra”, foi decisiva, tanto no pensamento médico, quanto no pensamento filosófico, para pensar tanto o cosmos, quanto o corpo humano, como uma totalidade organizada, rompendo com a antiga visão do universo e do organismo humano como sendo formados por partes separadas. O homem pôde ser pensado como uma entidade essencial e funcional, como um organismo regido por esse princípio e força unificadora, que lhe dava uma certa qualidade, dado que se a simpatia era da ordem do *pathos*, do afeto, ela não deixa de estar ligada à ideia de atribuição de uma dada forma de ser ao organismo que constituía. A simpatia seria, ao mesmo tempo, uma força de atração e o princípio atribuidor de uma forma às entidades da natureza e aos corpos. Daí porque a simpatia evoluiu para ser

pensada não apenas como uma força que permitia ser, mas também como uma dada forma, uma dada maneira de ser. A simpatia dava forma ao ser simpático, ao ser capaz de afetar e ser afetado pelo outro, capaz de receber e produzir o afeto do outro e sobre o outro.¹⁵ Creio que se o Alfredo acabou por escolher a profissão de educador, de professor, de intelectual, isso se deve ao fato de que ela permitiu-lhe dar vazão a sua forma de ser, a simpatia que o constitui e o define. Ser educador, ser professor é, sobretudo, afetar o outro, não apenas conduzir o outro, como a origem da palavra docente faz acreditar, mas sobretudo produzir no outro, no aluno, no orientando uma afecção, um efeito, que pode ser a produção de uma ideia, a criação de um conceito, o sentir de uma emoção, a assunção de um sentimento, a percepção ética e estética sobre alguma coisa, a mutação de formas de ver e dizer as coisas do mundo. Sendo músico ele poderia também exercer uma atividade conforme essa sua disposição subjetiva, a esse seu modo de ser, a essa sua estilística da existência, mas possivelmente para muito menos pessoas, com muito menos impacto do que foi possível realizar na sua condição de educador e de pensador.

Para a filosofia neoplatônica, o universo era um Todo animado, constituía uma unidade sustentada por uma só alma que garantia a coerência entre suas partes. Para que isso ocorresse era necessário que houvesse simpatia entre essas partes. Quando os cristãos reformulam o pensamento neoplatônico, colocando no lugar dessa alma que garantiria a unidade do universo a figura de Deus, Ele assume, ao mesmo tempo, o lugar da simpatia como força e princípio necessário para a coerência do Todo e para que as esferas cósmicas chegassem até nós e aos outros animais mortais. Deus seria simpatia, essa força de atração, unidade, totalização e harmonia.¹⁶ Alfredo nunca quis ser Deus, mas dedicou a sua vida acadêmica a abordar o papel da educação, da escola no governo dos homens e das mulheres, muitas vezes feita em nome do Todo

¹⁵ GARCÍA, Fernando Estébanez. *Op. Cit.*, p. 107-110.

¹⁶ PROCLO. *Sobre a teologia de Platão*. São Paulo: Polar, 2020.

Poderoso, em nome do pai, em nome da pátria. Como a escola, como instituição moderna, burguesa, se articula com a prevalência de uma biopolítica voltada para o governo dos corpos, classificados e hierarquizados através de categorias, também surgidas na modernidade, como classe, raça, sexo, sexualidade, grupos etários, etc. Na escola, além do currículo oficial, há operando um currículo subliminar, um currículo constituído por não ditos, por denegações, por forclusões, que modela os corpos e as subjetividades, currículo que silencia, sobretudo, justamente as dimensões corporais implicadas nas atividades educativas, as dimensões eróticas, desejanças e pulsionais, que constituem uma espécie de inconsciente escolar. A separação moderna entre a natureza e o humano, contraditoriamente, instalou o biológico, o que seria natural no humano, como um dos fundamentos filosóficos e políticos, inclusive como pressuposto científico, da interpretação e explicação da ordem social e dos comportamentos humanos. Em seus últimos trabalhos, Alfredo Veiga-Neto tem chamado atenção para um novo momento dessa tentativa de naturalizar os comportamentos humanos, vendo na ecologia, na genética, nas neurociências, novas faces da biopolítica e uma espécie de retorno de enunciados eugenistas, desterritorializando o humano das definições construídas por um dado humanismo, um dos fundamentos das pedagogias modernas.¹⁷

A filósofa Judith Butler chama atenção para um dos perigos da simpatia. Para ela a simpatia pode levar a escamoteamento da contradição e do conflito que são constitutivos do próprio sujeito, do próprio eu. Ter simpatia pela posição do outro, quando se pensa a simpatia em sua dimensão política, pode ter duas consequências: o colocar-se no lugar do outro e, com isso, a colonização da posição do outro como se fosse a sua própria. A simpatia, como convoca a

¹⁷ VEIGA-NETO, Alfredo. *Ecopolítica: um novo horizonte para a biopolítica*. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 31, p. 208-224, 2014; *Ecopolítica e a desterritorialização do humano*. *Apontamentos e provocações*. *Revista Ecológica*, v. 5, p. 31-39, 2013.

ideia de fusão, de mistura, de aproximação harmoniosa com o outro, implicaria em reafirmar, antes de mais nada, uma visão de sujeito e de eu como sendo unitários e substanciais, identitários e, ao mesmo tempo, denegaria e forçaria o conflito, a divisão, que seriam constitutivos dos próprios sujeitos e do eu, bem como de todas as relações com o outro. Deveríamos lembrar, portanto, que a simpatia não define exclusivamente um sujeito e que ela não está despida de conflito e tensões.¹⁸ Ninguém é apenas simpático, nem mesmo o Alfredo. Ninguém é constituído e movido apenas pela simpatia. A antipatia habita e constitui aquele que se diz ou se define como simpático. A simpatia está longe de ser esse princípio, essa força única, essencial e nuclear que os gregos imaginaram como sendo a alma do próprio universo. A simpatia é uma disposição anímica, uma sensibilidade, um modo de ser, que convive e conflita com muitas outras disposições e maneiras de estar no mundo. Todo sujeito é produto de uma encruzilhada de forças políticas e culturais, da ação de poderes e saberes, ele é nada mais que seu próprio processo permanente de construção e desconstrução. O que chamamos de eu, como nos diz Butler, “é sempre o nexo, o não-espaço de colisão cultural, em que a demanda para ressignificar ou repetir os próprios termos que constituem o “nós” não pode ser sumariamente recusada, nem tão pouco seguida com estreita obediência”.¹⁹ O sujeito, o eu é um espaço de ambivalências, da atuação de forças contraditórias, ele é instável, em permanente formulação e reformulação. Até mesmo o ser simpático não se apresenta sempre da mesma forma, não aparece sempre com o mesmo rosto e a mesma face. Como são relacionais e situacionais, os afetos que nomeamos de simpáticos se apresentam de diferentes maneiras, adquirem diferentes formas, se materializam em distintos gestos e não implicam a exclusão do conflito e da contradição.

¹⁸ BUTLER, Judith. *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”*. São Paulo: N-1/Crocodilo, 2019, p. 207.

¹⁹ BUTLER, Judith. *Op. Cit.*, p. 207.

Apesar de sua simpatia, o Alfredo jamais deixou de se colocar no debate acadêmico e político defendendo posições, muitas vezes, polêmicas e que iam e vão na contramão da maioria e do consenso. Sua postura cética e crítica diante dos governos do Partido dos Trabalhadores e sua política educacional, que sempre nomeou e considerou como fazendo parte da racionalidade neoliberal, estava longe de ser uma unanimidade entre seus pares. Como todo ser humano, o Alfredo é passível de contradições e conflitos internos, de divisões, dúvidas e vacilações, inclusive quando se expressa academicamente. Sei que qualquer identidade de sujeito se passa nos planos do simbólico e do imaginário e, portanto, não deixam de ser ficções, construções que, no entanto, se materializam e vêm à prática.²⁰ Essas fantasias de unidade, essencialidade e materialidade, não deixam de fazer parte e constituírem o próprio sujeito. Se defini, nesse texto, Alfredo Veiga-Neto como um sujeito da simpatia, se defendi que a simpatia é inerente, inclusive, ao saber e conhecimento que produz, sei que essa é apenas uma das suas faces, de seus possíveis rostos, mas, sei também, que não deixa de ser verdadeiro, real, de nele estar presente esse traço fundamental como sujeito e como produtor de conhecimento, pois o real humano, a realidade humana nunca deixa de ser ao mesmo tempo simbólica, imaginária e, portanto, construída e ficcionalizada. Sei que ao delinear o perfil do Alfredo como sendo o de uma pessoa simpática e ao dizer que nele o simpático é uma forma de produzir saber, não disse tudo sobre ele e sua produção acadêmica, mas creio ter chamado atenção para uma marca não apenas de seu modo de se colocar na vida, mas também no modo de se colocar no pensamento. Alfredo Veiga-Neto, o amigo e professor capaz de atualizar outro sentido da simpatia: o de enfeitiçar, o de nos enfeitiçar com suas palavras e seus gestos.

²⁰ FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998; CABAS, António Gondino. *O sujeito na psicanálise de Freud e Lacan: da questão do sujeito ao sujeito em questão*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

**Entre aulas, estudos, teses, leituras, debates, a amizade:
lembranças de três colegas da Faculdade de Educação da UFRGS**

Maria Lúcia Wortmann*

Marisa Vorraber Costa**

Rosa M. Hessel Silveira***

O fato deste texto ter a assinatura de três autoras não resulta de nenhuma conjunção de astros ou de circunstâncias acadêmicas eventuais. Se ‘ser amigo/a do Alfredo’ é um atributo distribuído entre pessoas de diferentes idades, gêneros, atividades profissionais, etnias, nacionalidades etc., etc., no nosso caso – Maria Lúcia, Marisa e Rosa – a amizade dele foi construída em muitos espaços, situações e atividades que nós quatro compartilhamos, em mais de três décadas (no mínimo). Não exageramos ao dizer que somos - os quatro - grandes e velhos amigos, mas cada uma das três parcerias é marcada por vivências, datas, trabalhos e trocas específicas. É este entendimento que preside a organização do texto, dividido em três seções-depoimentos. Em cada seção, o ‘eu’ tem um referente, facilmente identificável. Maria Lúcia escreve a primeira; Marisa, a segunda, e Rosa, a terceira. Simultaneamente, as escritas se distanciam e se entrelaçam; e, dado que as palavras são sempre insuficientes, mesmo o conjunto das três apenas esboça o que poderia ser mobilizado para delinear esta amizade. Vamos a elas.

* Professora aposentada do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil.

** Professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*** Professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

I

Voltando aos anos sessenta...

Neste depoimento registro, provavelmente, uma faceta bem diversa das que estão apresentadas nos demais textos que integram este livro sobre a trajetória acadêmica do professor Alfredo Veiga-Neto. Meu depoimento situa-se em uma ordem que vou chamar de afetivo-acadêmica, pois conheci o Alfredo ao final do ano de 1963, quando realizamos o "cursinho" pré-vestibular organizado pelos alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para os candidatos ao ingresso nos cursos da então Faculdade de Filosofia. Como fomos ambos aprovados no vestibular, no verão de 1964, seguimos em contato durante os quatro anos em que cursamos a hoje extinta graduação em História Natural. Destaco, no entanto, que este não foi o meu único espaço/momento de encontro com o Alfredo, o que propiciou que, ao longo do tempo, construíssemos uma importante e sólida amizade que persiste até os dias de hoje. Passo, a seguir, a registrar, um pouco mais detalhadamente, alguns destes momentos.

A opção pela Genética

A graduação do Alfredo, tal como a minha, ocorreu durante a vigência da ditadura militar. Aliás, iniciamos nosso curso, que ainda era organizado em anos letivos, em março de 1964 e, em 1º de abril do mesmo ano, fomos surpreendidos com a suspensão das aulas. Não recorro por quanto tempo não tivemos aulas, mas lembro da sensação de surpresa e perplexidade que essa suspensão nos causou, sensação essa que se estendeu a inúmeras situações que se sucederam: no ano de 1964 foram expurgados dezessete professores da UFRGS¹, a partir de definições assumidas por uma

¹Foram expurgados onze catedráticos, três instrutores de ensino superior e três professores contratados. A Comissão, dividida em quatro subcomissões, era composta por membros indicados pelas Congregações das diversas unidades universitárias, e estava atrelada à Comissão Geral de Investigações presidida pelo general Jorge Cezar Garrastazu Teixeira. Informações obtidas em: AVERBUCK,

Comissão Especial de Investigação Sumária (CEIS), do que decorria que as manifestações de estudantes no espaço da Faculdade de Filosofia fossem frequentes², bem como as passeatas que nos levavam para além dos espaços da Universidade. Porém, concomitantemente a tudo isso, começávamos a definir nossos interesses acadêmicos, a partir de saídas ‘a campo’ realizadas para a coleta de amostras de espécies vegetais e animais, das aulas nos laboratórios acompanhadas, muitas vezes, de uma extenuante reprodução em desenho do que estávamos observando – habilidade considerada essencial para os antigos naturalistas – e da descoberta das atividades de pesquisa realizadas nos Departamentos de Fisiologia Animal e Genética da UFRGS.

Alfredo logo se interessou pelos estudos conduzidos no Departamento de Genética³, onde realizou sua iniciação científica e, posteriormente, nos anos setenta, sob a orientação do reconhecido geneticista professor Antônio Rodrigues Cordeiro, o seu mestrado. Uma parceria importante, ocorrida nesta época, nos envolveu, ao

Lígia; CAMPILONGO, Maria Assunta; HOLZMANN, Lorena; RIBEIRO de MIRANDA, Luiz Alberto Oliveira; TAVARES DOS SANTOS, José Vicente Tavares; TAITELBAUM, Aron (orgs) UNIVERSIDADE e REPRESSÃO: Os expurgos na UFRGS. Porto Alegre: LP&M/ADURGS, 1979

² A manifestação que recorro como mais marcante ocorreu quando a Polícia de choque tentou dispersar os estudantes que bloqueavam a avenida Setembrina e que, ao serem agredidos, se refugiaram nas dependências da Faculdade de Filosofia, cuja invasão pela polícia foi impedida pelo então diretor da Faculdade, professor Angelo Ricci, que posteriormente foi cassado.

³ O Departamento de Genética, organizado nos anos cinquenta, tinha entre seus pesquisadores renomados professores. Entre esses: Antônio Rodrigues Cordeiro, Francisco Mauro Salzano, Casemiro Tondo e Flávio Lewgoy. Fonte de Consulta: SOUZA, Vanderlei Sebastião de; DORNELLES, Rodrigo Ciconet; COIMBRA JÚNIOR, Carlos E.A; SANTOS, Ricardo Ventura. História da genética no Brasil: um olhar a partir do Museu da Genética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. História, Ciências, Saúde - Manguinhos. Rio de Janeiro: Casa de Oswaldo Cruz/ Fundação Oswaldo Cruz, 20 (2) abr-jun 2013. Fascículo disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702013000200018>

longo do ano de 1968, juntamente com uma outra dupla de colegas⁴, no planejamento e realização do estágio docente em duas turmas do então primeiro ano colegial do Colégio de Aplicação da UFRGS. Nossa tarefa incluía desenvolver uma proposta de ensino fundamentada nos materiais que integravam o projeto americano *Biological Science Curriculum Studies* (BSCS)⁵, com o qual os estudantes estavam tendo dificuldades⁶. Fomos bem-sucedidos e nossa formatura ocorreu em 1968. Como o paraninfo escolhido por todas as turmas de graduandos/as dos cursos de Licenciatura e Bacharelado, da hoje extinta Faculdade de Filosofia, foi o eminente professor e filósofo Ernani Maria Fiori, um dos dispensados das funções que ocupava como Professor Catedrático interino, no ano de 1964, nossa formatura ocorreu, como castigo, no então Plenarinho da Reitoria da UFRGS, no dia 19 de dezembro às 14:00 horas.

Formados, seguimos caminhos diferentes, pois Alfredo se estabeleceu em Criciúma, SC, onde passou a atuar como pesquisador em um Laboratório de Análises Clínicas e como professor (e depois diretor) da Fundação Educacional de Criciúma (FUCRI)⁷. Voltamos a nos encontrar em 1980, após seu retorno à Porto Alegre, em 1978, e à sua vinculação ao Departamento de Genética da UFRGS e à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UFRGS. Como fui cedida pelo Colégio de Aplicação, também da UFRGS, para atuar nessa Pró-Reitoria, voltamos a trabalhar em

⁴ Alfredo atuava em conjunto com Evaldo Reischl, que depois se tornou professor do Departamento de Biofísica da UFRGS, e eu, com Beatriz Corso Magdalena, que depois se tornou professora do Colégio de Aplicação da UFRGS.

⁵ Biological Science Curriculum Studies Project. Biologia. Das Moléculas ao Homem (Parte 1). São Paulo: EDART, 1965.

⁶ Seriam muitas as histórias divertidas a serem contadas a partir desta experiência, mas não cabe relatá-las aqui!

⁷ Posteriormente esta instituição de ensino superior passou a integrar a União das Faculdades de Criciúma (UNIFACRI), junto com outras instituições da região que vieram a constituir, em 1992, a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

conjunto e a desempenhar, nessa situação, funções administrativas⁸.

Data deste período a participação do Alfredo como líder e pianista de uma banda de Jazz (e este é dos seus muitos talentos!), que se apresentava com frequência em locais como o foyer do Teatro São Pedro, o salão principal da Biblioteca Pública do Estado do RS, o bar/restaurante da Casa de Cultura Mário Quintana, bem como em outros locais da noite porto-alegrense. Como nossos vínculos de amizade incluíam nossas famílias, acompanhei bem de perto as performances deste ótimo grupo musical, ao longo dos anos oitenta e noventa.

O interesse pela Educação

No ano de 1984, Alfredo solicitou transferência interna de seu cargo de professor assistente do Departamento de Genética para o Departamento de Ensino e Currículo, ambos da UFRGS, onde eu também atuava como professora desde 1981. Estabelecemos novas parcerias acadêmicas, que implicaram dividirmos disciplinas pedagógicas ministradas aos alunos do curso de Ciências Biológicas da UFRGS e desenvolvemos um projeto de pesquisa sobre os livros didáticos de Ciências, do qual resultaram alguns artigos publicados em revistas e jornais. Ao final dos anos oitenta, nossas parcerias passaram a incluir, também, o acompanhamento de aulas ministradas no curso de Filosofia da UFRGS⁹, por conta de nosso interesse por questões relativas à História e Filosofia da Ciência e, notadamente, pelos chamados Estudos Culturais da Ciência, cujas temáticas perpassavam nossas teses de doutorado. Desses estudos resultou a nossa participação em grupo de pesquisa vinculado ao Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados

⁸ Alfredo era diretor de Recursos Humanos da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UFRGS e eu, encarregada do acompanhamento do Programa de Demanda Social da Capes junto aos cursos de Pós-Graduação da UFRGS.

⁹ Cursamos disciplinas oferecidas pela professora Anna Carolina Pereira Regner, Carlos Roberto Velho Cirne Lima do Departamento de Filosofia e dos professores visitantes Hans Georg Flickinger e Thomas Kesselring.

(ILEA) da UFRGS – Grupo de Pesquisa em História e Filosofia da Ciência¹⁰ – e a produção, entre outros artigos, de um pequeno e bem-sucedido livro intitulado *Estudos Culturais da Ciência e Educação*, pela Editora Autêntica, em 2001, livro esse que está, já há algum tempo, com edição esgotada¹¹.

Ao encaminhar esta seção à sua finalização, volto a agradecer, aqui, ao Alfredo, o cuidado que teve na diagramação de minha tese de doutorado, no distante ano de 1994. Ficou um luxo! Agradeço, também, pelas inúmeras parcerias que continuamos a ter nos anos seguintes – os muitos jantares, almoços e viagens que partilhamos com nossos familiares e as tantas e tão diversificadas ações acadêmicas das quais participamos juntos, sempre intensamente comentadas, tanto quando atuamos na Linha de Pesquisa em Estudos Culturais em Educação do PPG/Educação da UFRGS, quanto ao nos dedicarmos à reorganização do Programa de Mestrado da Universidade Luterana do Brasil, ao lado de nossos colegas Maria Isabel Edelweiss Bujes, Marisa Vorraber Costa e Rosa Maria Hessel Silveira, a partir de convite feito por nosso estimado amigo comum, o Dr. Edmundo Kanan Marques, Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-graduação naquela Universidade, à época.

Finalmente, ressalto que a virada em direção à Educação, assumida pelo Alfredo em 1984, teve uma enorme importância para o campo educativo, pois esse campo passou a incluir em seus quadros um pesquisador criativo, inovador, sensível, ético e rigoroso. Seus numerosos estudos, suas aulas, suas incontáveis palestras e seus inúmeros textos, notadamente os inspirados pelo pensamento

¹⁰ Este Grupo, que já foi extinto, era coordenado pela professora Anna Carolina Pereira Regner, do Departamento de Filosofia da UFRGS. Integraram inicialmente este grupo, além de Alfredo e eu, os professores Aldo Mellender de Araújo, do Departamento de Genética da UFRGS, Attico Inacio Chassot, professor do Departamento de Química da UFRGS, Sílvia Livi, do Departamento de Astronomia do Instituto de Física da UFRGS. Rualdo Menegat e Lauro Stoll Nardi, do Departamento de Geologia da UFRGS e Russel Teresinha da Rosa, Departamento de Ensino e Currículo da UFRGS.

¹¹ WORTMANN, Maria Lúcia Castagna & VEIGA-NETO, ALfredo. 1ª ed. *Estudos Culturais da Ciência e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 136p.

foucaultiano, têm ecoado muito produtivamente em diferentes locais, Instituições e situações. E isso se confirma, quando nos deparamos com o extenso grupo de novos professores/as que atuam em universidades brasileiras e estrangeiras, que se formou a partir das orientações acadêmicas do Alfredo.

Figura 1: Aula de Fisiologia no curso de História Natural da UFRGS. Data provável: ano de 1967. Alfredo Veiga-Neto é o terceiro na primeira fila, à esquerda (arquivos pessoais da autora)



II

Conviver com o professor Alfredo Veiga-Neto em grande parte de minha trajetória profissional foi uma das boas coisas que a vida acadêmica me proporcionou. Ao longo do tempo em que compartilhamos experiências de trabalho, construímos uma sólida amizade ao inventar projetos, defender perspectivas teóricas e assumir, muitas vezes, tarefas delicadas, cuja complexidade se apresenta como desafio a muitos de nós professores universitários. Vou aqui realizar um passeio por esses quase 40 anos de convivência e pinçar algumas passagens significativas de nossas vivências e parcerias. De certa forma, as lembranças da Maria Lúcia sobre o acompanhamento de aulas do curso de Filosofia da

UFRGS nos anos 80 operaram como um gatilho para minhas lembranças sobre nossas aproximações iniciais.

Conheci o Alfredo ao ingressar no Departamento de Ensino e Currículo (DEC) da Faculdade de Educação da UFRGS, em 1985, integrando a equipe da disciplina de Didática Geral da qual ele já fazia parte. Por anos atuamos nessa disciplina, na época ministrada com seis horas semanais, em todas as licenciaturas. Éramos, em geral, “premiados” com duas turmas cada um, por semestre, além de assumirmos também a docência em outras disciplinas relacionadas a nossas áreas específicas de formação – no meu caso, a Filosofia, e no do Alfredo, as Ciências Naturais. Nossa atuação como professores de Didática transcorreu num tempo particularmente conturbado, em que a Disciplina enfrentava novas questões e muitos problemas na busca de redefinições e caminhos que a desvinculassem de certa feição predominantemente técnica. Talvez o compartilhamento desses embates tenha sido o que despertou o interesse de alguns professores do DEC por tendências de pensamento emergentes no campo da Filosofia com repercussões importantes nas demais áreas acadêmicas. Começamos então a participar de conferências e seminários em outros Institutos e Departamentos da própria UFRGS, que já se voltavam a certa abertura e renovação do pensamento, promovendo estudos e, inclusive, trazendo intelectuais de universidades de outros países. Destaco entre esses estrangeiros Thomas Kesselring e Hans-Georg Flickinger, professores de universidades da Alemanha. Naquela ocasião, participei de algumas dessas incursões junto com colegas como o Alfredo, a Maria Lúcia Wortmann e o Antonio Milagre, esses particularmente interessados em história e filosofia da ciência. Todos nós lemos e estudamos Thomas Kuhn e Paul Feyrabend, e suas ideias passaram a permear não apenas nossas aulas como também a forma como começamos a pensar a ciência, o trabalho científico e conseqüentemente os modos de pesquisar, com repercussões, particularmente, na elaboração de nossos projetos com vistas ao doutoramento.

No final dos anos oitenta, em meio às movimentações que agitavam o cenário intelectual no mundo, decidimos – os quatro colegas mais chegados, Alfredo, Maria Lúcia, Rosa Hessel Silveira e eu – nos preparar para o ingresso no doutorado em Educação no PPGEDU/UFRGS. Foi no curso de doutorado, ao longo dos anos iniciais da década de noventa, que participei com o Alfredo dos seminários oferecidos pelo professor Tomaz Tadeu da Silva, conhecidos como “Seminário dos fins de tarde de segunda-feira”. A eles acorriam estudantes de pós-graduação de várias universidades, não apenas do estado do Rio Grande do Sul. O grupo não era muito numeroso, mas seus integrantes estavam atraídos e interessados pelas novas abordagens e novos autores trazidos pelo Tomaz Tadeu para se pensar a educação. Lembro de alguns participantes como Guacira Louro, Gelsa Knijnik, Norma Marzola, Marlucy Paraiso, Mauro Grün, Sandra Corazza, Álvaro Hipólito... Naquele grupo tivemos oportunidade de nos aproximar e aprofundar estudos sobre o pensamento pós-estruturalista, realizando muitas leituras de Michel Foucault, Deleuze, Derrida, Lacan, Lyotard e tantos outros, assim como de trabalhos que abordavam questões educacionais com análises neles inspirados. Lembro do entusiasmo que nos movia naqueles encontros, principalmente pela ampla gama de novas possibilidades que se abriam para se pensar processos educativos. Tomaz Tadeu traduzia muitos textos para serem discutidos nessas aulas, os quais depois vinham a compor coletâneas de grande apelo editorial publicadas em seguida. Lembro da empolgação do Alfredo quando foi convidado pelo Tomaz Tadeu a produzir um texto para uma delas – *O Sujeito da Educação*. A obra foi talvez a primeira publicada no Brasil reunindo estudos foucaultianos sobre educação de vários autores. Ao Alfredo coube compor um capítulo¹² que sumariava um conjunto de outros trabalhos inspirados em Foucault, uma vez

¹² VEIGA-NETO, Alfredo J. Foucault e Educação. Outros estudos foucaultianos. IN: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da Educação*. Estudos Foucaultianos. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 258p.

que não seria possível incluir separadamente os numerosos e interessantes estudos que vinham sendo realizados em inúmeras universidades do mundo.

Ainda durante o doutorado, relembro que contei muito com a colaboração do Alfredo ao assumir a editoria da revista *Educação & Realidade*. Ele integrou o comitê editorial executivo e sua parceria foi inestimável num tempo em que as revistas eram produzidas de maneira praticamente artesanal. Além disso, naquela ocasião procedeu-se à ampla reformulação da Revista, ampliando o conselho editorial e criando um novo projeto gráfico e visual junto com nova proposta de programação. Tais mudanças foram introduzidas mediante embates entre pontos de vista teórico-políticos divergentes que vigoravam na própria Faculdade de Educação, sendo crucial a contribuição dele. No primeiro número que preparamos (jul/dez 1994), escolheu-se dar destaque ao tema “Ética e educação ambiental” e um artigo¹³ do Alfredo abria esta nova seção do periódico já repercutindo as discussões pós-estruturalistas em andamento no já mencionado Seminário do Tomaz Tadeu no PPGEDU. Sob essa inspiração, em 1996, outro artigo do Alfredo introduzia um olhar pós-estruturalista para a Didática e as experiências da sala de aula (jul/dez1996)¹⁴. Menciono tais fatos porque eles são expressões de um período em que as discussões pós-estruturalistas iam esboçando um novo panorama de pensamento para nossas produções em Educação.

Nesse tempo, já concluindo o doutorado, no grupo do Seminário do Tomaz começamos a considerar a possibilidade de organizar uma publicação com os trabalhos que muitos de nós vínhamos produzindo à luz das novas leituras. Recordo muito bem nossos debates sobre um título para tal coletânea. Diante da hipótese de nomeá-la “Crítica pós-estruturalista e educação” aprofundou-se a discussão no grupo sobre

¹³ VEIGA-NETO, Alfredo. Ciência, ética e educação ambiental num cenário pós-moderno. *Educação e Realidade*, Porto Alegre (RS), v. 19, n.2, p. 141-169, 1994.

¹⁴ VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação e Realidade*, Porto Alegre (RS), v. 21, n.2, p. 161-175, 1996.

a propriedade de adoção da expressão crítica pós-estruturalista uma vez que, na época, o termo crítica persistia profundamente aderido à teoria crítica de inspiração marxista. Foram muitas e constantes nossas conversas sobre a organização e o título daquela coletânea. Por fim, deliberamos que o Alfredo seria o organizador, assim como adotamos o título cogitado, confiando que a repercussão da leitura de seus artigos nos mostrariam, com o tempo, se nossa escolha fora pertinente. Enfim, o livro foi publicado em 1995¹⁵ pela editora Sulina de Porto Alegre. Em sua bem sucedida trajetória editorial, foi em seguida traduzido e publicado em Barcelona, em 1997¹⁶, pela editora Laertes. Hoje penso que a expressão crítica pós-estruturalista foi sendo utilizada junto com o termo hiper crítica, adotado posteriormente pelo próprio Alfredo e outros pesquisadores.

Lembro também de um período em que atuamos juntos na diretoria da Anped. Isso foi bem no final dos anos noventa e início de 2000, sendo o Alfredo vice-presidente representando a região sul e eu membro do conselho fiscal. Esse também foi um tempo marcado por tensas discussões teóricas no cenário educacional brasileiro, em especial, a meu ver, pelo deslocamento de certos eixos de poder provocado pela emergência, expansão e aprofundamento de outras vertentes de pensamento na cena educacional, como foi o caso do pós-estruturalismo. Seria desnecessário registrar o quanto os grupos do sul, de certa forma vinculados ao Tomaz Tadeu e ao Alfredo, dentre outros pesquisadores, foram protagonistas nesses embates.

Volto-me agora, então, para mencionar um dos momentos que considero especialmente relevantes para a expansão e consolidação da perspectiva de pesquisa que compartilhamos por longos anos, que foi a criação da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação no PPGEDU/UFRGS. Dela participaram, inicialmente, o

¹⁵ VEIGA-NETO, Alfredo. *Crítica pós-estruturalista e Educação*. 1ª ed. Porto Alegre (RS): Sulina, 1995. 264p.

¹⁶ VEIGA-NETO, Alfredo. *Crítica pos-estructuralista y educación*. 1ª. ed. Barcelona (Espanha): Laertes, 1997. 290p.

Alfredo, o Tomaz Tadeu, a Maria Lúcia Wortmann, a Rosa Hessel Silveira, a Guacira Louro, a Norma Marzola e foi aí que desenvolvemos incontáveis pesquisas com importantes repercussões no cenário acadêmico do País¹⁷. O Alfredo assumiu papel destacado nesse grupo por sua dedicação ao constante aprofundamento de estudos sobre Miguel Foucault, oferecendo disciplinas e seminários que abordavam facetas e desdobramentos do pensamento do autor, suas conexões com os de alguns outros, aportando contribuições importantes não apenas para os trabalhos de seus orientandos, como para aqueles dos demais professores orientadores da Linha de Pesquisa.

Mais adiante, nos anos 2000, quando já aposentados na UFRGS, fomos convidados a organizar um mestrado em educação na ULBRA, com ênfase em Estudos Culturais, o Alfredo prosseguiu nessa direção predominantemente foucaultiana de suas investigações. Posso afirmar com segurança e gratidão, que tanto nas pesquisas de mestrado e doutorado que orientei, como naquelas de demais colegas dedicados aos Estudos Culturais, estão presentes sinais desse trabalho sério, rigoroso e importantíssimo do Alfredo. As “marcas da pantera” - expressão empregada há anos pela Margareth Rago ao se referir a indícios da revolução que

¹⁷ Relatos sobre a estruturação e o desenvolvimento desta Linha de pesquisa e suas repercussões no contexto educacional brasileiro podem ser encontrados em: a) Wortmann, Maria Lúcia Castagna. (Re) inventando a educação a partir dos Estudos Culturais: notas sobre a articulação desses campos no ambiente universitário gaúcho. In: SARAIVA, Karla & MARCELLO, Fabiana de Amorim (orgs). *Estudos Culturais e Educação: desafios atuais*. 1ª. Ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2012. 351p; b). WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Cristina Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. *Revista Educação* (PUCRS. Online), v. 32, p. 32-48, 2015; c) COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo: uma revisão. *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, p. 509-531, 2016; d) WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; RIPOLL, Daniela. Apontamentos sobre os Estudos Culturais no Brasil. *Educação e Realidade* (Edição eletrônica), v. 44, p. 1-24, 2019.

Michel Foucault promoveu no campo das ideias - estão dispersas, mas perceptíveis, na maior parte dos trabalhos realizados nos Estudos Culturais em Educação, não apenas no sul do Brasil. Ao Alfredo podemos atribuir, sem dúvida, enorme parcela nessa “presença” daquele autor.

III

Ler os textos elaborados pelas amigas Maria Lúcia e Marisa a respeito deste grande amigo comum – o Alfredo, me levou a reviver fatos, sensações, lutas, embates, caminhadas partilhadas que não estão apenas no passado, mas, como ambas apontam, frutificaram de diferentes formas num presente acadêmico, que se projeta também para o futuro.

Falar sobre uma amizade de décadas é também evocar lugares de conversas, encontros, comentários e risos. E logo me vêm à mente, no caso da amizade com o Alfredo, a antiga sala 908 da Faculdade de Educação da UFRGS, que, por décadas, sediou o Departamento de Ensino e Currículo e onde sempre havia o cafezinho e o espaço aberto para conversas de colegas; a calçada fronteira à porta de entrada da própria Faculdade, onde tantas rodinhas se formavam (penso que a pandemia afetou muito esta prática...) para um bate papo, e o bar do Antônio, espaço absolutamente inescapável para frequentadores do quarteirão central da UFRGS, desde os anos 1970. Nestes lugares, ocorreram (quantas!) conversas mais ou menos triviais – sobre a própria Universidade, sobre colegas, sobre alunos, sobre trabalho, sobre viagens, sobre tecnologia, sobre vida, sobre hábitos, sobre memórias, sobre doenças, sobre filhos, sobre música... e a lista é muito grande – com o Alfredo, frequentemente em grupo, e elas povoam minha memória afastada e recente. Todos que conviveram e convivem com ele certamente concordam num ponto – de que ele é um grande aficionado desta velha e produtiva arte do convívio humano - a conversa, de preferência pontuada por tiradas bem humoradas e alusões perspicazes.

Especificamente, de minha longa convivência com o Alfredo (para além das situações e momentos que Maria Lúcia e Marisa já reviveram), pinço duas atitudes pessoais generosas (muitas outras houve, é claro!) e uma paixão que temos em comum de que adiante falarei.

No final dos anos 80 e início dos anos 90, o Alfredo foi chefe eficiente, por duas gestões, do Departamento de Ensino e Currículo. Findo este período, não quis mais se candidatar, para se dedicar a seu doutorado, e, instada por alguns colegas (inclusive ele), me candidatei à chefia, embora me sentisse muito insegura (eu não dominava a burocracia universitária e esta carência confessei para ele). O Alfredo então me prometeu que, se eu me candidatasse e fosse eleita, me ajudaria neste campo. Assim que assumi a chefia, por um ou mais meses (a memória falha...), diariamente ele chegava à Faced de manhã e ia ao Departamento para sanar minhas dúvidas e, principalmente, para me dar dicas sobre os meandros legais da gestão, sobre as negociações com as/os colegas, sobre as [possíveis] ações de outras instâncias, como Pró-Reitorias, sobre reuniões, sobre os concursos (então, muito numerosos). Foram conselhos preciosos, informados e sábios, congregando o compromisso com a universidade, por um lado, e, por outro, a flexibilidade desejável num ambiente com pessoas tão diversas em sua formação, autoimagem, adesão ao trabalho, expectativas e concepções de direitos e deveres.

Passado este período, estava eu às voltas com o término do meu Doutorado (1995) – com uma tese sobre a polifonia na sala de aula que partia de dados empíricos – e tinha muitas dúvidas em relação à ‘interpretação dos dados’ e aos apoios teóricos para sua ‘leitura’. Não era comum, então (s.m.j.), a discussão de capítulos de teses e dissertações em grupos de orientações e, particularmente, eu sentia muita falta de interlocução sobre o texto que elaborava. Escrevi, então, o meu capítulo final e perguntei ao amigo se faria uma ‘leitura crítica’ (já sabia de seu gosto pelo campo e de sua argúcia leitora). Pois o Alfredo fez a leitura, me apontou fragilidades, deu sugestões e... eu me fui, lépida e faceira para a defesa.

Se estes dois episódios são apenas ilustrativos da lealdade e generosidade do amigo – e nunca sei se agradei a contento... –, não posso deixar de apontar uma grande paixão comum que temos e que pautou/pauta muitas de nossas conversas: a Língua Portuguesa (sobre o pano de fundo mais geral da linguagem). Com uma formação sólida de leitura e escrita, temperada por uma curiosidade e vontade de conhecer mais detalhes ou discutir parâmetros gerais da língua em que mais continuamente nos expressamos, o Alfredo é um constante interlocutor sobre o tema (e confesso que tenho poucos interlocutores interessados em detalhes linguísticos, vistos geralmente como preciosismos enfadonhos). Seu ponto de vista é de um estudioso de Filosofia da Linguagem, escudado por robusta biblioteca com obras de referência variada, dicionários etimológicos etc., enquanto meus instrumentos provêm mais dos estudos do Mestrado, sobre estrutura do Português, sobre variação linguística, e da prática com escrita/revisão de textos etc. Este apego e – sobretudo – esta valorização da língua em que escrevemos está presente na qualidade dos textos do Alfredo. A clareza, o apuro semântico e sintático, o cuidado com a organização textual, com a paragrafação, o uso múltiplo de nexos, a escolha consciente dos termos (fugindo à solução fácil e pretensiosa de invenção de neologismos, pela aglutinação de radicais e/ou sufixos), além de uma utilização equilibrada do metadiscurso, que orienta leitores/as interessados/as, dotam seus textos da qualidade incomum, reconhecida por todos! Noguera-Ramírez (2018, p.10-11) tece uma análise reverente à escrita do Alfredo, encerrando seu comentário com uma afirmação que eu subscreveria integralmente: “Si bien [sus textos] muestran gran erudición por sus referencias, no son trabajos para eruditos, no se trata de textos para iniciados, no son textos herméticos; sin perder profundidad, en general, sus

escritos buscan acoger al lector explicando una idea, un problema, un concepto.”¹⁸

Para além da expressiva atuação na divulgação do pensamento foucaultiano e do pensamento pós estruturalista (não só divulgação, mas no diálogo profícuo com vários campos e problemáticas), atuação já sublinhada pela Maria Lúcia e Marisa, sou tentada a pensar no quanto a própria escrita do Alfredo pode ter servido como uma espécie de modelo inspirador para alunos, orientandos, colegas, leitores. E abro um parêntese – já que muitos dos leitores e leitoras desta coletânea não são gaúchos/as – para brevemente esclarecer que faz parte da variedade coloquial do Rio Grande do Sul o uso do artigo ‘o’/‘a’ antes de nomes próprios. Dada a amizade e proximidade entre nós quatro, soaria artificial falarmos ‘sobre Alfredo’ e não ‘sobre o Alfredo’.

E, ultimamente, nossas conversas e certamente as que o Alfredo trava com outras pessoas próximas, têm abordado – com bom humor e muita exemplificação cotidiana – as tentativas contemporâneas de deliberadamente ditar padrões linguísticos de uso, sob o afã de tornar a língua ‘mais justa’, ‘mais inclusiva’, para abranger todos os infinitos matizes da existência humana, o que, no limite, levaria à abolição de todos os substantivos comuns (afinal, eles não contemplam particularidades, mas apenas o que há de comum...) Mas aqui, obviamente, não é o espaço para tal discussão. E desejo que por muito tempo tenhamos a inteligência, a argúcia e a companhia do Alfredo para esta e muitas outras discussões que este mundo em constante movimento nos exige.

¹⁸ NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. Prólogo. In: ____ (compilador). *Alfredo Veiga-Neto y los estudios foucaultianos en Educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2018.

Na oficina do Alfredo

Walter Omar Kohan*

Sinto Alfredo um amigo. É o mais significativo que tenho para dizer e escrever. Não precisaria escrever mais nada. Mas preciso. Não deveria haver necessidade de explicar qualquer palavra e menos uma manifestação de amizade. Mas há várias razões para fazer, de uma palavra, um texto. Por um lado, vivemos um momento em que as palavras estão sendo tão maltratadas que é necessário escrever muitas outras palavras para que, especialmente algumas delas, sejam lidas com um sentido próximo ao que queremos dá-lhes. Por outro, neste caso, escrever o presente texto é uma oportunidade de trazer junto amigos comuns que podem nos ajudar a pensar nas palavras e nas questões que queremos pensar. Sei que a pretensão é um pouco exagerada e, em certo modo, impossível de ser realizada. Mas também sinto que, na educação, vivemos de gestos exagerados e impossíveis. Por isso escrevo este texto que, em outras condições, não seria necessário. É um texto que desdobra um sentido para a palavra amizade para homenagear um amigo. Vamos devagar, por partes. Descrevamos, antes, o rosto que percebemos do amigo em uma forma de retratar sua atuação entre nós.

Alfredo Veiga-Neto, dele se trata, tem trabalhado incansavelmente, pelo menos nos últimos trinta anos, ou seja, desde o início dos anos noventa, na procura de conectar dois campos de estudo antes dissociados: o campo surgido a partir de um pensador francês, Michel Foucault, com o campo dos estudos ou teorias educacionais. De início, o que Alfredo parece ter procurado fazer, com parceiros que foram variando ao longo dos

* Professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisador do CNPq.

anos, é o que todo (bom) professor busca fazer: dar a ler a outras e outros uma leitura que o tocou, aquilo pelo qual se sente apaixonado, para assim contagiar a sua paixão por uma leitura que o fez vibrar e entender o mundo de outra maneira. E Alfredo é justamente um foucaultiano apaixonado e um educador apaixonado; um educador apaixonado por Michel Foucault e um foucaultiano apaixonado pela educação. De modo que a aliança se selou pronta e frutiferamente: não parece exagerado afirmar que um dos efeitos mais tangíveis da fertilidade do trabalho de Alfredo sejam as tantas e tantos educadores apaixonados por Foucault no Brasil dos dias de hoje. Há no ar uma “paixão Foucault” que Alfredo tão intensamente tem mostrado e contribuído a fazer nascer e crescer. De modo que já temos nisso algo que elogiar e agradecer ao Alfredo: foi fiel a uma paixão verdadeira, honesta, genuína e conseguiu fazer o que sua paixão lhe pedia: que tantas educadoras e educadores no Brasil se interessassem (e se apaixonassem) pela caixa de ferramentas foucaultianas e, a sua maneira, a aplicassem para pensar sua prática educacional e problematizar a realidade das nossas escolas e instituições pedagógicas. Não é pouco, e são muito poucos os que o conseguem, em especial, com tanta honestidade, seriedade e generosidade oferecidas no percurso de uma vida coerente consigo mesma.

Não que o caminho tenha sido curto é fácil. Ao contrário, há uma longa história e um trabalho cuidadoso, detalhista, ajuizado, responsável e comprometido, quase obsessivo, de muitos anos. Muito esforço, disciplina e energia entregue generosamente a uma causa. Não sou o mais indicado para uma análise pormenorizada, mas alguns traços podem ajudar a perceber a dimensão do trabalho do Alfredo. Naquele início dos anos noventa eram relativamente poucos os livros de Foucault traduzidos no Brasil e menos ainda os estudos comentando ou interpretando o pensador francês, de leitura disponível entre nós. Hoje a situação é muito diferente: a obra de Foucault está praticamente toda disponível em português, traduzida diretamente do francês ou inglês e há uma copiosa bibliografia secundária, seja traduzida de outras línguas ou

produzida aqui no Brasil. Direta ou indiretamente, Alfredo desempenhou um papel muito significativo em ambos os casos. Não que tenha sido o único responsável pela tarefa, mas também nisso cabe-lhe um elogio, pela forma em que Alfredo soube fazer de uma paixão própria uma empreitada coletiva, agregando parceiros das mais diversas áreas e instituições.

De qualquer forma, em especial no crescimento exponencial da bibliografia foucaultiana, Alfredo teve um papel singular: sem dúvidas, a abundante bibliografia sobre a obra de Foucault que circula por aqui – produzida originalmente no Brasil ou traduzida de outros contextos – deve muito a Alfredo, seja pelos livros, artigos e capítulos escritos por ele próprio, seja pelas coleções editoriais, livros, dossiês e outras obras coletivas e eventos por ele organizadas e cuidadas ou ainda pelos inúmeros trabalhos técnicos por ele realizados, alguns dos quais tive a alegria e a honra de compartilhar, como a revisão técnica do *Vocabulário de Foucault* de Edgardo Castro (traduzido por Ingrid Müller Xavier e publicado pela primeira vez pela Autêntica em 2009). Talvez a mais emblemática e vigente amostra do seu legado - que não se restringe ao Brasil e pelo menos alcança a vários outros países de América do Sul - seja o repositório que está no Portal “Foucault *et alii*” (<https://michelfoucault.com.br/>), uma fonte impressionante de notícias, eventos, cursos, textos, teses, dissertações, fotografias, filmes, documentários, entrevistas e mais outros recursos de e sobre Foucault e mais largamente do campo foucaultiano, no sentido amplo de aqueles que se valem das ferramentas foucaultianas. O repositório, de que Alfredo mesmo cuida, alimenta e socializa, é de uma generosidade destacável e constitui uma mostra clara de sua vocação de tornar pública entre nós a caixa de ferramentas foucaultiana.

Contudo, frente a esta rapidíssima síntese do papel do Alfredo no entrelaçamento dos campos foucaultiano e da educação no Brasil, alguém que fizesse uso dessas mesmas ferramentas poderia muito pertinentemente perguntar: tudo bem, mas, “por que Foucault?” Por que essa paixão toda de parte de um destacado

pesquisador brasileiro por alguém que escreveu sobre os mais diversos assuntos, mas apenas esporadicamente orientou-se a investigar e escrever sobre escola e educação e que também estudou e escreveu sobre uma realidade muito distante, diversa da nossa? Por quê justamente alguém que mais do que solidificar ideias, teorias e consolidar sonhos pedagógicos parece mais preocupado e interessado em desmoroná-los? Parece uma boa pergunta (que não deixa de ser boa por não ser muito foucaultiana) e, como todas as boas perguntas, talvez seja prudente deixá-la bem aberta para continuar pensando-a. Porém, também podemos lançar algumas suspeitas que, sem pretensão de respondê-las e apagar a curiosidade que as sustenta, quem sabe ajudem a entender esse compromisso e essa paixão com que Alfredo assumiu a sua tarefa de transmitir a “boa nova” para educadoras e educadores no Brasil. E assim, ao mesmo tempo que o homenageamos, estaríamos recriando seu gesto multiplicador de pensamentos e oferecendo algumas ferramentas que possam servir de inspiração para outros exercícios de pensamento de outras vidas educadoras.

De modo que dedicaremos os próximos parágrafos deste breve ensaio a dar voltas em torno dessa pergunta, e, dessa maneira, prestar nossa modesta, mas sentida e sincera homenagem a esse grande gaúcho, educador foucaultiano, amigo querido, que é Alfredo Veiga-Neto. Num momento posterior, desdobraremos alguns sentidos para a palavra amizade que ofereçam também algum significado para esta escrita homenagem, olhando o presente início da escrita desde o fim. O estamos fazendo na forma de um ensaio e por isso mesmo as leitoras e leitores compreenderão a falta de referências e citações bibliográficas, de uma argumentação mais formal e de uma estrutura mais esquematizada. A amizade é justamente uma forma e por isso ela se sente muito mais à vontade com formas mais livres que rígidas, preocupadas antes no poder gerativo da beleza que na busca exagerada da exatidão ou do rigor. Estamos assim próximos de um outro texto, “na Oficina de Foucault”, um ensaio muito didático, prático e testemunhal do próprio Alfredo quando nos alegrou com sua participação no

Colóquio “Foucault 80 anos”, na UERJ, em ocasião das comemorações dos oitenta anos do nascimento do francês, em outubro de 2006, evento que organizamos com outro amigo querido, José Gondra, e uma copiosa equipe de trabalho e que foi também um encontro gerador e propiciador de muitas amizades. Já se passaram mais de 15 anos desse encontro e, nesse texto, Alfredo sinaliza os riscos de toda ordem que supõe uma decisão pela escrita ensaística, mas também mostra a liberdade necessária que ela gera para uma escrita que se pensa a si mesma como um ofício e não apenas como um ato prazeroso. O que não significa, claro, que não seja também algo que permite sentir prazer e alegria.

Por isso demos a este pequeno texto-elogio o título de “A oficina do Alfredo”: para nos aproximarmos dele, e também para nos movermos com certa liberdade no campo que o cerca e nas lutas que ele tem travado, não tanto para aplicar as suas ferramentas, mas para apreciar e destacar a sua importância num contexto que compartilhamos. Está sendo, portanto, um testemunho de amizade, ou seja, um modesto exercício de pensar juntos o mundo que nos preocupa, uma experiência de (in)fidelidade carregada dos paradoxos e das tensões que se portam quando se recriam certas ferramentas para outros usos e sentidos que aqueles para as quais foram criadas e se coloca elas a trabalhar junto com outras ferramentas, de outras caixas, para problematizar um mundo comum. Os amigos compartilham uma preocupação e, quando são sensíveis à palavra filosofia, adoram compartilhar perguntas e modos de pensar essa preocupação. Voltaremos, claro, sobre a amizade, que não necessariamente expressa um sentimento pessoal, embora possa também compreendê-lo, depois de dar elementos para pensar a pergunta e a preocupação que nos ocupam.

A pergunta que acabamos de apresentar é muito instigante e leva a pensar em diferentes dimensões. Por que “por quê Foucault?” pode tentar ser pensada, a partir do próprio Foucault, para descobrir uma justificativa nele presente, no que ele mesmo pode ter de atraente como figura intelectual inspiradora, mas

também pode levar a pensar no fora de Foucault, por exemplo, nos embates que sua companhia ajudaria a travar ou ainda nos efeitos que os dispositivos por ele criados poderiam ajudar a provocar em um contexto como o nosso, diferente do dele. Em outras palavras, a pergunta pode nos levar a pensar no valor educacional, filosófico, literário, acadêmico, intelectual do pensador francês – e nesse sentido, sua importância para a educação no Brasil, por exemplo, poderia ir muito além dos temas sobre os quais ele tenha por ventura pesquisado ou escrito. Mas também pode nos levar a pensar em relação ao seu valor estratégico-político para travar, junto com ele, as lutas político-pedagógicas que se considera necessário dentro do contexto educacional ao que pertencemos.

Começemos pelo segundo aspecto, o mais áspero, mas também o mais visível. Não demos muitas voltas: dentro do contexto educacional brasileiro, Foucault foi um nome que permitiu travar um embate contra os efeitos e representantes na educação brasileira dos adversários que o próprio Foucault enfrentava no campo intelectual francês, como o existencialismo, a fenomenologia, o personalismo, o marxismo (incluído os seus derivados como o chamado freudo-marxismo), a teoria crítica, a psicanálise ou, para sermos mais específicos, concepções desprendidas desses campos teóricos, e recriadas mais ou menos literal ou criativamente, como, por exemplo, uma teoria determinista ou teleológica da história, uma noção de sujeito prévio, autoconsciente - ou constituído fora da trama histórica das lutas de poder e saber -, qualquer forma de verdade a priori ou absoluta que desconheça as conjunturas históricas específicas que mostram o caráter arbitrário e contingente das verdades, ou ainda qualquer forma de cosmo-percepção teológica ou teleológica, sejam elas laicas ou religiosas. Qualquer leitor ou parceiro de Alfredo nas suas andanças acadêmicas pelo Brasil afora reconhecerá, nessas possibilidades, aspectos muito presentes nas suas comunicações orais, mas também na sua produção bibliográfica e na sua atuação político-institucional. Nesse sentido, o trabalho incansável de Alfredo também foi muito fértil e produtivo e contribui a colocar

em questão esquemas de pensamento muito facilmente arraigados ou naturalizados entre nós e, mais concretamente, a problematizar temas tradicionais da educação como, por exemplo, seu sentido, o sujeito da educação, os valores na educação e tantos outros. Ao mesmo tempo, ele contribuiu para uma grande renovação da “biblioteca” de milhares de educadoras e educadores brasileiros. Biblioteca não quer dizer aqui apenas livros, mas também modos de ler e pensar a realidade circundante e, eis o desafio principal, modos outros de habitar os espaços pedagógicos, acadêmicos e institucionais. O que estou sendo enquanto educador ou educadora? Qual a minha relação com a verdade? De que modo estou exercendo o poder de ensinar? Como me relaciono com os dispositivos escolares? De que modo contribuo nos mecanismos pedagógicos de subjetivação? É o sentido crítico mais alargado da caixa de ferramentas foucaultianas: contribuir a perceber o que somos para poder sermos de outra maneira, esse exercício permanente do pensamento consigo mesmo para tentar desnaturalizar o que nos constitui e assim poder constituirmo-nos em algo ainda não experimentado. Problematizar o modo em que estamos sendo educadores para poder gerar espaço para sermos outros educadores dos que estamos sendo. De modo que, para Alfredo, a caixa de ferramentas foucaultianas foi uma arma certa para travar uma luta teórica, política e prática no campo institucionalizado da educação e da formação de educadoras e educadores no Brasil.

Podemos considerar agora o primeiro aspecto, focando mais no próprio Foucault, nos atrativos de sua figura e algumas questões surgem rápida e nitidamente, embora o intelectual francês não se tenha dedicado a escrever especificamente sobre teorias ou questões educacionais. A primeira é que mesmo não se ocupando de escrever sobre educação Michel Foucault foi um grande educador, como o próprio Alfredo destacou em algumas oportunidades. Sejamos mais claros, pois essa qualidade se manifesta em mais de uma maneira. Por um lado, Foucault não foi um profissional da educação em sentido estrito, mas educava com

sua intelectualidade militante nas ruas, com a forma em que exercia o ofício de estudar e escrever, com seu compromisso com o fora do mundo acadêmico; por outro lado, quando teve que vestir a roupa de professor e oferecer o resultado de suas investigações nos cursos no *Collège de France* o fez com uma seriedade e rigorosidade que mostravam seu respeito pela arte educadora. Poderíamos afirmar algo mais, claramente expressado por Foucault em seus últimos cursos, em particular aqueles dedicados a recuperar uma certa estética da existência entre os antigos gregos: Foucault também afirmou uma vida filosoficamente educadora e buscou obstinadamente, nos seus últimos anos, na história da filosofia grega, antecedentes ou inspirações que pudessem inscrever sua própria vida numa tradição de vidas filosóficas educadoras que o mostrara não como o iniciador mas como o continuador de uma linha que nascia na própria antiguidade, junto com a própria filosofia (ocidental). Assim, encontrou, em Sócrates e os cínicos, esses parceiros em que é muito difícil, senão impossível, dissociar a educação da filosofia, sua atuação pública como filósofos educadores ou como educadores filosofantes. Assim, no final de sua vida, Foucault pareceu querer aproximar a pergunta “Quem é Foucault?” da pergunta “Quem é Sócrates?”, como se pretendesse trazer para si o enigma fundante da história da filosofia ocidental.

Nesse sentido, inspirado na *parrhesía* e nos modos de vida socráticos e cínicos, fez do cuidado de si o instrumento principal de sua arte educadora e, curiosa e paradoxalmente, como o mesmo Sócrates que o inspirou, morreu no vazio gerado por certo esquecimento ou (des)cuidado de si. Com efeito, Foucault vive e morre do paradoxo que constitui a um professor de filosofia: cuidar que os outros cuidem de si; nesse sentido, ele não cuida literalmente de si diretamente, a não ser cuidando que os outros cuidem de si. Ele se desprende de si para poder cuidar de si da forma mais nobre e generosa possível: cuidando que os outros cuidem de si mesmos. É o paradoxo de uma vida filosoficamente educadora. São inegáveis a potência e sedução dessa vida mesmo que ela conduza, como no caso de Sócrates, à própria morte. E

mesmo que o Alfredo não tenha manifestado tanto interesse pelo chamado último Foucault e se sentido mais atraído pelo Foucault do discurso e em particular o Foucault do poder – e esperamos, no entanto, que Alfredo esteja cuidando muito bem de si –, é inegável que o modo em que Foucault procurou viver essa busca final oferece um outro olhar sobre toda a sua vida. Isto é, embora a preocupação explícita com certas ascetes (um trabalho de si sobre si, uma estética da existência) apareça apenas no final de sua vida, é manifesto que desde muito cedo Foucault pensou que a educação em muito excede o campo da teoria e diz respeito à vida.

É verdade: não foi esse Foucault que mais interessou Alfredo. Ao contrário, se formos exageradamente sintéticos, poderíamos afirmar que um dos interesses centrais do Alfredo foi desentranhar e desdobrar no campo da educação brasileira outro sentido principal da obra de Foucault, por ele mesmo declarado de diversas maneiras: entender como se constitui o sujeito moderno nesse emaranhado de poderes exercidos nas instituições específicas da modernidade e, dentre elas, a escola. Para isso, Foucault criou, inventou ou refundou alguns conceitos que permitissem compreender os mecanismos ou dispositivos pelos quais se exerce o poder nessas instituições - o poder disciplinar, o poder da norma e posteriormente a governamentalidade, um tipo de poder que tem como alvo principal a população e que constitui um projeto político e ao mesmo tempo educacional. De modo que Alfredo percebeu rapidamente que esse Foucault era demasiadamente interessante para a educação e muito além do que ele pode ter dito estritamente em relação com a escola ou a educação em geral. Alfredo buscou disseminar esses saberes num contexto distinto ao estudado por Foucault, mas também afetado por esses dispositivos de poder e com o elemento adicional de que toda essa maquinaria permanecia oculta, não percebida, desatendida, impossibilitada de ser percebida pelos marcos teóricos dominantes, mas não por isso menos operante.

Ao mesmo tempo, nos últimos anos da vida do francês, as questões de uma ética entendida como prática reflexiva da

liberdade e, em especial, da exigência de uma vida ética tornaram-se cada vez mais cruciais para Michel Foucault, na tentativa de não apenas denunciar os modos de subjetivação dominantes e pensar subjetividades mais livres, mas também de encontrar condições para poder viver vidas inéditas, mais filosóficas, reflexivas e donas de si. O tom de denúncia e crítica deu algum lugar para um pensamento mais afirmativo e propositivo, à busca de outras estéticas da existência.

Nesse sentido, a noção de amizade ganha uma importância singular nesses últimos trabalhos do pensador francês. Numa dimensão, ela está ligada à prática da homossexualidade e à busca de um exercício mais livre do prazer consigo e com os outros, os parceiros, companheiros, amigos. Em outra, a amizade se torna mais ampla e aparece quase como uma estratégia coletiva de-subjetivante e de ruptura frente aos processos de captura dos dispositivos de poder modernos. A amizade é uma espécie de comunidade de pensamento que, ao mesmo tempo, busca perceber e pensar o que somos e está à espreita de caminhos que se abram para sermos de outra maneira. Somos amigos não só ou não tanto pelos afetos que nos despertamos, mas também porque percebemos um tramado de relações que nos está constituindo naquilo que somos e, ao mesmo tempo porque estamos preocupados com os modos em que esses dispositivos nos constituem naquilo que somos, e pensamos juntos em outros modos de ser e viver. Assim, a amizade é uma força comum, um encontro, uma cumplicidade que nos faz também sonhar que a história nunca está concluída e que o que estamos sendo poderá se desdobrar em muitas outras formas de ser. E que a vida que estamos vivendo é apenas uma entre outras tantas que poderíamos estar vivendo.

É neste sentido que sinto Alfredo Veiga-Neto um amigo querido. Por que sinto que compartilhamos uma preocupação, uma sensibilidade perante o que temos sido e estamos sendo no campo da educação no Brasil. Por que somos atravessados por perguntas, inquietações e forças muito próximas, comuns. Também porque

partilhamos uma atenção, um cuidado, uma sensibilidade para o que nos faz ser o que somos; e porque nunca deixamos de estar de olho no que nos permitiria ser e viver de outra maneira. Sinto-me um privilegiado de ter conhecido e termos feito coisas junto com Alfredo, de termos estado juntos de um mesmo lado da trincheira, de senti-lo um companheiro de luta e de sonhos. E também sinto gratidão e alegria de me sentir inspirado por ele para apostar sempre ao questionamento, ao pensamento e uma outra vida ainda por ser vivida. Sorrio de nunca deixar de perguntarmo-nos pelo que somos e por todas as outras formas de ser que poderíamos estar sendo. Sinto Alfredo um amigo. Agradeço-te, querido Alfredo, por tanto que tens nos dado, a mim e a tantos. E espero que tenhas sorrido bastante com esta escrita fielmente infiel e paradoxal e entranhavelmente amiga.

Em Rio de Janeiro, 31 de Janeiro de 2022

Em tempos em que sorrir e esperar parece uma quimera.

Epílogo

Da admiração pelo professor e autor à confissão de amor

Maura Corcini Lopes*

Professor, biólogo e músico. Marido, pai e avô. Bibliomaniaco e leitor obsessivo. Por muitos anos, foi jazzista praticante. Cada vez mais impressionado com os aspectos ridículos de qualquer radicalismo (à esquerda e à direita) desta nossa difícil Contemporaneidade. Detesta baratas (principalmente as pequenas) e bruxas noturnas (principalmente as grandes). Despreza os estultos e, por isso, morre de medo de ser um deles. Troca o vinho pela cerveja e a alface pela carne. Já foi workaholic.
(Alfredo Veiga-Neto – currículo resumido)

Tenho um difícil desafio na escrita deste texto, qual seja, o de encontrar o equilíbrio entre a admiração e o reconhecimento que tenho pelo professor e autor e o amor que sinto pelo homem, pois, por vezes, em minha cabeça, essas coisas se misturam. Enquanto pensava em como iniciaria a escrita deste texto, recebi de Alfredo o seu minicurriculo, copiado acima. Em um tom leve, bem-humorado, mas também crítico, ele o escrevera para enviar para Cristiane Rocha, organizadora de um novo livro, do qual fizera a apresentação. Para quem o conhece, trata-se de uma forma bastante incomum de ele se colocar, pois costuma ser bastante formal em sua escrita. Seu minicurriculo diz muito dele, inclusive quando deixa de fora a sua vasta e significativa produção acadêmica no campo da Educação. Ele gosta muito de escrever e coloca uma energia imensa na escrita, porém, não gosta quando tal atividade tem uma função mais avaliativa do que reflexiva e formativa. Nas suas palavras,

* Doutora e Mestre em Educação. Professora pesquisadora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Nas trilhas de uma luta sem fim contra nós mesmos [...] a avaliação funciona como uma espada de Dâmoçles a pairar sobre nossas cabeças. E é uma ironia que tantos e tantos de nós demonstrem um profundo entusiasmo e, não raramente vítimas de uma confusão mental, abracem incondicionalmente qualquer política ou prática avaliatória inventada por esse ou aquele “especialista” de plantão... (VEIGA-NETO, 2013, p. 157).

Embora sua imensa produção possa indicar o contrário, Alfredo posiciona-se claramente contra o produtivismo acadêmico. Justifica sua produção pelo compromisso ético de fazer circular o conhecimento. Publicou e publica seus textos para que sejam lidos, discutidos e rebatidos. Em outro texto, no qual discute currículo e, mais especificamente, problematiza o *curriculum vitæ*, ele destaca os rebatimentos gerados entre o sujeito e seu currículo e vice-versa. Afirma haver duas vias de tal rebatimento. Ele escreve, “num sentido, o sujeito é aquele que seu currículo diz quem ele é; no sentido inverso, seu currículo é aquilo que ele mesmo (ou alguém por ele) registrou quem ele é.” (VEIGA-NETO, 2009, p. 19). Aposentado — *de vez*, como ele mesmo diz —, Alfredo desfruta do prazer de conhecer que a escrita lhe traz. Entre as versões de seu *curriculum vitæ*, encontra maneiras de reagir, protestar e manter a sua indignação com os muitos modos de subjetivação produtivista e competitiva gestados na forma de vida neoliberal.

Há mais de 20 anos, conheci o professor Alfredo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ele fora convidado para uma fala aos estudantes do seminário avançado que o professor Hugo Otto Bayer ministrava no Programa de Pós-Graduação em Educação. Eu era uma das alunas daquele seminário, que para mim acabou sendo um divisor de águas acadêmicas. A aula do professor Alfredo foi excelente sob diferentes aspectos; dentre eles, destaco a forma didática com que nos apresentou o pensamento de Michel Foucault, o domínio que demonstrou ter do conteúdo e a acolhida generosa de nossos questionamentos.

Somente fui ser aluna de Alfredo em 1998, quando eu já estava no doutorado e sendo orientada por Carlos Skliar. Havia um clima

efervescente de conhecimento, amizade e acolhida no Programa de Pós-Graduação, na Linha de Estudos Culturais. Apesar de eu não estar na mesma linha, Skliar começava a fazer fortes elos com os Estudos Culturais, e suas orientandas acabaram aprofundando e desdobrando seus problemas investigativos tendo como base os Estudos Culturais e os Estudos Foucaultianos. Pela aproximação teórica e afinidades entre nossos grupos de trabalho, surgiram as amizades entre orientandos e entre estudantes e professores.

O professor

Desde o primeiro encontro, os alunos eram capturados pelas aulas do professor Alfredo. A forma com que recebia a turma e com que acordava as regras de funcionamento da disciplina, tornava os alunos corresponsáveis pela aula.

Todos deveriam ler previamente os textos, e os comentários deveriam ser sustentados em aula. As exigências disciplinares do professor mantinham-nos orbitando em torno do tema do seminário durante e fora da aula. As aulas duravam três horas, interrompidas por um intervalo de 15min. Não havia dinâmicas diferenciadas, tampouco a necessidade de estimular a participação dos estudantes. O interesse e a vontade de saber que tínhamos eram ingredientes suficientes para manter-nos ativos em aula e querer escutar o professor. Muitos gravavam suas aulas para poder aproveitar tudo o que ele dizia; já outros enchiam cadernos com anotações – enfim, o professor exercia sobre nós seu poder, pois estávamos lá por escolha e nos sentíamos capturados pelo desejo de aprender.

Os estudantes reconheciam a autoria das ideias do professor Alfredo. Ele fazia de sua aula um laboratório vivo e compartilhado generosamente com aqueles que, a partir de uma escuta atenta, eram estimulados a pensar de outras formas sobre seus temas específicos. Eram aulas autorais que nos faziam admirar, respeitar e reconhecer a autoridade do professor. Mesmo que crendo ser dispensável, para os leitores deste livro, fazer a diferenciação entre autoridade e autoritarismo, vale dizer que a autoridade do professor não se efetivava sobre nós por violência, mas pela

admiração que tínhamos por ele. Dito de outra maneira, não se trata de uma autoridade de tipo impositivo e violento (autoritário), mas de tipo poderoso, ou seja, um tipo de autoridade mobilizada pelo reconhecimento daquele que, evidentemente, se preparava para receber-nos.

O professor-autor

Como doutoranda¹, entre os anos de 1998 e 2002, fiz duas disciplinas com o professor Alfredo. A primeira foi Foucault e Educação, e a segunda, Os Anormais. Na primeira, tive a base que me faltava para fazer relações do pensamento do filósofo com o campo da Educação e, mais especificamente, com a Educação de Surdos. Também pude perceber, na época, que Estudos Foucaultianos não eram sinônimo de Estudos Culturais. Embora hoje isso pareça óbvio, para nós, estudantes, essa relação não era tão clara. Tampouco era fácil aproximar o pensamento de Michel Foucault do pensamento de autores culturalistas colocados em circulação na Linha de Pesquisa Estudos Culturais. Creio que essa tal falta de clareza, que aparecia nas aulas do seminário, foi o que animou o autor Alfredo a escrever, mais tarde, o capítulo “Michel Foucault e os Estudos Culturais”, do livro *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*,

¹ Marco aqui minha presença como doutoranda nas aulas de Alfredo, mas destaco que, como colega e professora universitária já atuante em programa de pós-graduação, acompanhei diferentes seminários avançados dados por ele na UFRGS e, inclusive, na Unisinos. Posso dizer que integro um grupo de colegas e amigos que demandam seminários e leituras dirigidas ministradas por Alfredo. Vale dizer que, nos anos de 2013 e 2014, Alfredo ministrou seminários já utilizando ferramentas digitais, ou seja, muito antes da pandemia de Covid-19, já tínhamos tido aulas presenciais na UFRGS com a presença de alunos via YouTube. Os alunos distantes eram de Mato Grosso, São Paulo e Minas Gerais, entre outros estados brasileiros. Para cada aula, nas quartas-feiras de manhã, Alfredo saía de casa duas horas mais cedo para preparar as tecnologias de transmissão de suas aulas. Havia investido na compra de caixa de som, microfone, cabos e filmadora para garantir que todos pudessem acompanhá-lo, sem prejuízos. Disponibilidade pedagógica e curiosidade tecnológica são características do professor.

organizado por Marisa Vorraber Costa (2004) e publicado pela editora da UFRGS.

Nessa obra, o autor levava adiante discussões potentes feitas em outro capítulo, por ele publicado em 1995, intitulado “Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol?”. Em ambos os textos, o autor reconhecia o pensamento foucaultiano como edificante e situava-o como pós-estruturalista. (VEIGA-NETO, 1995, 2004). O cuidado de primeiro definir o que se entende como pós-moderno e pós-estruturalista, para, na sequência, situar, situar e abordar a teorização foucaultiana, soa familiar para aqueles que foram seus alunos, pois era o mesmo percurso didático utilizado no seminário Foucault e a Educação. Tal percurso culminava nas reflexões sobre “os regimes de verdade que tornam a relação *escola-crise* como o centro de uma discursividade [...]”. (VEIGA-NETO, 2004, p. 49).

Uma das preocupações centrais dos textos e do seminário referidos anteriormente eram os conceitos de *sujeito* e de *poder*, que não vou aqui desdobrar detalhadamente; para isso, penso que os interessados podem procurar a leitura dos capítulos que comento, entre outras leituras que destaco em nota de rodapé. Meu objetivo é frisar o percurso feito tanto nos textos quanto nas aulas e a atualidade daquelas discussões no presente. Presente que nos convoca, cada vez mais, a pensar e problematizar a noção de sujeito² tão fortemente pautado pela lógica gestora e financeira, típica da racionalidade neoliberal de nosso tempo.

² Nos últimos anos de atuação como professor na UFRGS (refiro-me à segunda década dos anos 2000), Alfredo havia iniciado seminários avançados sobre os cursos *Segurança Território e População* (1978) e *O nascimento da biopolítica* (1978-1979). Presentes nesses seminários estavam colegas atuantes em diferentes Programas de Pós-Graduação e seus doutorandos, interessados em aprofundar os estudos sobre os cursos. Com o aprofundamento desses cursos, percebeu-se a importância de estudarmos os cursos de Foucault ministrados nos anos de 1980. Ao realizarmos o seminário avançado sobre o curso *Governo dos Vivos* (1979-1980), passamos a entender a importância do reposicionamento do sujeito e da compreensão da posição que a governamentalidade ocupa na obra foucaultiana. Nesse percurso, embora não mais por seminários, seguimos com a presença de Alfredo nas discussões feitas na RIIATE, com a tarefa de retomar o conceito de

Voltando ao início dos anos 2000, a segunda disciplina que fiz com o professor Alfredo foi *Os Anormais*. Tratava-se de uma leitura dirigida que “caiu como uma luva” para as nossas necessidades de problematizar as práticas que víamos em diferentes materiais de pesquisa, constituindo na época aquele denominado de *aluno especial* e, contrastando com o especial, o *aluno surdo*. Lemos o curso de 1974-1975, ministrado por Foucault no Collège de France. Lembro que o curso não havia sido traduzido para o português, e Alfredo fazia um esforço para traduzi-lo do francês para a sua turma. Um ou dois meses após termos finalizado o semestre, a Martins Fontes publicou a primeira edição do curso em português.

As discussões geradas a partir da leitura do curso *Os anormais*, somadas às muitas demandas dos alunos, principalmente daqueles e daquelas que tematizavam a educação de surdos sob uma perspectiva cultural, junto à entrada dos discursos sobre inclusão no Brasil, no início dos anos 2000, desafiaram Alfredo a escrever um texto, certamente inaugural do que ainda fazemos hoje, intitulado “Incluir para saber. Saber para excluir” (2001), que depois ganhou outra versão.

A primeira versão do texto foi publicada em 2001, ou seja, no auge dos estudos de *Os anormais*. Junto com Foucault, o professor Alfredo trazia para o debate uma abordagem sociológica, com Zygmunt Bauman, para compreender a temática da exclusão e da inclusão – esta última, pauta das políticas internacionais, começava a aparecer com mais força nas políticas educacionais brasileiras. De maneira provocativa, o texto do professor foi produzido em resposta às muitas discussões feitas por estudantes que abordavam, inclusive em seus seminários, a inclusão, tensionando os discursos da (a)normalidade e as práticas de subjetivação envolvidas em distintos jogos discursivos.

sujeito, tendo como base o curso *A Hermenêutica do Sujeito* (1982), bem como de entender, na mescla com outros autores, a guerra, algo tão atual e significativo no presente.

O professor Alfredo, ao escrever o texto, assumia a necessidade de instrumentalizar seus estudantes com conhecimentos novos e que poderiam ajudar na leitura de *Os anormais*. Nas palavras dele,

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) normais estão misturados com os (chamados) anormais não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes — por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, etc. — foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. [...]. (VEIGA-NETO, 2001, p.25).

O texto de Alfredo foi tão comentado que, depois de publicado no periódico *Pro-posições*, no mesmo ano, teve outra versão, mais trabalhada, no livro *Habitantes de Babel*, organizado por seus colegas e amigos Jorge Larrosa e Carlos Skliar (2001). Na segunda versão, o título foi modificado e ficou mais sintético — *Incluir para excluir* (2001b) –, fortalecendo a interdependência das duas palavras (*inclusão* e *exclusão*), embora ambas se mantivessem separadas (VEIGA-NETO, 2001b).

Em 2003, Márcia Lise Lunardi, orientada por Carlos Skliar, escreveu a primeira Tese na UFRGS com fortes contribuições das pistas deixadas por Alfredo (2001b), já usando em sua pesquisa a escrita *inclusão/exclusão* para problematizar a normalidade surda. Um ano mais tarde, publiquei o texto “A inclusão como ficção moderna”, com apoio no texto de Alfredo e em Bauman, para tensionar o conceito de inclusão e de seu par constitutivo, a exclusão. Proponho, então, a grafia sintética *in/exclusão*, argumentando que se tratava de uma mesma unidade de sentido. (LOPES, 2004). Anos mais tarde, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI), credenciado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e na época coordenado por mim e Elí Fabris, assume o conceito composto *in/exclusão* no livro organizado por mim e Maria Cláudia Dal’Igna

(2007), intitulado *In/exclusão nas tramas da escola*. Cito aqui este livro porque foi apresentado por Alfredo.

O livro do GEPI trouxe uma coletânea de textos resultantes de pesquisas que mostravam a potência do conceito de in/exclusão no campo da Educação. Foram mais de 20 trabalhos, somente nesse grupo, inspirados no texto inaugural de Alfredo.

Para continuar na linha acadêmica com a qual iniciei o texto, comento a presença de Alfredo nos encontros semanais da Rede de Investigação em Inclusão, Aprendizagem e Tecnologias em Educação (RIIATE). Nos encontros da RIIATE, sua participação é sempre inspiradora. Ele vibra com a possibilidade de estar entre pessoas, escutar o que elas dizem, refletir, exercitar seu pensamento em voz alta, aprender e ensinar. As diferentes formas – professor, pesquisador, estudante, autor e amigo – misturam-se na RIIATE, contribuindo com um clima que mescla seriedade acadêmica, liberdade de pensamento, amizade e confiança. Não há compromisso de vencer conteúdo, tampouco de render produtos novos. As discussões funcionam como laboratório para novos textos e novas investigações. É a possibilidade da dedicação ao inútil que o mobiliza e que, por efeito, o faz ser necessário e útil para todos nós.

Confissão de amor

Infinitas confissões poderiam ser feitas neste subtítulo, mas fazê-las aqui seria o mesmo que tornar nossos leitores espectadores de nossa vida privada. Além de isso ser uma possibilidade que desagrada a mim e, certamente, a Alfredo, em nada me serviria para homenageá-lo. O que vale dizer é que fui contagiada pela coragem de Alfredo e que, passados os anos, sei que novamente escolheria viver com ele. Não perderia por nada a experiência de estar a seu lado, tendo-o como companheiro inquieto, insubmisso, humilde, desafiador (teimoso também), engraçado, frágil (às vezes), criativo, sensível e amoroso.

Referências

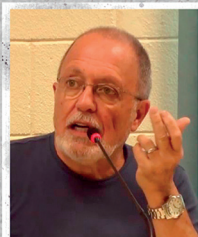
- LARROSA, Jorge, SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LOPES, Maura Corcini. *A inclusão como ficção moderna*. Pedagogia (UNOESTE). São Miguel do Oeste. v.3, n.6 p. 7-20, 2004.
- LOPES, Maura Corcini. DAL'IGNA, Maria Cláudia. *In/exclusão nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, 2007.
- LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. Tese. (Tese em Educação). – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. FAVACHO, André Márcio Picanço. PACHOCO, José Augusto. SALES, Shirlei Rezende (orgs). *Currículo: conhecimento e a avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013. p.155-176.
- VEIGA-NETO, Alfredo. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs). *Para uma vida não fascista*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13-25.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. COSTA, Marisa Vorraber. (org) *Estudos Culturais em Educação*. Mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p.37-69.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Incluir para saber, Saber para excluir*. Pro-posições, v.12, n.2-3 (35-36), jul-nov, 2001.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (orgs). *Habitantes de Babel*. Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b. p.105-118.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol?. VEIGA-NETO, Alfredo. (org). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.9-56.

Alfredo Veiga-Neto na plataforma Lattes:

Possui graduação em História Natural (1967) e em Música (1963) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; mestrado em Genética (1975) e doutorado em Educação (1996) pela mesma Universidade. Professor Titular (aposentado) da Faculdade de Educação da UFRGS. Professor Convidado Permanente do PPG-Educação/UFRGS. Foi Professor Visitante na Universidade de Barcelona. Foi Vice-Presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), por duas vezes. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC/UFRGS) e integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, estudos foucaultianos, crítica pós-estruturalista e interdisciplinaridade. Orientou 21 dissertações de mestrado e 22 teses de doutorado. Publicou 65 artigos em periódicos especializados no Brasil e no exterior, 105 capítulos de livros e 25 livros próprios ou organizados individual e/ou coletivamente.

Alfredo Veiga-Neto por ele mesmo:

Professor, biólogo e músico. Marido, pai e avô. Bibliomaniaco e leitor obsessivo. Por muitos anos, foi jazzista praticante. Cada vez mais impressionado com os aspectos ridículos de qualquer radicalismo (à esquerda e à direita) desta nossa difícil Contemporaneidade. Detesta baratas (principalmente as pequenas) e bruxas noturnas (principalmente as grandes). Despreza os estultos e, por isso, morre de medo de ser um deles. Troca o vinho pela cerveja e a alface pela carne. Já foi workaholic.



ISBN 978-85-7993-895-5

