

O corpo ausente: a pesquisa educacional em tempos de pandemia (2020-2021)

Christian Fernando Ribeiro Guimarães Vinci¹

Lidia Vasconcelos Rodrigues²

RESUMO

Esse estudo almeja mensurar a produção educacional interessada em discutir os impactos do modelo remoto de ensino, considerando os artigos publicados ao longo do intervalo 2020 e 2021 em periódicos alocados nos estratos A1 e A2 da tabela Qualis-CAPES. Parte-se da seguinte hipótese, aventada por Nikolas Rose e Francisco Ortega: assistimos nas últimas décadas a uma mudança de paradigmas em relação ao nosso corpo que, de mero invólucro de algo maior – a consciência ou a alma –, transmutou-se em um signo privilegiado de identidade, gerando toda uma cultura voltada ao aprimoramento de nossas potências corpóreas. Em decorrência dessa mudança, diversos discursos que tomam o corpo como objeto, mormente aqueles ligados a neurociências, ganharam fôlego e impactaram o campo dos estudos pedagógicos. Desse modo, propomos investigar a seguinte problemática: qual papel restou ao corpo, bem como aos discursos neuropedagógicos que o tomavam como objeto de ação, dentro da produção pedagógica surgida no período pandêmico? Por meio de um inventário discursivo, alinhada aos pressupostos defendidos por Michel Foucault, a partir dos artigos publicados nesse período e que levam em consideração a atual conjuntura, foi possível averiguar que a preocupação com o corpo desapareceu, cedendo espaço para uma

¹ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor adjunto da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Integrante dos grupos de pesquisa do CNPq: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Subjetividade (NEPECS-UEMG) e Grupo de Pesquisa em Filosofia, Ciências Humanas e Outros Sistemas de Pensamento (UNIMONTES). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2914-3032>. E-mail: christian.guimaraes.vinci@gmail.com.

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8694-5659>. E-mail: lidia.1695899@discente.uemg.br

discussão em relação a necessidade de ressignificarmos a tarefa de educar as novas gerações.

Palavras-chave: identidade corpórea. neurociências. pesquisa educacional. ensino remoto. pandemia.

The absent body: educational research in pandemics times (2020-2021)

ABSTRACT

This article aims to measure the educational production interested in discussing the impacts of the remote teaching model, considering the articles published over the period 2020 and 2021 in journals allocated in strata A1 and A2 of the Qualis-CAPES table. We start from the following hypothesis, put forward by Nikolas Rose and Francisco Ortega: in recent decades we have witnessed a change in paradigms in relation to our body, which, from a mere envelope of something greater – consciousness or soul – has been transmuted into a privileged sign of identity, generating an entire culture aimed at improving our bodily powers. As a result of this change, several discourses that take the body as an object, especially those linked to neuroscience, gained momentum, and impacted the field of pedagogical studies. We question, however, how much the quarantine policy and the adoption of a remote teaching model impacted the circulation of these discourses. Through a foucaultian analysis of this articles who consider the current situation, it was possible to verify that the concern with the body disappeared, giving space to a discussion regarding the need to reframe the task of educating the new generations.

Keywords: corporeal identity. neurosciences. educational research. remote class. pandemic.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo medir la producción educativa interesada en discutir los impactos del modelo de enseñanza a distancia, considerando los artículos publicados en el período 2020 y 2021 en revistas ubicadas en los estratos A1 y A2 de la tabla Qualis-CAPES. Se parte de la siguiente hipótesis, planteada por Nikolas Rose y Francisco Ortega: en las últimas décadas hemos asistido a un cambio de paradigma en relación con nuestro cuerpo, el cual, de ser una mera envoltura de algo mayor –la conciencia o el alma–, ha se ha transmutado en una seña de identidad privilegiada, generando toda una cultura enfocada a la mejora de nuestras facultades corporales. Como resultado de este cambio, varios discursos que toman el cuerpo como objeto, especialmente aquellos vinculados a las neurociencias, cobraron impulso e impactaron en el campo de los estudios pedagógicos. Sin embargo, cuestionamos cuánto impactó la política de cuarentena y la adopción de un modelo de enseñanza a distancia en la circulación de estos discursos. A través de un análisis discursivo, en línea con los presupuestos defendidos por Michel Foucault, de los artículos publicados en este período y que dan cuenta de la situación actual, fue posible verificar que la preocupación por el cuerpo desapareció, dando paso a una discusión sobre la necesidad de resignificar la tarea de educar a las nuevas generaciones.

Palabras clave: identidad corporal. neurociencias. investigación educativa. aprendizaje remota. pandemia.

INTRODUÇÃO

A compreensão do corpo como um signo de identidade ou, em outras palavras, um suporte por meio do qual expressamos aquilo que somos – o nosso “Eu” –, há tempos tem moldado o modo como cada qual busca se relacionar consigo. Desde o século XV, conforme

análise de Francisco Ortega (2008), assistimos à propagação de discursos interessados em correlacionar certas manifestações existenciais a algumas condições corpóreas, como se subjetividade e corporeidade fossem entidades análogas³. Hoje, amiúde deparamos com algumas correlações já tidas como costumeiras, geralmente atreladas a certos discursos biomédicos – como a busca desenfreada por um corpo magro, compreendido culturalmente como um corpo saudável –, e vez ou outra com alguma conexão suspeita ou inusitada, como aquela propagadora responsável por considerar certos estados de ânimo como atributos quase que exclusivos de algumas estruturas anatômicas – a associação corriqueira e apressada de que pessoas com sobrepeso, por exemplo, seriam mais engraçadas ou alegres do que a média da população⁴. Esses jogos relacionais, por seu turno, não se esgotam em si, fornecendo cabedal discursivo para práticas terapêuticas e intervencionistas as mais diversas, práticas e intervenções interessadas em promover melhorias de ordem física e, concomitante, propiciar um maior equilíbrio psicológico bem como, algumas vezes, espirituais (ORTEGA, 2008). Ora, nesse movimento, academias e clínicas estéticas se tornam um anexo do divã psicanalítico, visto que qualquer mudança e/ou terapêutica de ordem subjetiva parece demandar – quando não necessitar – alguma espécie de intervenção física. Não por outro motivo, uma série de teóricos, com especial destaque para Nikolas Rose (2007), insiste que o corpo se tornou o principal campo de batalha identitária na contemporaneidade, ao ponto de, hoje, nossa identidade ter sido atrelada de maneira visceral à nossa massa corpórea.

Rose (2011), prossequindo com seu prognóstico, pontua que o desenvolvimento de novas tecnologias médicas – sejam elas voltadas para medidas fisiológicas de larga escala ou apenas capazes

³ É curioso notar que esses discursos não inviabilizam a descrença filosófica para com o corpo, como aquela vislumbrada na separação entre corpo e mente promovida por René Descartes (2012). Ortega (2008), aliás, nota que o próprio Descartes, pensador entusiasta da cultura médica de dissecação de cadáveres que surgia na época, considerava que certos estados patológicos poderiam sim advir de uma má formação corpórea, mas isso não o impediu de, em sua dúvida hiperbólica, desconsiderar qualquer dado extraído dos sentidos corpóreos.

⁴ Para uma discussão sobre essas correlações forjadas pelo senso comum em relação ao sobrepeso, remetemos o leitor ao artigo (VASCONCELOS; SUDO; SUDO, 2004).

de promover uma visualização do interior corporal, indo dos raios X até o escaneamento cerebral –, acelerou essa reconfiguração do modo como nos relacionamos com a nossa identidade corpórea. Somando-se a isso, assistimos ao surgimento de uma forte indústria publicitária interessada em estabelecer alguns padrões corpóreos, no geral inalcançáveis para boa parcela da população, e incentivar o consumo de certos produtos e/ou técnicas capazes de promoverem o acesso – ainda que ilusório – a alguns desses padrões. A somatória do desenvolvimento de técnicas de observação médica, capazes por si só de promoverem uma mudança no modo como passamos a nos relacionar uns com os outros e mesmo cada um consigo próprio (CRARY, 2012), e uma crescente publicização dos modos de existência, por meio do qual o mercado dita qual corpo convém adotarmos para nos tornarmos pessoas mais felizes e/ou satisfeitas, conduz a um impreterível descaso para com o campo social e a adoção de perspectivas existenciais cada vez mais individualistas. Por um lado, o espaço corpóreo passou a ser observado como um rico microcosmos, complexo sistema carregado de potencialidades a serem experimentadas ou descobertas, quando não aprimoradas, a fim de promover uma satisfação consigo próprio; ao mesmo tempo que o espaço social, por seu turno, passou a ser visto com certa desconfiança, compreendido como um espaço no qual não podemos nos tornar aquilo que realmente gostaríamos de ser (ROSE, 2007). Desse modo, o espaço social passa a ser compreendido como incapaz de nos satisfazer subjetivamente e, assim, passamos a investir menos energia em sua manutenção (ROSE, 2007).

Corroborando tal prognóstico, Ortega (2008) defende que passamos a sentir um déficit identitário em nossas relações sociais, déficit que acabamos suprindo a partir de um hiperinvestimento no próprio corpo: “a marca corporal”, diz Ortega, “representa a procura de autenticidade, de uma localização real de nossa essência na sociedade de aparência” (ORTEGA, 2008, p. 61). Essas mudanças permitiram a emergência de um processo radical de redefinição do humano, um processo amplo por meio do qual aquilo que

compreendemos como subjetividade⁵, os nossos *selves*⁶, passaram a se coligar de maneira visceral com a nossa própria visão corpórea (ORTEGA; ZORZANELLI, 2010). Trata-se, ainda segundo os autores, de um processo de somatização e exteriorização, responsável por reconfigurar:

(...) o sentido de nós mesmos como indivíduos habitados por um espaço interno, formados pela biografia como fonte de individualidade e lugar de nossos descontentamentos – tal como estabelecido na modernidade – está sofrendo um processo de lenta modificação, no qual passamos a definir aspectos-chave da subjetividade em termos corporais e biomédicos. Temos decodificado nossos medos e aspirações a partir de um vocabulário médico e temos estabelecido novas relações com o corpo que incluem práticas cujo objetivo é reformá-lo e aperfeiçoá-lo, pela utilização de manancial (psico)farmacológico e mecânico. Esses processos dizem respeito, sobretudo, a práticas socioculturais em que se privilegia a exposição do corpo e da vida privada. Por consequência, as formas de subjetivação daí decorrentes são constituídas prioritariamente pela experiência de se fazer visível a outrem. (ORTEGA, ZORZANELLI, 2010, p. 63-64)

Doravante, aquilo que somos passa a ser definido por aquilo que aparentamos ser. Diferentemente da tradição moderna, na qual aquilo que definimos como nossa essência ou nosso “Eu” decorreria de um espaço interno de difícil acesso – a consciência, por exemplo,

⁵ Adotamos aqui a perspectiva defendida por Michel Foucault (2002), para quem o sujeito não é uma substância imutável e interiorizada – como o cogito cartesiano, por exemplo –, mas uma forma moldável historicamente. Nesse diapasão foucaultiano, portanto, deparamos com uma perspectiva que pensa o sujeito como efeito ou produto de processos históricos/sociais, denominados pelo autor de processos de subjetivação, e não como a manifestação de uma substância inata – a consciência, a psique etc. Para uma discussão mais aprofundada, remetemos o leitor à Rose (2011).

⁶ Para Nikolas Rose (2011), Self e Subjetividade se confundem, mas enquanto a subjetividade diz respeito a um processo no qual o indivíduo é moldado a partir de certas práticas, por conseguinte um indivíduo sujeitoado, o self diz respeito a uma construção ativa por parte do indivíduo. Para Rose, ainda, ambos os processos se coligam no interior de processos de subjetivação.

ou mesmo a memória ou a alma –, nessa nova sociedade, exacerbadamente midiaticizada, somos aquilo que aparentamos ser e nada mais. Ontologicamente, o corpo sempre padeceu de uma posição secundária, sendo o sustentáculo de experiências que podiam soar enganosas à razão – vide a crítica cartesiana ao sensível (DESCARTES, 2012) –, mas desde o desenvolvimento das ciências psi e neurológicas, sobretudo, o corpo passou a assumir uma predominância no processo de construção do “Eu”, sendo considerado como fonte confiável de informações sobre quem somos de fato. Não por outro motivo, as antigas ascetes – exercícios restritivos que visam propiciar ao indivíduo atingir um determinado objetivo de ordem moral, filosófica ou religiosa⁷ –, centradas na abnegação e na contemplação de si, cederam espaço para aquilo que Ortega (2008) definiu como *bioascese*, exercícios ou práticas preocupadas em propiciar um melhor desempenho físico e com isso mais longevidade, tudo isso atrelado a discursos hedonistas que pregam a necessidade da felicidade por meio de uma aceitação/reconhecimento social⁸.

Passamos a experienciar aquilo que Ortega (2008) e Rose (2007) definiram respectivamente como *biosocibilidade* e *bioidentidade*, um modo de se relacionar com os demais e de se definir a partir de certas condições biológicas ou de saúde – obesidade, cadeirante, autista etc. – que podem ser apreendidas de maneira imediata por qualquer pessoa e, de algum modo, seriam incontestáveis, uma vez se tratar de marcas corpóreas imediatamente apreendidas por um observador qualquer. Lidamos aqui com um movimento afirmativo, por um lado, uma vez que possibilita conferir

⁷ Para Foucault (2001, p. 398), ascese seria o “conjunto organizado de exercícios disponíveis, recomendados e até obrigatórios, utilizáveis pelos indivíduos num sistema moral, filosófico e religioso para atingir um objetivo espiritual específico”.

⁸ Novamente, o importante é a aparência. Os resultados propiciados pelas práticas bioascéticas devem ser visualmente acessíveis, adequando-se às imagens publicitárias de felicidade e saúde. Conforme nota Ortega (2008): “a aparência é o que conta, como testemunham a longa lista de doenças decorrentes da procura do corpo perfeito: artrites degenerativas, cirroses, hipertensão, problemas cardiovasculares, ortorexia nervosa, entre outras. Temos nos tornados ‘condenados da aparência’, sacrificamos sem pensar duas vezes o ‘sentir bem’ pela boa ‘boa aparência’” (ORTEGA, 2008, p. 39).

visibilidade e positivar certas relações com o próprio corpo⁹, mas, por outro, essa nova construção identitária também acaba por redefinir o espaço social e reordenar certas relações/instituições a partir de discursos normativos que excluem mais do que incluem¹⁰.

Dado esse preâmbulo, justifica questionarmos o quanto essa reconfiguração da relação estabelecida com o nosso corpo impacta campos de saber diversos, mais precisamente o campo das práticas pedagógicas. Para Vidal e Ortega (2019), essa reconfiguração impactou sobremaneira a área educacional, abrindo em seu interior, por exemplo, espaço para a emergência de discursos neurais responsáveis por propagar que nosso “Eu” ou o *self*, aquilo que somos, confunde-se com o nosso cérebro e poderia ser definido em “termos de funções que eram associadas a processos localizados dentro da cabeça” (VIDAL; ORTEGA, 2019, p. 38). De algum modo, o corpo volta a ser objeto de atenção dos pedagogos, mas não mais por conta de uma necessidade punitiva e moralizante tal qual na sociedade disciplinar vislumbrada por Michel Foucault (2001), e sim por ser a via privilegiada para o desenvolvimento neural dos estudantes. Percebemos a influência desse discurso ao observamos um documento publicado pela Organização de Cooperação e

⁹ É o caso, por exemplo, dos movimentos contra a *gordofobia*, tentativas de denunciar a fobia que certas pessoas sentem em relação aos corpos socialmente considerados acima do peso e que, tendencialmente, acabam por gerar em suas vítimas um sentimento de não aceitação e patologização de sua condição. No caso em questão, é interessante notar que essa coligação de sobrepeso e patologia é fruto de uma construção social normativa responsável por estabelecer que apenas corpos magros são saudáveis, negativamente, desse modo, a condição existencial daqueles portadores de sobrepeso. Atualmente, milita-se pela inclusão da gordofobia no *DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*, em tradução literal. Para maiores informações sobre o movimento e os processos de subjetivação nos quais está imerso, recomendamos Vasconcelos, Sudo e Sudo (2004).

¹⁰ Encontramos um exemplo nas discussões sobre *neurodiversidade*, por meio da qual alguns autistas defendem a positivação de sua identidade a partir do reconhecimento de sua especificidade cerebral. Nesse movimento, alguns autistas – mormente aqueles diagnosticados com alto funcionamento de suas funções cerebrais – acabariam sendo privilegiados dentro do grupo em comparação com outros que, em busca de tratamento, acabam tendo sua condição despatologizada pelos planos de saúde que adotam o discurso da neurodiversidade a fim de evitarem gastos com tratamentos onerosos. Há, atualmente, uma longa discussão sobre ser autista, ou seja, possuir uma identidade autista positiva, e ter autismo, possuir uma condição patológica carente de tratamento. Para um panorama dessa discussão ver Vidal e Ortega (2019)

Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicado em 2003 e intitulado *Compreendendo o cérebro: rumo a uma ciência do aprendizado* (OCDE, 2003), no qual lemos que apenas por meio de exercícios sensório-motores poderemos desenvolver nosso cérebro a contento e, assim, nos tornarmos melhores cidadãos. Para além dessa correlação entre um pleno exercício da cidadania e o aprimoramento de algumas funções cerebrais, lemos uma defesa entusiástica pela reestruturação do sistema educacional a fim de que se considere a importância de exercício motores capazes de propiciar um desenvolvimento igualitário dos lóbulos cerebrais em todas as operações intelectuais¹¹.

Essas discussões ganharam fôlego ao longo das últimas décadas, basta vermos o aumento expressivo de programas de extensão ou especialização voltados para a temática da neuropedagogia, e receberam maior atenção quando de nosso ingresso em uma política de quarentena promovida pela propagação do vírus Sars-Cov-2. Conforme defenderam alguns autores (FABRIS; POZZOBON, 2020; KRUPPA *et al.*, 2020), a obrigatoriedade da adoção do ensino remoto se tornou uma oportunidade ímpar para promoção da reestruturação de um modelo arcaico de ensino, obviamente que por meio da adoção do receituário propagado pelas neurociências. Surpreende, dentre esses prognósticos supramencionados, a completa ausência de preocupação com o corpo do alunado, corpo inacessível dado o distanciamento social. Para muitos, a ação pedagógica sofreu uma perda considerável com o fim dos encontros presenciais; para outros, essa seria uma oportunidade ímpar de migrarmos para um modelo remoto capaz de conceder maior autonomia ao estudante. Conforme argumentou Jacques Rancière (2020), a política de quarentena colocou em suspensão inúmeros discursos e práticas que vinham ganhando terreno no campo social. Isso, em sua concepção, deveu-se ao fato de que, isolados, acabamos por perder o elemento primordial da ação política: a possibilidade de, com nossos corpos, vivenciarmos encontros. É difícil acreditar que, nesse processo suspensivo, o discurso *bioascético* e o discurso neural

¹¹ A ideia de que o diálogo entre pedagogia e neurociências vem sendo gradativamente construído está presente em diversos artigos da área, à guisa de exemplo citamos Guerra (2011) e Bortoli e Teruya (2017);

não foram comprometidos, bem como modelos pedagógicos centrados na aplicação de exercícios sensório-motores. O corpo, podemos perceber pela produção “neuro” que circula amiúde no campo pedagógico, seria o principal objeto da ação educativa. Sem o encontro presencial, por meio do qual os exercícios propostos podem ser corretamente aplicados e acompanhados com orientações precisas, as ações neuropedagógicas padecem de sentido e podem desencadear mais problemas do que soluções – se seguirmos à risca o texto divulgado pela OCDE.

Dado esse preâmbulo, convém esmiuçar as discussões teóricas promovidas pelas revistas pedagógicas de alto fator de impacto, visando mapear os veios discursivos ali presentes. Tal pesquisa visará responder ao seguinte problema: qual papel restou ao corpo, bem como aos discursos neuropedagógicos que o tomavam como objeto de ação, dentro da produção pedagógica surgida no período pandêmico? Problematicar a circulação desses discursos, não para deslegitimá-los propriamente, poderá auxiliá-nos a identificar muito do lugar-comum presente nessas discussões e mensurar, seguindo o lastro aberto por Fernando Vidal e Ortega (2019), o quanto de carga ideológica e mercadológica vem sendo lastreada por esses discursos. Para tanto, procedemos com um inventário das publicações disponíveis nos períodos mais renomados da área – *Qualis* A1 e A2 –, publicados no intervalo 2020 e 2021, e procedemos com uma apresentação panorâmica das discussões presentes nos artigos ali presentes – compreendendo tal panorama como uma etapa importante para uma elaboração crítica posterior, tal qual defende Foucault (1996). Nas próximas páginas, apresentaremos ao leitor o panorama obtido, sempre em diálogo com alguns teóricos importantes para pensarmos as reconfigurações da subjetividade na contemporaneidade. Nossa empreitada se insere dentro de um campo maior, interessado em apreender os rumos e os descaminhos de certos discursos de verdade que circulam no interior do campo educacional e reconfiguram suas práticas. O momento de crise pelo qual passamos, de alguma forma, convoca-nos a pensar o tempo presente à contrapelo, obriga-nos a problematizar o que temos feito de nós mesmos.

POR UMA CRÍTICA AOS DISCURSOS CONTEMPORÂNEOS

Michel Foucault, certa feita, argumentou que “fazer a crítica é tornar difícil os gestos mais simples” (2010, p. 356). De algum modo, em nossa existência cotidiana, somos incapazes de atentar para os discursos que nos circundam, aceitamo-los de maneira acrítica e acabamos por transmutá-los em hábitos. Desse modo, raramente questionamos aquilo que experienciamos cotidianamente, as sensações e reações que expressamos em relação ao mundo que nos circunda. Acontece, porém, que o modo como sentimos e reagimos ao mundo, ainda que não percebamos, responde àquilo que Foucault (2010) denominou de práticas de sujeição, práticas que envolvem desde a disciplinarização dos corpos até mesmo a introjeção subjetiva de certa moral. Podemos nos opor a essas práticas, por meio da adoção de “jogos estratégicos de liberdade” (2010, p. 354), mas sempre padeceremos de alguma espécie de assujeitamento sem o perceber. Realizar a crítica, por conseguinte, seria aprender os discursos entranhados em nosso cotidiano, o pensamento que anima os nossos gestos mais corriqueiros, tidos como naturais, de modo que possamos problematizar aquilo que somos. Se há uma premissa básica em Foucault, seria a de que qualquer ação, qualquer gesto, esconde alguma forma discursiva por trás, responde a algum sistema de pensamento.

É alguma coisa que às vezes se esconde, mas sempre anima os comportamentos cotidianos. Há sempre um pouco de pensamento, mesmo nas instituições mais bobas, há sempre pensamento, mesmo nos hábitos mudos. (FOUCAULT, 2010, p.356)

Retomando uma imagem sugerida por Paul Veyne (2009), Foucault compreende o ser humano como um peixe dentro de um aquário, um peixe que nada descontraído sem perceber os limites da redoma na qual vive e, por esse motivo, incapaz de perceber que os limites de seu aquário são os limites – impostos – de sua própria experiência. Por vezes, esse peixe pode arriscar um salto para fora desse espaço limitador, um salto capaz de lhe possibilitar um

vislumbre do espaço que habita, suas limitações e as possibilidades de modificação desse mesmo espaço. Esse salto seria a metáfora perfeita para o gesto crítico foucaultiano, um modo de olhar para o mundo que nos cerca com desconfiança, apreendendo os seus limites e os problemas que o circundam de maneira que seja possível, após o retorno ao aquário, repensar algumas experiências e lutarmos por uma maior liberdade. Um gesto difícil, uma vez que exige a interrupção na cadeia cotidiana de eventos e o abandono dos hábitos mudos que adotamos ao longo de nossa existência.

Os discursos, na concepção foucaultiana, seriam os grandes limitadores de nossa experiência, nosso aquário. Para Foucault (2012), os discursos seriam elementos táticos no campo das relações de força, nas relações de governo que engendram práticas de sujeição. Um discurso não é apenas um bloco expressivo composto por enunciados linguísticos, seria antes um campo complexo composto tanto por esses signos quanto por instituições, técnicas, esquemas de comportamento, protocolos disciplinares etc. Tudo, para Foucault (2010), poderia se configurar como prática discursiva. Diz-nos, à guisa de ilustração, o filósofo francês:

[...] as práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação de enunciados. Elas tomam corpo no conjunto das técnicas, das instituições, dos esquemas de comportamento, dos tipos de transmissão e de difusão, nas formas pedagógicas que, por sua vez, as impõem e as mantêm. (FOUCAULT, 2010, p. 241)

É interessante notar que, para Foucault (1996), as práticas discursivas operam em três frentes procedimentais distintas, quais sejam: (a) procedimentos de exclusão, responsáveis por estabelecer proibições concernentes aos objetos do discurso, as circunstâncias que possibilitam ou não a circulação de certos enunciados sobre determinados objetos; (b) procedimento de controle interno, o controle que certos discursos exercem sobre outros, os protocolos próprios – teórico-metodológicos – erigidos no interior de um campo de saber que definem aquilo que pode circular em seu meio; e, por fim, (c) procedimentos de rarefação: os procedimentos específicos

responsáveis pela determinação da apropriação social, certos tipos de fala que só adquirem relevância se expressas em determinadas instâncias – a condenação de um indivíduo em uma instância jurídica, por exemplo. A junção dessas três frentes procedimentais implica que não se pode qualquer coisa em qualquer lugar, sendo necessário sempre levarmos em consideração o que está sendo dito, por quem e em qual esfera. Nas palavras do pensador francês:

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída 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, 1996, p. 8-9).

Esses mecanismos de controle discursivos são, na verdade, diferentes maneiras de limitar a participação dos indivíduos na produção e na divulgação dos discursos. Enquanto os procedimentos acima elencados são interiores ao próprio discurso, existem mecanismos que lhe são exteriores. Dentre tais mecanismos externos encontram-se a separação, a vontade de verdade e a interdição. A começar pela separação (rejeição), a mesma está ligada a questão da cisão binária de pares antagônicos, um compreendido como normal ou natural e o outro o anormal ou artificial. É o caso, conforme exemplo de Foucault, da loucura e da razão. Foucault ressalta que o discurso proferido pelo “louco” é desprezado e desconsiderado, rejeitado, devido à falta de censura interna daquele que o profere. Afirma, desse modo:

Desde a alta Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade, nem importância, nem podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um ato ou um contrato. [...] É curioso constatar que durante séculos na Europa a palavra do louco não era ouvida, ou então, se era ouvida, era escutada como uma palavra de verdade. Ou caía no nada – rejeitada tão logo proferida, ou então

nela se decifrava uma razão ingênua ou astuciosa.
(FOCAULT, 1996, p. 11 – 12)

Já a interdição, pode-se dizer que acontece com maior frequência, principalmente, no campo da política e da sexualidade, sendo o mecanismo mais comum dos três elementos. Trata-se da circunstância que segundo Foucault, não se pode dizer tudo e em qualquer lugar, para qualquer pessoa. Está diretamente relacionada a sobreposição de alguns discursos e saberes em detrimento de outros, melhor dizendo a legitimidade do discurso, da fala de alguns e o cerceamento do pronunciamento de outros.

E por último, a vontade de verdade, ao qual Foucault dedicou enfaticamente sua atenção. É na verdade uma divisão entre o que é verdade e a mentira, o que é falso. Essa separação está em constante transformação, pois é mutável e se abriga no seio das diferentes instituições, principalmente aquelas que interferem e regulam a vida pública. Impõe-se como discurso aquilo que se considera como verdadeiro e exclui-se o que lhe contradiz, que destoa.

Diante do exposto até o momento, pode-se considerar que as obras de Michel Foucault trazem uma contribuição teórica muito significativa para analisar e refletir as práticas sociais, as relações de poder e os discursos presentes nos diferentes campos da formação humana. Nesse sentido, o pensamento foucaultiano nos convida a exercer uma desconfiança em relação aos discursos que circundam com certa facilidade em determinados meios – como é o caso do discurso neural no campo pedagógico, por exemplo. O mapeamento desses discursos pode não apenas nos auxiliar a pensar aquilo que somos, como contribuir com a nossa transformação. Nos dizeres de Rosa Maria Bueno Fischer (2001, p. 222):

O convite de Foucault é que, através da investigação dos discursos, nos defrontemos com nossa história ou nosso passado, aceitando pensar de outra forma o que agora nos é evidente. Assim, libertamo-nos do presente e nos instalamos quase num futuro, numa perspectiva de transformação de nós mesmos. Nós e nossa vida, essa real possibilidade de sermos, quem sabe um dia, obra de arte.

Munidos desse apelo foucaultiano, compreendendo ser necessário proceder com uma crítica desses discursos que surgem em determinados campos de maneira acrítica, quase que naturalmente. Apenas assim, por meio de uma crítica incessante desses discursos, poderemos promover uma transformação real de nosso campo de saber. Antes da elaboração crítica, contudo, Foucault nos incita a construir um panorama sobre os discursos circundantes, decorrendo daí a necessidade de apresentarmos um levantamento detido sobre a circulação acadêmica produzida no período pandêmico. Mapeado esse campo, poderemos elaborar uma crítica mais detida das questões esboçadas.

A PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA EDUCACIONAL EM TEMPOS PANDÊMICOS: um panorama

Iniciamos nosso trabalho realizando um levantamento preliminar dos artigos publicados em revistas qualificadas nos estratos A1 e A2 da Tabela Qualis, desenvolvida pela CAPES¹², envolvendo a temática do ensino remoto em tempos de pandemia. A escolha por esse recorte se deve por entendermos que, sancionados por uma grande agência reguladora, os textos que circulam nesses periódicos acabam gerando aquilo que Foucault (1996) denominou de *efeitos de verdade*, ou seja, suas discussões acabam sendo compreendidas por uma gama considerável de leitores como portadoras de hipóteses pouco ou nada questionáveis.

Em nossa avaliação, privilegiamos exclusivamente os periódicos da grande área “Educação” e desconsideramos as revistas internacionais. De um universo de 501 periódicos, restaram 112 revistas para mapearmos. Dentro desse mapeamento, desconsideramos resenhas, entrevistas, relatos de casos e outros escritos que não artigos. Esses artigos deveriam versar sobre o momento pandêmico, trazendo em seus descritores principais – título, resumo ou palavras-chaves – algumas palavras-chave ligadas

¹² A CAPES organiza de maneira quadrienal uma avaliação dos periódicos acadêmicos, conforme a área de saber. Os estratos A1 e A2 correspondem aos estratos mais altos da última avaliação disponível – referente aos anos compreendidos entre 2013 e 2016.

ao tempo pandêmico que vivenciamos nos últimos anos – COVID, Pandemia, Ensino Remoto etc. Focamo-nos nos periódicos publicados até meados de 2021, apenas, e selecionamos exclusivamente os artigos em português. Dadas essas balizas norteadoras, localizamos 31 artigos que contemplam todos os marcadores supramencionados. Surpreende constatar que um único periódico do estrato A1 elaborou um dossiê dedicado ao tema da educação em tempos de pandemia, tratou-se do periódico *Educação & Realidade*, ligado à UFRGS, que contou com uma edição temática de título *As lições da Pandemia*, composta por nove artigos – dos quais apenas seis em português. O que vemos nesse material?

Em linhas gerais, boa parte dessa produção – 13 dos 31 artigos compilados, um universo de aproximados 42% - buscou pensar estratégias de ensino para lidar com o tempo remoto. A ideia geral, nesses artigos, era a de mapear as teorias pedagógicas disponíveis e as maneiras de adaptá-las para o contexto pandêmico, bem como os modos como pais (LUNARDI et al., 2021), professores (OLIVEIRA; GOMES; BARCELOS, 2020) e as próprias instituições (MANCIBO, 2020) buscaram se adaptar ao novo contexto. A reboque desse grupo, deparamos com uma gama considerável de relatos de experiência – 4 artigos, ao todo. A busca pela compilação desses relatos, como nota um grupo de autores (PEREIRA et al., 2020), seria um modo de mensurar tanto os modos como cada Instituição de Ensino buscou sanar as dificuldades apresentadas pela adoção de um modelo remoto de maneira apressada e emergencial, quanto observar as estratégias elaboradas pelos próprios estudantes para lidar com os eventuais problemas decorrentes dessa mudança apressada. Na concepção das autoras:

A adaptação dos estudantes às aulas remotas torna-se relevante tema de discussão em tempos de pandemia, pois uma boa adaptação do aluno reflete diretamente no aprendizado. Faz-se necessário uma comunicação aberta para tentar solucionar divergências, e considerar que toda transição requer adaptação e, por vezes, uns se adaptam melhor que outros. (PEREIRA et al., 2020, p. 51)

A dificuldade de adaptação, ainda de acordo com os dados compilados pelas autoras supramencionadas, decorreria muito de uma perda de sentido dos processos pedagógicos. As aulas apressadas, os afazeres universitários concorrendo com os afazeres domésticos etc., implicariam uma confusão entre espaço público e espaço privado que fez muitos questionarem sobre a relevância desse modelo para sua própria formação. Muitos, ainda, sentiram não possuir ferramentas tecnológicas adequadas para o acompanhamento das atividades de ensino remotas, sobretudo aqueles cuja IE não apresentou políticas de permanência voltadas para a inclusão desses estudantes nesse novo modelo.

A discussão acima aponta para dois veios, Foucault (1996) denominaria de campos de força, também presentes no universo dos artigos compilados em nossa pesquisa, quais sejam: a busca por uma justificativa filosófica para a atividade educacional em tempos de pandemia, presente em 5 artigos, bem como discussões de caráter sociológico voltadas para a mensuração das exclusões e/ou inclusões propiciadas pela adoção de um modelo remoto de ensino, 4 artigos de um universo de 31.

Em relação ao primeiro veio, preocupado na construção de uma narrativa filosófica que dê conta de conferir significado à experiência caótica vivenciada pela humanidade, destacamos o artigo de José Sérgio Fonseca de Carvalho (2020), *Um sentido para a experiência escolar em tempos de pandemia*. Ali, lemos um autor preocupado em pensar como “uma crise - uma cisão entre as respostas que herdamos do passado e os problemas e questões que emergem no presente - pode representar um convite ao pensamento e à ação” (CARVALHO, 2020, p. 4), ou, em outros termos, buscar mensurar:

Que desafios, pois, a experiência de viver uma pandemia global coloca à reflexão daqueles que abraçaram a educação – concebida em seu sentido lato como a transmissão intergeracional de um legado de experiências e realizações simbólicas e materiais – como sua profissão e modo de habitar o mundo comum? (...) o que aqui nos interessa tomar como objeto de reflexão são questões vinculadas ao

próprio sentido da experiência escolar nesse novo contexto: que recursos simbólicos pode a escola oferecer a esses jovens que, subitamente, foram impelidos a enfrentar uma situação que nem eles nem aqueles que se encarregam de sua educação poderiam vislumbrar? Como poderiam as gerações mais velhas tomar para si a responsabilidade de pensar a pandemia e, com esse gesto, convidar os mais jovens a fazê-lo em diálogo com suas próprias experiências e expectativas? (CARVALHO, 2020, p. 2-3)

Tal sentimento, de vivenciarmos uma crise sem precedentes que nos convida a pensar os sentidos da experiência escolar nos dias de hoje, alastra-se pelos demais artigos. Carvalho, em linhas gerais, sintetiza de maneira abissal a preocupação muda que incita diversos pesquisadores da área, preocupados em dimensionar o que restou da velha experiência e quais novos caminhos se abrirão com essa mudança. Para o autor, as novas gerações, ainda que de modo tortuoso, conseguiram conferir sentido às novas experiências escolares, cabendo aos adultos estabelecer uma ponte de diálogo efetiva com aqueles que chegam nas instituições escolares para, conjuntamente, repensarem a educação como um todo. Outros autores, contudo, não apresentam prognóstico tão otimista.

Para um certo veio presente nessas pesquisas, aquele interessado em mensurar e analisar as exclusões promovidas pela aplicação de um modelo remoto de ensino, o caos pandêmico acabou excluindo uma parcela significativa da população que, em consonância com as políticas desastrosas do governo vigente, dificilmente conseguirão retornar às instituições escolares como antes. Ana Elisa Assis (2021) alega que essas novas formas de exclusão, derivadas em sua maior parte da falta de políticas de permanência por parte do governo e da dificuldade de acesso dos estudantes às tecnologias informacionais, somaram-se à velha exclusão social promovida pela baixa renda. Focando-se no ensino superior, a autora pontua que universidades com maiores recursos – como o caso da UNICAMP – conseguiram contornar de maneira satisfatória os problemas de permanência e acesso a tecnologias, mas essa não é a realidade de mais de 80% das instituições universitárias

brasileiras. Os discursos dos governantes, por seu turno, desconsideram essa triste realidade e acreditam que, com a parca infraestrutura que os estudantes dispõem, os problemas advindos da adoção do modelo remoto de ensino são facilmente contornados por qualquer um. Corroborando tal prognóstico, Kelen Leite (2020) pontua que esse cenário apenas fortaleceu o movimento de precarização das condições de existência das camadas mais baixas da população, em um movimento iniciado na década de 1990 com a adoção de políticas neoliberais por parte dos governantes. O ensino remoto, em outros termos, parece facilitar o abandono escolar das camadas menos favorecidas da população, carentes de infraestrutura e pouco motivadas em continuar seus estudos, compelindo-as a adentrar em postos de trabalhos precários e mal remunerados, haja vista essa massa de trabalhadores não possuírem qualquer formação específica.

Afora as discussões acima mencionadas, deparamos com alguns poucos artigos interessados em pensar os impactos da adoção desse modelo para os processos de gestão escolar – 3 artigos – e um único texto preocupado com as políticas de publicação acadêmica. Contaríamos, desse modo, com uma completa ausência de discussões neuropedagógicas ou, até mesmo, discussões sobre corporeidade, não fosse um único artigo a lidar com a temática. A *(in)corporeidade do professor em tempos de pandemia e educação à distância*, de autoria de Kelly Silva e Kelly Alcantara (2020), abordam a questão do corpóreo a partir de uma matriz psicopedagógica, buscando pensar como o movimento pandêmico acabou por ressignificar aquilo que comumente denominávamos de aula e as dimensões de temporalidade e corporeidade tão caras aos processos de ensino-aprendizagem até então. A distância proporcionada por esse novo modelo remoto de ensino, na concepção das autoras, acabou por ressignificar os sentidos da educação. Há tempos, a educação havia deixado de ser concebida como um processo de transmissão de conhecimento daquele que sabe para aquele que conhece, passando a ser vista como um complexo jogo no qual aquele que ensina operaria como uma espécie de auxiliar na construção ativa do conhecimento por parte do estudante. Com o modelo remoto, contudo, retrocedemos consideravelmente, muito

por conta da limitação das próprias plataformas utilizadas pelo ensino, e a relação pedagógica impôs certa passividade àquele que aprende, transmutando-o em mero consumidor de conhecimento alheio e não em produtor de seu próprio saber. Por qual razão, perguntam as autoras, continuamos educando? Por qual motivo não suspendemos as atividades de ensino e as postergamos para um futuro de calma nos quais os contatos humanos sejam novamente possíveis? Ora, pelas demandas do tempo da produção, que exige um reabastecimento constante de mão de obra de reserva. A constatação dessa pressa em continuar, de qualquer modo, o processo educacional não significa que devemos abdicar de continuar educando em tempos pandêmicos, mas buscar recuperar o sentido maior da educação, o sentido coletivo e comunitário da tarefa de educar. As autoras, após esse excursus argumentativo, concluem:

O momento atual coloca à mostra um impossível do ato educativo que se inscreve muito além da competência do professor e que está marcado por questões psíquicas e pedagógicas, mas também pelas questões históricas, tecnológicas, políticas e culturais que contornam o encontro docente-aluno. O ensino remoto, por mais promissor e resolutivo que possa ser nesse momento, representa apenas um dos elementos oferecidos pela escola, que é o conteúdo. Sabe-se, portanto, que a escola é muito mais que o conteúdo e a escolarização formal. (SILVA; ALCANTARA, 2020, p. 114)

Ao lidarem com o elemento corpóreo desse novo processo, as autoras não buscam repensá-lo a partir de uma matriz neurológica, mas sim de uma discussão que flerta, na maior parte das vezes, com debates filosóficos sobre os sentidos da escola. A discussão neural, antes tão presente na pesquisa educacional contemporânea e propagada por organizações mundiais como a grande forma de aprimorar a tarefa pedagógica, não se mostra nesse momento, sequer nas discussões de caráter metodológico. Difícil saber o motivo, mas, em diálogo com Fernando Vidal e Francisco Ortega (2019), autores alinhados ao diapasão teórico foucaultiano, propomos esboçar uma reposta à guisa de conclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vidal e Ortega (2019), retomando certas leituras empreendidas por Foucault, ao analisarem essa guinada neural vivenciada no início desse século, notam que as pesquisas neurais estagnaram, visto não conseguirem desenvolver explicações causais plausíveis e se manterem reféns de um jogo inferencial que, na maior parte das vezes, tem pouco ou nenhuma serventia para a medicina. Por meio das leituras cerebrais desenvolvidas pela neurociência é possível saber, por exemplo, que certa região do cérebro apresenta uma atividade incessante quando realiza cálculos matemáticos e, também, quando uma pessoa destra realiza algum trabalho manual com sua mão esquerda. Isso, contudo, não implica que uma pessoa que receba uma educação voltada para o desenvolvimento da ambidestralidade irá se tornar um exímio matemático, como muitos dos exercícios propostos pelos neuropedagogos querem nos fazer crer. Em outros termos, as inferências construídas pelas neurociências, graças aos avanços tecnológicos que possibilitam o escaneamento cerebral, não revelam o que faz o cérebro funcionar de um modo e não de outro, não diz das causas de seus funcionamentos, e, portanto, não possui um valor universal. Diante dessa estagnação, como forma dos neurocientistas não serem desacreditados pelas ciências médicas, muitos migraram para áreas inusitadas – pedagogia, sobretudo. Tomada como discurso de verdade nessas áreas, notam Vidal e Ortega (2019), pouco se questiona a real eficácia da adoção de uma perspectiva neural nessas searas de saber. Por essa razão, necessitamos nos valer dessas descobertas do campo neural com cautela, pois, diferente do que agências como a OCDE querem nos fazer crer, talvez a renovação da educação não se dê através da adoção de receituários e exercícios promovidos pelos neuropedagogos, mas sim da ressignificação da tarefa educacional.

A pandemia, notou o filósofo Jacques Rancière (2020), nos fez olhar para problemas estruturais que, antes, relegávamos para um segundo plano, fazendo-os emergir com maior força. A necessidade de ressignificarmos o processo pedagógico, tanto filosoficamente quanto politicamente, tornou-se uma medida maior, como podemos

depreender das publicações inventariadas em nossa pesquisa. Ali, não deparamos com discursos neuropedagógicos interessados em promover a salvação do sistema educacional como reza a OCDE, mas com a urgência de uma tarefa que há muito temos deixado de lado: ressignificar a educação.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Ana Queiros. Educação e Pandemia: outras e refinadas formas de exclusão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, jan./dez. 2021.

BORTOLI, B.; TERUYA, T. K. Neurociência e educação: os percalços e possibilidades de um caminho em construção. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 1, p. 70-77. jan./abr. 2017.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia. **Educação & Realidade** [online], Porto Alegre, v. 45, n. 4., p.1-14, 2020.

CRARY, J. **Técnicas do Observador**: visão e modernidade. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2012.

DESCARTES, R. *Meditações Metafísicas*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FABRIS, E. T. H.; POZZOBON, M. C. C. Os desafios da docência em tempos de pandemia de covid-19: um “soco” na formação de professores. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 2, p. 233-236, 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Editores Associados, n. 1, jul. 2001, p.197-223.

FOUCAULT, Michel. "O sujeito e o Poder". In: DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro, Editora Forense, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V**: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos VI**: repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

GUERRA, L. B. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. **Revista Interlocação**, v.4, n.4, p.3-12, publicação semestral, junho/2011.

KRUPPA, S. M. P. *et al.* **Educação na Pandemia**, SP: FEUSP, 2020.

LEITE, Kelen Christina. A (In)esperada pandemia e suas implicações para o mundo do trabalho. **Rev. Psicologia & Sociedade** [online], v. 32, 2020.

LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões *et al.* 'Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade** [online], Porto Alegre, 2021, v. 46, n. 2, 2021.

MANCEBO, Deise. Pandemia e Educação Superior no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 1-14, 2020.

OCDE. Compreendendo o Cérebro: rumo a uma nova ciência do aprendizado. São Paulo: SENAC-SP, 2003.

OLIVEIRA, João Batista Araujo; GOMES, Matheus; BARCELOS, Thais. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online]. 2020, v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020.

ORTEGA, Francisco. **O Corpo Incerto**: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea. Rio de Janeiro: Garamond universitária, 2008.

ORTEGA, Francisco; ZORZANELLI, Rafaela. **Corpo em Evidência**: a ciência e a redefinição do humano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, Renata Martins da Silva *et al.* Vivência de estudantes universitários em tempos de pandemia do COVID-19. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1, p. 48-56, dez. 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **Uma boa oportunidade?** São Paulo: N-1 Edições, 2020.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos Selfs:** Psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

ROSE, Nikolas. **The Politics of Life Itself:** biomedicine, power and subkectivity in the twenty-first century. New Jersey: Princeton, 2007.

SILVA, K. C.; ALCANTARA, K. C. A (in)corporeidade do professor em tempos de pandemia e educação à distância. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 60, p. 102-116, 2020.

VASCONCELOS, N. A.; SUDO, I.; SUDO, N. Um peso na alma: o corpo gordo e a mídia. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 4, n. 1, p. 65-93, mar. 2004.

VEYNE, Paul. **Foucault:** o pensamento e a pessoa. Trad. Luís Lima. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2009.

VIDAL, Fernando; ORTEGA, Francisco. **Somos Nosso Cérebro?** Neurociências, subjetividade, cultura. São Paulo: Hedra, N-1 Edições, 2019.

Recebido em: *Novembro/ 2021*.

Aprovado em: *Março/ 2022*.