

Faces da diferença

Entrevista concedida por Alfredo Veiga-Neto a Gilka Girandello

Uma “senhora” vivência interdisciplinar é como podemos chamar a trajetória acadêmica de Alfredo Veiga-Neto, professor convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS e ex vice-presidente da ANPED. Autor de *Estudos Culturais de Ciência e Educação* (com M.L.Wortmann) e organizador de *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*, entre inúmeras outras publicações, ele é hoje uma referência obrigatória no pensamento educacional brasileiro em sua vertente mais crítica. Para ele, aliás, a “vontade de criticar” é uma das variantes da própria “vontade de saber”.

Nessa entrevista, que deu à revista Ponto de Vista através de um ping-pong de e-mails, o professor Veiga-Neto insiste em que não se confunda *diferença* com *desigualdade*. Numa reflexão profunda e instigante, ele critica o “bom-mocismo” de algumas práticas que se pretendem inclusivas, mas que, em sua opinião, acabam defendendo o fim da diferença em si.

* Professor Convidado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS. Doutor em Educação.

<http://www.ufrgs.br/faced/alfredo>

** Professora do Departamento de Jornalismo e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC- Doutora em Ciências da Comunicação.

Alfredo Veiga-Neto - Como você vê a relação entre sua trajetória — que inclui a formação de pianista, o jazz e um mestrado em genética— e a investigação teórica que vem construindo com muita solidez no campo da educação e da cultura? É possível imaginar, por exemplo, que essa experiência tenha iluminado de forma especial o seu olhar sobre conceitos como identidade e interdisciplinaridade.

Alfredo Veiga-Neto - Esta nossa conversa começa com uma questão que me obriga a falar um pouco da minha história. 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 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, participar 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...

Não sei se tudo isso foi, digamos, academicamente produtivo. Em termos de carreira acadêmica, vi muito aluno, aluna e colegas irem me deixando para trás. Isso jamais me incomodou, mas, em termos práticos, significou uma visibilidade meio demorada, no campo da pesquisa educacional. Significou, também, ascender meio lentamente na carreira universitária e a conclusão de um doutorado já com 50 anos de idade. Tudo isso foi ainda mais complicado por eu ter vindo de um outro campo disciplinar: tive de pagar

um bom preço para empreender algumas “conversões paradigmáticas” (para usar a excelente expressão cunhada por Thomas Kuhn) e passar a ser visto como alguém que pode falar em Pedagogia.

Mas não tenho dúvida de que essa dispersão produziu e está produzindo resultados positivos. Além do prazer que sinto nesse nomadismo de identidades, isso me permite um trânsito por temas e perspectivas bem diversificadas, o que me parece especialmente útil para se compreender o mundo contemporâneo. Na medida em que o mundo pós-moderno —ou, se quisermos, esse mundo da modernidade tardia, do capitalismo avançado etc.— parece ser cada vez mais multiforme, multifacetado, dispersivo, qualquer tentativa de analisá-lo e tematizar sobre ele será facilitada se abandonarmos as certezas, o centramento e as metanarrativas que herdamos do Iluminismo e assumirmos posições epistemológicas variadas e descentradas. Não se trata, certamente, de fazer um mix, uma salada qualquer, mas de tentar articular teorias e visões de mundo diferentes. Assim, estar na estrada — ou em várias estradas...— há muito tempo, tem suas grandes vantagens. Não sei se a gente pode chamar tudo isso de uma vivência interdisciplinar...

Gilka Girardello - O tema desta edição da revista é Inclusão/Exclusão. Então gostaria de aproveitar sua referência à *hipercrítica*, um conceito que você usa para falar de “uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita, ou estabelecida”¹. Como vê a presença dessa radicalidade hoje nos espaços onde se pensa a educação no Brasil e, especificamente, onde se problematiza a exclusão? E será que a reflexão teórica nesse campo é mais difícil de separar de uma postura militante – de intervenção social – do que em outros contextos acadêmicos?

Alfredo Veiga-Neto - Há radicalidades e radicalidades... Com isso, eu quero lembrar que quando usamos essa palavra podemos estar pensando em coisas diferentes, em níveis diferentes. Ser radical é ir em busca das raízes. Para explicar melhor o que quero dizer, recorrerei a uma metáfora que, como tal, tem suas próprias limitações: temos de compreender que essa busca pode se contentar em chegar a alguns centímetros de profundidade na vertical; mas, por outro lado, pode querer ir a vários metros de profundidade e se esparramar para todo lado, até mesmo sob o solo em que se assenta quem cavoca.

O pensamento crítico da Filosofia Moderna é radical; mas, a crítica parte de alguns imperativos autofundados que, por isso mesmo, se colocam meio —ou inteiramente— imunes à crítica. A Filosofia Moderna assume *a priori* insuspeitados, sobre os quais se firma e cavoca o que está em redor, mas não o que está sob tais *a priori*. Isso é perfeitamente compreensível: pois, se são *a priori*, nada deve haver sob eles; são eles que estão por debaixo do resto.

Depois da virada lingüística —talvez seja melhor dizer: depois de Nietzsche e principalmente depois das descobertas do Segundo Wittgenstein, isso ainda é pouco, muito pouco. E, além de pouco, é parcial. Na medida em que a crítica assume o caráter instrumental da linguagem, isso é, assume que a linguagem pode representar e dar sentido a —e, por isso, desenvolver a crítica sobre— uma realidade que estaria desde sempre por fora da linguagem, para lá da linguagem, ela não se dá conta de que ela mesma, a crítica, ao se colocar em movimento, ao criticar, está representando e dando sentidos a isso que ela diz ser a realidade. Assim, é preciso que a crítica se retorça sobre si mesma, coloque em questão não apenas os pontos em que ela está se apoiando, mas, também, como ela está funcionando, como ela está se movimentando. Trata-se de uma crítica que puxa o tapete de si mesma. Por isso, a denomino de hipercrítica; já a denominei de desconfiada e de mal-humorada. Muitas vezes tenho chamado a atenção para o seu caráter humilde. Mas aqui não vamos nos preocupar muito com nomes e qualificações... Quanto a isso, só mais um comentário: não gosto quando chamam esse tipo de postura intelectual, esse tipo de analiticidade, de *pós-crítica*, pois o prefixo *pós* nos remete para algo que já ficou para trás, para algo que ficou superado, ultrapassado. E se há algo do *ethos* moderno que não se quer perder, e que continua profundamente presente nesse amplo leque de perspectivas contemporâneas —chamemo-las de pós-modernas, desconstrucionistas, etc.— é justamente a *vontade de criticar*, enquanto uma das variantes da *vontade de saber*...

Feitos esses comentários, me arrisco agora a dizer que boa parte das discussões que se travam, no campo pedagógico nacional, acerca do binômio inclusão-exclusão social acontecem tomando algumas certezas inquestionáveis como ponto de partida. Assim, trata-se de debates que, quando muito, se dão no registro da crítica moderna. Não há dúvida de que, em muitos casos, tais debates têm contribuído bastante para que se estabeleçam novas práticas sociais mais igualitárias, mais justas. Mas, de outra parte, nesses mesmos casos eles são, várias vezes, simplificadores e até ingênuos. O que estou dizendo pode enfurecer muita gente. De fato, quanto mais moderno o pensamento, maior a arrogância da crítica; em outras palavras: o Iluminismo nos deixou de herança, entre muitas coisas, o sonho da certeza e a arrogância da razão. Estou sendo provocativo: boa parte da vertente crítica do pensamento pedagógico brasileiro se movimenta, há décadas, como bom e fiel herdeiro da arrogância iluminista.

Na medida em que a crítica moderna se assenta sobre *a prioris* que ela mesma inventa, e na medida em que ela é mais ou menos livre para inventá-

los, fica mais fácil equacionar o mundo e apontar soluções para os seus problemas, seus impasses. Fica também mais fácil mobilizar uma militância ativa, pois —como nos adverte Antônio Flávio Pierucci— toda militância precisa de uma vulgata, ou seja, um conjunto de verdades, proposições e prescrições que fixem uma (assim considerada) melhor versão de um texto que espelha uma suposta realidade a qual é pensada como se estivesse para lá do texto. Como pensar em vulgata numa perspectiva hipercrítica? Um dos efeitos imediatos dessa dificuldade é a acusação de que a hipercrítica pode conduzir ao nihilismo, ao imobilismo e ao relativismo ético. Há várias saídas possíveis para tal acusação. Mas nenhuma delas é suficientemente simples a ponto de poder sustentar, com facilidade, a hipercrítica numa militância produtiva. Aqui talvez caiba parafrasear Gramsci, ainda que num contexto um pouco distinto daquele em que se situava o filósofo: “pessimistas no pensamento, otimistas na ação”.

Gilka Girardello - Sem querer lhe criar problemas, mas, talvez inevitavelmente, criando: poderia dar um exemplo de uma dessas “certezas inquestionáveis” em que acaba se baseando o pensamento pedagógico brasileiro sobre inclusão/exclusão?

Alfredo Veiga-Neto - De fato, esta pergunta pode criar problemas... Até porque não quero me colocar numa posição de julgador do pensamento e trabalho alheios... Mas é fácil constatar que entre as certezas inquestionáveis assumidas por boa e expressiva parte disso que se costuma chamar de *pensamento pedagógico brasileiro* está a crença de que a inclusão social depende, necessária e basicamente, de ações inclusivas na escola. E mais: não é raro nos depararmos com posições que parecem nada terem apreendido com as teorias críticas do currículo e com a Nova Sociologia da Educação, pois vêem a educação escolarizada como capaz de promover, *per se* e suficientemente, a equalização econômica, a justiça social, a saúde, os direitos humanos, a consciência ecológica e por aí afora...

No que diz respeito à inclusão, a equação é simples e bem conhecida. Em geral, ela segue mais ou menos os seguintes passos:

- a) a convivência com a diferença ensina a aceitar o diferente; assim:
- b) crianças que, na escola, convivem com a diferença aprenderão a conviver com os diferentes em outras situações sociais; logo:
- c) é preciso uma escola única para todos, uma escola que inclua, junto aos “normais”, todos os diferentes (síndrômicos, surdos, isso é, todo esse amplo conjunto que a Modernidade chamou de “anormais”).

Trata-se de uma equação cuja lógica toma a *familiaridade* (com alguma coisa) como elemento chave para a aceitação dessa coisa, e toma a *aceitação* como garantia para um convívio social harmônico, cooperativo. No registro de autores que me parecem muito produtivos para pensar essas questões —como Michel Foucault, Norbert Elias, Zygmunt Bauman, Gilles Deleuze, entre muitos outros— até mesmo esse entendimento do mundo social harmônico e livre da opressão é um equívoco. Além do mais, essa história de aceitar a diferença pode estar carregando uma boa dose de tolerância benigna, de “bom-mocismo”, de “bom-samaritanismo”, posturas éticas que, como sabemos, são conservadoras e servem para encobrir e, por isso, reforçar e perpetuar a própria desigualdade.

Muitos dos que defendem a inclusão até mesmo supõem que na aceitação do diferente implica o desaparecimento da diferença. Essa é uma questão bastante problemática e precisa ser mais bem conhecida, analisada; isso é, ao invés de tomar essas asserções como pontos de partida, é preciso tomá-las como hipóteses ainda à espera de mais evidências empíricas.

Além do mais, é ingênuo e cruel pensar no desaparecimento da diferença. Ingênuo, por razões epistemológicas que as assim chamadas Filosofias da Diferença há muito tempo vêm demonstrando; e também porque confunde *diferença* com *desigualdade*. Cruel, porque as tentativas de anular a diferença acabam levando à colonização e à anulação do outro; na tentativa de acabar com a diferença, de rebater a alteridade à identidade, destrói-se o outro. Essa destruição pode se dar de três maneiras: ou se transforma o outro (anulando o que ele tinha dele mesmo), ou se faz do outro um simulacro (mantendo-o no ridículo para que eu reforce, em mim mesmo, a boa imagem que faço de mim) ou simplesmente se elimina o outro...

O perigo de uma resposta como a minha é que tal posição é, às vezes, tomada como uma defesa da manutenção do estranho como estranho, do anormal como anormal, do excluído como excluído. Enfim, como uma defesa da exclusão... E como uma defesa do elitismo... E não se trata disso, certamente. Afinal, volto a insistir, não se deve confundir *diferença* com *desigualdade*. Ainda que, na prática, tal distinção seja difícil, penso que devemos tê-la sempre em mente, lutar por ela; ou seja, lutar para que se mantenham, ao mesmo tempo, a *diferença* e a *igualdade*. Mas isso precisa de medidas e precauções muito mais difíceis do que simplesmente pensar na escola como um lugar de convívio, num lugar capaz de aplinar as diferenças.

Como se vê, uma resposta assim tão longa, para uma pergunta que só pediu um exemplo, aponta para a complexidade da questão. No meu capítulo

Incluir para excluir —em *Habitantes de Babel*²—, discuto essas dificuldades com mais detalhes. Aliás, o livro inteiro gira em torno também dessas questões.

Meu convite vai no sentido de que todos nós nos ocupemos em esmiuçar os mais diferentes discursos e as mais diferentes experiências pedagógicas que vêm defendendo e promovendo a inclusão. É preciso conhecer tudo isso com muito mais detalhe. Só assim teremos condições de não embarcar no prometeísmo ingênuo e no salvacionismo que têm feito da educação escolarizada a solução para todos os males que nos afligem.

Gilka Girardello - Você poderia esclarecer a que grupos, autores ou tendências do pensamento pedagógico brasileiro se refere quando diz que “alguns levam tudo isso adiante e supõem que a aceitação do diferente implica o desaparecimento da diferença?”

Alfredo Veiga-Neto - Ao invés de falar em pessoas, prefiro falar em tendências, em movimentos, em propostas...

Temos bons exemplos em algumas propostas de políticas públicas em que está mais do que explícita a vontade de incluir, e cujo objetivo final é apagar a diversidade. Isso pode partir tanto de propostas conservadoras, filiadas ao que se pode chamar de multiculturalismo “bom-mocista”, quanto de propostas progressistas. Em passado bem recente, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre —numa administração insuspeitavelmente progressista— insistiu, felizmente por pouco tempo, na promoção de práticas inclusivas cujo objetivo declarado era extinguir as diferenças. Ora, na medida em que não é feita, antecipada e bem claramente, a distinção entre *diferença* e *desigualdade*, tais práticas acabam levando ao problemático apagamento da diferença. Não se trata aqui propriamente de fazer uma “acusação” a partir de uma constatação empírica; basta lermos alguns documentos que foram produzidos na época para que se veja ali expresso o sonho iluminista de impor a todos uma única cultura ou, pelo menos, de impor ao mundo social uma cultura o mais homogênea possível. Em nome da igualdade de direitos e oportunidades — uma aspiração mais do que defensável, justa —, defendia-se ao mesmo tempo o desaparecimento da diferença.

Gilka Girardello - Você discute a questão da inclusão numa perspectiva ampliada. Como percebe essa discussão no âmbito do ensino superior à luz dos estudos culturais? Nos parece que a discussão da inclusão no ensino superior fica muitas vezes limitada às diferenças étnicas, sócio-econômicas-culturais, como a atual discussão sobre o sistema de cotas para negros na Universidade. Como você discutiria a inclusão, no ensino superior, dos “anormais” — surdos, cegos, deficientes físicos, “pouco inteligentes”, dentre outros?

Alfredo Veiga-Neto - Trazer essa questão para o âmbito do Ensino Superior permite ampliar ainda mais a discussão que estamos fazendo, pois é aí que parecem se tornar mais gritantes os resultados de um longo processo de exclusões que se deram no decorrer das histórias daquelas poucas pessoas que até aí chegaram e das multidões cuja “morte escolar” foi eliminando-as do sistema.

De fato, a escola vem funcionando, desde os inícios da Modernidade, como a mais eficiente e ampla maquinaria encarregada de formar o que se denomina o *sujeito moderno* e, por aí, de formar o próprio *mundo moderno*. Essa formação é seletiva e será tão mais eficiente quanto mais seletiva for; aliás, as sociedades modernas são altamente seletivas e nisso não há novidade alguma. 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 pleonasmo 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. Em suma: a avaliação e as exclusões que dela decorrem naturalizaram-se nas práticas da escola moderna. E tudo isso acaba funcionando como dispositivos que nos ensinam a ver

também como naturais as muitas outras exclusões sociais que estão fundadas em critérios que nada têm a ver com aqueles que declaradamente servem de fundamento para a avaliação escolar.

Voltemos à questão do Ensino Superior. Como eu disse, na medida em que ele está na ponta final de um processo, é aí que parece ficar mais gritante a exclusão. É mais gritante não só porque a assimetria que a exclusão produziu ao longo dos anos acabou se tornando quantitativamente mais assimétrica, mas também porque essa assimetria final é mais “concreta”, palpável, visível, mensurável. Nesse campo, as estatísticas demográficas são de fato cruéis e impressionantes. E o que nos é dado imediatamente à observação é a assimetria na distribuição racial —ou, se preferirmos, a assimetria na distribuição étnica. Como bem se sabe, o acesso ao Ensino Superior, no Brasil, —seja em termos dos que se inscrevem nos concursos vestibulares, seja em termos dos que finalmente se classificam nesses concursos— é fortemente marcado pela exclusão dos negros, dos indígenas e, também por aí, dos pobres. Além dessa assimetria, existe ainda uma outra, que está num outro plano e que parece piorar as coisas: entre os poucos negros e indígenas que conseguem ingressar no Ensino Superior, a maioria o faz em instituições pagas...

É claro que a questão racial/étnica não pode ser separada das demais questões sociais, econômicas, pedagógicas e culturais. Assim, é procedente supor que políticas inclusivas que, por exemplo, privilegiem o acesso dos negros ao Ensino Superior —através de cotas de reserva— venham, a médio prazo, contribuir para o aplainamento também das desigualdades econômicas, além de reparar uma injustiça social que vem se acumulando há vários séculos. É claro que, em termos práticos isso envolve um mundo de dificuldades operacionais. Além disso, muitos vêem, em tais ações afirmativas, uma fonte de privilégios, de novas discriminações e até mesmo de corrupção; ou, ainda, uma fonte de assistencialismo e da sua correlata baixa-estima (por parte dos beneficiários). Outros, ainda, advogam a favor de estender, a outras minorias também excluídas, tais políticas de cotas. Nesse caso, entretanto, é preciso pensar que aqueles que simplificarmente chamamos de *excluídos* não formam, absolutamente, nem um grupo homogêneo e, nem mesmo, um conjunto de grupos cujos critérios de diferenciação e cujas histórias de formação guardem semelhanças entre si. A diversidade é diversa: ela tem origens diversas, ela segue caminhos diferentes, ela se mostra múltipla. Desse modo, uma política que vale para um grupo poderá não valer ou até ser desastrosa para outro.

Por vários motivos, não há como levar adiante aqui essa discussão. Trata-se de uma questão deveras importante, seja do ponto de vista acadêmico, seja do ponto de vista ético e político, seja do ponto de vista prático. Confesso que

tenho ainda mais dúvidas do que certezas sobre tudo isso... E, às vezes, até me assusto com a certeza e a segurança com que alguns tratam dessa questão. O que é certo é que ela é relativamente recente e ainda há muito a apreender, seja com novas investigações, seja com as experiências já em andamento e os sempre discutíveis resultados a que estão chegando tais experiências, em outras instâncias sociais e em outros países.

Referências

VEIGA-NETO, Alfredo: Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa V. (Org.) *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

_____, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.105-118.

Entrevista concluída em 12/01/2003

Alfredo Veiga-Neto
Rua Tomaz Flores 123 ap.503
90035-201 Porto Alegre Brasil
tel/fax: (51) 32289530
alfredoveiganeto@uol.com.br

Gilca Girardello
Rua: João Henrique Gonçalves 1.553 - Lagoa
88062970 - Florianópolis SC
E-mail gilka@floripa.com.br