UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LIA SILVA FONTELES SERRA

O discurso da BNCC entre o transmitir e o aprender: a dialética que virou dilemática

São Paulo
2021

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LIA SILVA FONTELES SERRA

O discurso da BNCC entre o transmitir e o aprender: a dialética que virou dilemática

Tese apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de doutora em Educação.
Área de Concentração: Psicologia e Educação.
Orientador: Prof. Dr. Rinaldo Voltolini.

São Paulo
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

SF682d

Silva Fonteles Serra, Lia
O discurso da BNCC entre o transmitir e o aprender - a dialética que virou dilemática / Lia Silva Fonteles Serra; orientador Rinaldo Voltolini. -- São Paulo, 2021.
122 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Psicanálise. 2. Educação. I. Voltolini, Rinaldo, orient. II. Título.

FONTELES-SERRA, Lia S. **O discurso da BNCC entre o transmitir e o aprender: a dialética que virou dilemática.** Tese apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção de título de DOUTORA em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

_____

Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação

_____

Prof. Dr. Douglas Emiliano Batista

Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação

_____

Profª Dra. Paula Fontana Fonseca

Universidade de São Paulo – Instituto de Psicologia

_____

Profª Dra. Marise Bartolozzi Bastos

Universidade Ibirapuera

_____

Prof. Dr. Daniel Revah

Universidade Federal de São Paulo

Para Thomas, que transborda e me enche de intensidades.

Para Theo, em cuja ternura repouso.

AGRADECIMENTOS

Há tanto a dizer dessa minha experiência. Entrei pra USP quando Thomas tinha 1 ano e meio. Lembro do medo que senti quando ainda não sabia o que fazer com uma aprovação em um doutorado em São Paulo e um filho pequeno e toda a minha vida em São Luís. Minha mãe, como costuma fazer, tratou de simplificar: - Vais toda semana assistir aula. E assim foi. Entrei num ritmo frenético de mãe de primeira viagem e estudante a viajar. É engraçado esse negócio de desejo. Lembro da sensação de respirar no *campus* da USP, do cheiro da biblioteca, de me sentir estudante e estrangeira naquele lugar que me pertencia tanto.

É legal voltar a ser estudante quando já se é professora, parece uma brincadeira de trocar papéis. Faz a gente curtir a bicicleta parada na porta do prédio, o almoço no restaurante universitário, a rede armada no jardim entre os prédios, a roda de violão ao som de Renato Russo, as coisas escritas nas paredes...

Nesse vai e vem de São Luís a São Paulo, de professora a aluna, de mãe a viajante vi tanta coisa, desabrochei em tantos sentidos, me transformei em mais vida. Grávida de Theo, experimentei prazer e medo batendo perna em aeroportos, varando madrugadas em Ubers, ganhando lugar pra sentar em metrôs e ônibus.

Quando ele completou 6 meses, me achei louca por estar nessa. Viajei arrastada pelo pavor de deixar meus dois filhos e me arriscar mundo afora. Mas fui e voltei. Fui e voltei, fui e voltei.

O trajeto da escrita e a pandemia mudaram o rumo das coisas, a viagem agora era pra dentro de mim. Era mais árdua e solitária, preocupada. Levou sessões e sessões de análise pra sair. Os encontros, virtuais. A vida real. Saiu. E aqui está. Meu espaço de transformação, meu trajeto de análise, meu percurso entre mãe de um bebê e mãe de duas crianças com uma tese escrita, com novos cabelos brancos, feliz. Minha vida. Só tenho a agradecer.

***

A Deus e Nossa Senhora de Fátima, por serem o sustento do meu lado espiritual e acompanharem meus pensamentos, medos e preocupações frente aos impossíveis da vida.

A meus pais, Fonteles e Fátima, que sempre foram esteio, mesmo quando eu precisava andar com minhas pernas. Ela, simplificando minhas complicações e ele, me inspirando em histórias e leituras. Eles são a casa e o bairro da infância que insistem em aparecer nos meus sonhos, meu lugar de acolhimento incondicional, no qual os colos estão prestes a se inverter.

A Thiago, com quem somo minha vida e me renovo. Por ser quem me lança ao mundo, me chacoalha e me encaixa entre os braços. Por ser quem me puxa pra fora do casulo quando as coisas não vão bem e por dividir comigo o ofício mais desafiador: educar nossos filhos.

Aos meus meninos, por suportarem, mesmo sem saber, minhas ausências, estresses e irritações. A vida é uma loucura mesmo, filhos! Bancar nosso desejo não é tarefa fácil...

A minha irmã, Raquel, pela presença pacífica e apoio incondicional.

A Rosa Maria, que me auxilia com paciência e amor, no cuidado com as crianças; quem muito ajudou a amenizar os impactos das minhas ausências.

A Rinaldo Voltolini, cujo trabalho há anos me inspira. Pela paciência e respeito com que orientou este trabalho, pelos tantos ensinamentos, por me sacudir e me colocar para produzir, mesmo desanimada. Por me mostrar em ato aquilo sobre o que pesquisamos.

Aos professores Marise Bastos e Douglas Batista pelas grandes contribuições na qualificação, as quais me permitiram dar muitos passos.

Aos amigos do LEPSI-USP, Rejinaldo, Karina, Elaine, Vanessa e todos os outros, pela interlocução e acolhida.

A Rejinaldo, mais uma vez, por ter sido meu companheiro nessa jornada, pelas longas conversas, pelos sorrisos, pelos almoços, pelos passeios, por ser meu guia no campus da USP... enfim, por tornar mais leve esse doutorado.

A Vivian Cristina e Bruno Batista, que me acolheram semanalmente em sua casa em São Paulo, com carinho e conforto. Sem vocês teria sido bem mais difícil!

À Universidade Federal do Maranhão, minha instituição de origem, que apoiou a realização deste doutorado pela concessão de licença remunerada.

Ao Corpo Freudiano seção São Luís, em nome de William Amorim e Francisco Frazão, por serem meus interlocutores, me apoiarem e se preocuparem com minha tese. Por terem sido minhas portas de entrada na psicanálise.

A Allyson Perez, por ter se disposto a me ouvir e contribuir com este trabalho.

A Rodrigo Bianchini, que me ajudou na transição entre entrega da tese e retorno ao trabalho.

Invernáculo

Esta língua não é minha,
qualquer um percebe.
Quem sabe maldigo mentiras,
vai ver que só minto verdades.
Assim me falo, eu, mínima,
quem sabe, eu sinto, mal sabe.
Esta não é minha língua.
A língua que eu falo trava
uma canção longínqua,
a voz, além, nem palavra.
O dialeto que se usa
à margem esquerda da frase,
eis a fala que me lusa,
eu, meio, eu dentro, eu, quase.

Paulo Leminski

Somos o resultado de tanta gente, de tanta história, tão grandes sonhos que vão passando de pessoa a pessoa, que nunca estaremos sós.

Valter Hugo Mãe

RESUMO

O presente estudo discute as transformações do discurso pedagógico que levaram à construção de uma relação dilemática entre transmitir e aprender na contemporaneidade, tornando estes dois elementos, inerentes à dialética educativa, mutuamente excludentes. Essa relação se apresenta como efeito do discurso do capitalista, cujas marcas foram apontadas nesta pesquisa a partir do estudo de caso de uma peça do discurso pedagógico contemporâneo: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira. Para isso, recorremos à análise categorial de conteúdo, destacando seis categorias a partir do texto analisado, em torno das quais desenvolvemos nossa discussão, demonstrando os caminhos sem saída em que se insere o texto ao deslizar para o discurso do capitalista. Em seguida, apontamos os desdobramentos dessa posição em educação e a consequente exclusão do sujeito da própria cena educativa. Nossa análise foi permeada pelo dispositivo teórico da psicanálise, que nos permitiu pensar a questão dos discursos enquanto posição no laço social e suas implicações para o fenômeno pesquisado. Trata-se, portanto, de uma pesquisa no campo da psicanálise e educação, cujo princípio é o de interferência de um campo no outro, não sendo nosso intuito a negação ou a substituição de afirmações, mas sim a interpelação das verdades trazidas pelo discurso circulante. Nosso estudo apontou que a BNCC traz em seu texto elementos que convergem para a dilemática transmitir-aprender, o que, portanto, marca um discurso que mais aliena que autoriza, que prescinde do sujeito na educação.

Palavras-chave: Transmitir. Aprender. Discurso do capitalista. Psicanálise. Educação.

ABSTRACT

The present study discusses the transformations of the pedagogical discourse that led to the construction of a dilemmatic relationship between transmitting and learning in contemporary times, making these two elements, inherent in the educational dialectic, mutually exclusive. This relationship is presented as an effect of the capitalist's discourse, whose marks were pointed out in this research from the case study of a piece of contemporary pedagogical discourse: the Brazilian Common Curricular Base (BNCC). For this, we resort to categorical content analysis, highlighting six categories from the analyzed text, around which we developed our discussion, demonstrating the dead ends in which the text is inserted when sliding into the capitalist's discourse. Then, we point out the consequences of this position in education and the consequent exclusion of the subject from the educational scene itself. Our analysis was permeated by the theoretical device of psychoanalysis, which allowed us to think about the issue of discourses as a position in the social bond and its implications for the researched phenomenon. It is, therefore, a research in the field of psychoanalysis and education, whose principle is the interference of one field in the other, not being our intention to deny or replace statements, but rather to challenge the truths brought by the circulating discourse. Our study pointed out that the BNCC brings in its text elements that converge to the dilemmatic transmit-learn, which, therefore, marks a discourse that most alienates that authorizes, that dispenses with the subject in education.

Keywords: Transmit. Learn. Capitalist speech. Psychoanalysis. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11
1 O DISCURSO PEDAGÓGICO ENTRE A TRANSMISSÃO E A APRENDIZAGEM 17
1.1 O impossível na educação 17
1.2 Incidências do discurso científico na educação 21
1.3 Educação e tradição: um laço desfeito 26
1.3.1 O rompimento com a tradição 27
1.3.2 A perda da autoridade na educação 33
1.4 Os esforços do discurso pedagógico em erguer a aprendizagem como foco: a construção do dilema 37
1.4.1 Teorias que engendraram o discurso pedagógico ocidental do século XX 38
1.4.2 O atravessamento pulsional no campo do saber e a posição discursiva da pedagogia contemporânea 48
2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DISCURSO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO 57
2.1 Educação por competências 58
2.2 Educar como Técnica 63
2.3 Inovação 66
2.4 Projeto de Vida 70
2.5 Aprendizagem como Direito 74
2.6 Aluno Autônomo 76
3 A BNCC E A QUESTÃO DA AUTORIDADE 82
3.1 O problema do autonomismo 83
3.2 Da potência do aluno à impotência do professor 88
4 BNCC, CONHECIMENTO E SABER 93
4.1 Educação como Técnica Aplicada e Educação como Prática Crítico-reflexiva: conhecimento x saber 93
4.2 Da Experiência ao Experimento: a educação desligada do sentido 100
5 O APAGAMENTO DO HORIZONTE DO IMPOSSÍVEL 105
5.1 As marcas do discurso capitalista na BNCC e sua relação com o impossível 106
5.2 O Impossível como Condição de Possibilidade em Educação 108

CONSIDERAÇÕES FINAIS 111
REFERÊNCIAS..... 116

INTRODUÇÃO

– O que é que se consegue quando se fica feliz? Sua voz era uma seta clara e fina. A professora olhou para Joana.
– Repita a pergunta...?
Silêncio. A professora sorriu arrumando os livros.
– Pergunte de novo, Joana, eu é que não ouvi.
–Queria saber: depois que se é feliz o que acontece? O que vem depois? Repetiu a menina com obstinação. A mulher encarava-a surpresa.
– Que ideia! Acho que não sei o que você quer dizer, que ideia! Faça a mesma pergunta com outras palavras...
– Ser feliz é para se conseguir o que?
A professora enrubesceu – nunca sabia dizer por que ela avermelhava. Notou toda a turma, mandou-a dispersar para o recreio. O servente veio chamar a menina para o gabinete. A professora lá se achava:
– Sente-se...Brincou muito?
– Um pouco...
– Que é que você vai ser quando for grande?
– Não sei.
– Bem. Olhe, eu tive também uma ideia – corou – Pegue num pedaço de papel, escreva essa pergunta que você me fez hoje e guarde-a durante muito tempo. Quando você for grande, leia-a de novo. – Olhou-a. – Quem sabe? Talvez um dia você mesma possa respondê-la de algum modo... – Perdeu o ar sério, corou. – Ou talvez isso não tenha importância e pelo menos você se divertirá com...
– Não.
– Não o que? – perguntou surpresa a professora.
– Não gosto de me divertir, disse Joana com orgulho.
A professora ficou novamente rosada:
– Bem, vá brincar.
Quando Joana estava à porta em dois pulos, a professora chamou-a de novo, dessa vez corada até o pescoço, os olhos baixos, remexendo papéis sobre a mesa:
– Você não achou esquisito...engraçado eu mandar você escrever a pergunta para guardar?
– Não, disse.
Voltou para o pátio.

Clarice Lispector, Perto do Coração Selvagem

As questões que culminaram na realização desta pesquisa começaram a se esboçar no início da minha atuação profissional como educadora. Logo nas minhas primeiras experiências, um certo estranhamento se apresentava, gerando angústia frente ao que eu não sabia nomear. Estaria essa angústia relacionada às minhas escolhas profissionais? Essa questão foi uma das motivações para a procura de um analista. Seja como pedagoga ou como psicóloga, a leitura que eu fazia das demandas que se apresentavam a mim nas escolas diziam respeito, prioritariamente, a suplantar déficits e a resolver problemas. Frente a isso, me deparava com o

impossível, que aparecia para mim, naquele momento, como fracasso. Esse mal-estar me fez habitar outros espaços. É a partir desse momento que a pesquisa em educação passa a fazer parte da minha vida, como uma das maneiras de dar sentido à minha angústia.

Mas é então no percurso de análise que consigo formular melhor a questão: qual a minha posição como educadora? O que se desdobra em questão de pesquisa: o que é isso que transforma o educador em porta-voz da ciência, solucionador dos problemas da escola? A questão feita por Joana à professora, no trecho que trouxemos acima, bem como as respostas que ela lhe dá, nos faz lembrar que a educação se faz com ato. Nos mostra que ser educador vai muito além de ser especialista em uma área do conhecimento. Não se trata apenas de dar respostas ou agir conforme procedimentos, mas, antes de tudo, de fazer laço, como nos diz Carvalho (2013, p. 72, grifo do autor):

> [...] as pessoas – sobretudo os alunos em formação – não reagem apenas a técnicas, métodos e procedimentos a que são submetidos. Reagem também e fundamentalmente à singularidade da pessoa que os ensina, à sua visão de mundo; reagem, portanto, não somente *àquilo* que um professor faz, mas a *quem* ele é.

Mas o que, então, transformou as práticas escolares a ponto de abandonarmos essa noção quase intuitiva que temos do que é ser um educador? Foi com base nessas inquietações que surgiu a ideia desta pesquisa. O encontro com a psicanálise no contexto clínico me permitiu tomá-la como dispositivo teórico – em extensão, conforme nomeou Lacan (1960) – para a interpretação do fenômeno social em questão. Assim, a noção de transmissão em Freud e Lacan ganhou relevância em meus estudos, bem como a teoria dos discursos (LACAN, 1969-1970, 1992), que teve papel essencial na compreensão de que, a partir da linguagem, circulamos em torno de certas relações fundamentais que apontam para posições que assumimos no laço social.

Foi partindo desse caminho teórico que formulei a hipótese que sustentou esta investigação: um dos efeitos das marcas do discurso do capitalista no discurso pedagógico contemporâneo é a transformação da relação dialética entre transmissão e aprendizagem em relação dilemática. Para fundamentar esta hipótese, procedemos

com um estudo de caso, tomando uma peça do discurso pedagógico contemporâneo – o documento da Base Nacional Comum Curricular brasileira (BNCC) – a fim de demonstrar as marcas do discurso do capitalista, presentes em seu texto, que levam à construção dessa relação dilemática.

Esse estudo foi realizado através da seleção de categorias que me ajudaram a escandir termos e expressões utilizados no texto do documento, a fim de explorar o discurso pedagógico presente nele. Tais categorias foram selecionadas a partir de suas afinidades conceituais com o projeto neoliberal circulante em nossa sociedade, o qual serve de passaporte para a entrada no funcionamento do discurso do capitalista.

Esta é uma pesquisa em psicanálise, no campo da psicanálise e educação, o qual se caracteriza pela interpelação das certezas trazidas pelo pensamento educacional vigente, não se propondo a negá-las ou substituí-las por outras. Ao contrário, visa a interferência de um campo no outro – um lado ferindo outro –, uma relação não colonizatória. Isso porque o método da psicanálise é a transmissão de sua ética, que é a ética da falta. Portanto, as pesquisas nesse campo concebem uma relação de implicação entre educação e psicanálise, o que significa dizer que

> [...] a Psicanálise deixa de iluminar, e de pensar sobre a Educação; deixa também de se colocar em posição de exterioridade. Quando se adota a perspectiva da implicação, entende-se que a conexão entre as duas disciplinas produz a introdução do psicanalítico, ou, se quiserem, do sujeito, no âmago do educativo. Desta perspectiva, trata-se de supor um sujeito no aluno, e de ampliar o ato educativo de modo a nele incluir o sujeito do desejo (KUPFER *et al*., 2020, p. 12).

Nesse sentido, nossa pesquisa visou apontar os caminhos sem saída que o discurso pedagógico presente no documento analisado assume pelas marcas do discurso do capitalista, transformando a dialética educativa transmitir-aprender em relação dilemática, a qual expulsa o sujeito da cena educativa. Este estudo foi constituído por 7 capítulos, sendo o primeiro introdutório e o último conclusivo. Os outros cinco capítulos constituem a fundamentação e a demonstração da nossa tese.

No capítulo de número 2, intitulado “A Educação entre a Transmissão e a Aprendizagem”, desenvolvemos um estudo teórico acerca do papel da transmissão

na educação e as contingências históricas que levaram a aprendizagem ao foco do pensamento educacional contemporâneo. Começamos com uma abertura à ideia de impossível na educação, categoria que nos acompanhou ao longo de todo o nosso trajeto. Nesse item trouxemos a questão da constituição subjetiva a fim de elucidarmos a presença estruturante de um real que opera em nosso psiquismo gerando efeitos na transmissão de saber.

Recorremos à teorização de Lollo (2015), no que ele chamou de “modalidades de transmissão do saber”, as quais fazem indicações da relação dialética entre aprender e transmitir, na medida em que apontam que tais modalidades operam de modo imbricado. O item seguinte, “Incidências do discurso científico na educação”, trata das transformações do discurso científico no mundo ocidental pelo olhar de Lebrun (2004), bem como as críticas acerca do modo como esse discurso passou a influenciar a cultura na modernidade, levantadas por Arendt (2007, 2011) e Agamben (2002).

Seguimos desenvolvendo o tema Educação e tradição: um laço desfeito, no qual centramos nossa discussão em dois eixos. O primeiro, traça o histórico das contingências que levaram o pensamento educacional ocidental a romper com a tradição, transformando em definitivo a posição do discurso pedagógico com relação à transmissão. Para essa discussão levantamos os apontamentos críticos de Benjamin (1989), os rumos dados à crítica da tradição por Illich (2018), bem como a leitura de Blais, Gauchet e Ottavi (2018) acerca das implicações do referido rompimento à transmissão na educação. O segundo eixo dessa discussão girou em torno de uma importante consequência gerada pelo rompimento com a tradição no mundo ocidental, que diz respeito à perda da autoridade na educação. Nesse eixo recorremos a Arendt (2011) e a Lacan (1969-1970, 1992) para demonstrar como nossa sociedade opera atualmente sob o signo da perda de autoridade e as implicações disso para a educação.

No item seguinte, “Os esforços do discurso pedagógico em erguer a aprendizagem como foco: a construção do dilema”, traçamos uma retrospectiva do pensamento educacional ocidental, a partir de Egan (1998) e Blais, Gauchet e Ottavi (2018), levantando as teorias que engendraram o discurso pedagógico ocidental do século XX, a fim de que pudéssemos compreender o movimento de exaltação da

aprendizagem como foco da educação, mesmo movimento que levou a um rechaço da transmissão, erguendo, assim, a relação dilemática sobre a qual nos referimos em nossa hipótese.

Os apontamentos para a construção dessa relação puderam ser ampliados na discussão feita neste item a respeito do atravessamento pulsional no campo do saber e a posição discursiva da pedagogia atual. Nesse importante ponto de nossa fundamentação, demonstramos a problemática em torno do sujeito epistêmico da educação contemporânea, apontando para o sujeito do desejo, o qual não pode ser desconsiderado na cena educativa, uma vez que, junto ao racional opera o pulsional. Ainda nesse ponto levantamos os discursos da teoria lacaniana para ampliar uma discussão acerca da posição discursiva que, prioritariamente, assume o discurso pedagógico contemporâneo. Neste capítulo desenvolvemos nossa teorização a partir de Freud (1914, 2006) e Lacan (1969-1970, 1992), bem como Larossa Bondía (2002), Maurano (2006), Voltolini (2018) e Lajonquière (2007).

No capítulo de número 3, que chamamos de “A Base Nacional Comum Curricular e o Discurso Pedagógico Contemporâneo”, elencamos seis categorias em torno das quais desenvolvemos uma discussão apontando para as marcas do discurso do capitalista no texto da BNCC.

Na primeira, “Educação por Competências”, fazemos uma excursão pelo termo competência, apontando seu modo de entrada no discurso pedagógico e as possíveis consequências disso para a educação, bem como marcamos a aporia concernente à denominação dos objetivos da educação como competências.

A segunda categoria chamamos de “Educar como Técnica”. Neste item levantamos que a assunção da técnica como intermediadora entre professor e aluno, a depender do modo como aparece nos contextos educacionais, pode nos dizer de um esmaecimento do saber em prol de um como fazer.

Na terceira categoria, “Inovação”, apontamos o modo como o discurso presente no texto transforma o renovar, próprio ao processo educativo, em inovar, gerando demandas que acabam por afastar a presença subjetiva em jogo na educação. Em “Projeto de Vida”, nossa quarta categoria, tomamos a proposta presente no texto de promover aos estudantes a elaboração de um projeto de vida, levantando em que

sentido esse projeto pode facilmente se desvencilhar de um projeto de mundo para apoiar-se em um projeto individualizante, que confunde público e privado.

Na quinta categoria, “Aprendizagem como Direito”, apontamos a presença massiva da palavra direito ao longo do texto, indicando os perigos concernentes à judicialização da educação no que diz respeito ao apagamento do sujeito na cena educativa. Na sexta e última categoria, “Aluno Autônomo”, trouxemos a ambiguidade do uso do termo autonomia no texto analisado, para pensarmos nas consequências dos diferentes sentidos de sua utilização para a dinâmica subjetiva no contexto da educação.

Em seguida, nosso capítulo 4 tratou da BNCC e a Questão da Autoridade. Nele discutimos os modos como as categorias que levantamos, uma vez que trazem as marcas do discurso do capitalista, se desdobram na transformação das relações de autoridade. Para demonstrar isso, apontamos para a presença do que chamamos de autonomismo no texto e enfatizamos a tendência, nele presente, de tratar a potência do aluno como oposição à autoridade do professor.

No capítulo seguinte, “BNCC, Conhecimento e Saber”, fizemos uma discussão em torno do movimento, presente no texto analisado, de separar conhecimento de saber. Este movimento foi demonstrado pela tendência em considerar a educação ou como técnica aplicada ou como prática crítico-reflexiva, ambas posições que se sustentam no sujeito epistêmico. Mostramos ainda que é em torno desse sujeito que o termo experiência, amplamente utilizado no texto, circula, ganhando um sentido que mais se aproxima de experimento que propriamente da experiência enquanto elemento essencial à dialética subjetiva no campo educacional.

Finalizamos nosso estudo com o quinto e último capítulo, intitulado “O Apagamento do Horizonte do Impossível”. Nele apontamos que as marcas do discurso capitalista no texto da BNCC, que assinalamos ao longo da nossa análise nos capítulos anteriores, funcionam como gatilho para a entrada do discurso pedagógico em um circuito fechado que apaga a categoria do impossível. Por fim, dissemos dos impasses que o discurso pedagógico, nesse sentido, lança à educação, uma vez que o impossível se apresenta como condição de possibilidade em educar.

1 O DISCURSO PEDAGÓGICO ENTRE A TRANSMISSÃO E A APRENDIZAGEM

1.1 O impossível na educação

O arranjo psíquico realizado por um bebê para sua entrada na vida humana depende de que este se lance à linguagem abrindo mão, em definitivo, daquilo que seria um tempo mítico em que viveria uma sensação de completude. A Lei que compõe a linguagem produz a divisão do sujeito, tornando sua existência no mundo simbólica, mediada pelo sentido. No atravessamento do Édipo, a criança caminha no sentido da realização de um trabalho psíquico de elaboração desse lugar de barra, de divisão, de castração.

É essa barra operada pela lei – transmitida primordialmente pela função paterna –, que torna possível que o sujeito se constitua como humano, dentro de uma cultura, que seja civilizado para conviver com os outros de sua mesma espécie. Mas, para isso, é necessário que haja uma posição de consentimento em relação a esta lei, o que Freud chamou de *Bejahüng*. Uma vez que a lei é aceita, o trabalho psíquico impulsiona o sujeito à linguagem, que é o que o situa no mundo humano. Essa é a operação de constituição do sujeito, portanto, somos, desde nossa constituição, barrados, limitados, uma vez que, por sermos simbólicos, haverá sempre uma sobra em relação àquilo que capturamos do mundo. Sempre haverá um resto, uma falta. Logo, somos estruturalmente faltosos.

Toda relação que temos com o mundo é perpassada pelo Outro, assim, somos sujeitados à linguagem. Desse modo, carregamos eternamente as marcas do resto deixado pela impossibilidade de tudo simbolizar. Isso comparece, obviamente, na tarefa educativa.

Aprender requer um atravessamento do Outro e, sendo assim, não é possível que uma aprendizagem opere sem um laço social, o que nos impede de capturar completamente a natureza – o real em movimento –, de obter um saber completo sobre ela, uma vez que nosso saber só existe pela linguagem. Isso subverte toda a pretensão científica de capturar a natureza e depurar suas leis de existência.

> Ela (a natureza) se recusa à captura conceitual do saber humano. Essa recusa não quer dizer que ela não aja no simbólico, e sim que devemos “nos acostumar” com essa presença ausente que não pode integrar, de maneira plena e aberta, nosso saber (LOLLO, 2015, p. 58).

Nesse sentido, em todo saber, sempre haverá um resto, uma sobra, algo que, ainda que faça efeito sobre nós, não é passível de ser simbolizado. Há sempre algo de enigmático no saber.

Lollo (2015), ao pensar a questão da transmissão de saber, no trabalho analítico e na educação, compreende quatro modalidades possíveis de ocorrência desta na intersubjetividade. A primeira, ele chama de “um saber que é transferido e pode ser mensurado” (LOLLO, 2015, p. 59), que, para Lacan (1973, 1985, p. 126), é o que “para de não se escrever”, proposição na qual ele se refere ao trabalho analítico em relação ao falo: “o Falo - tal como a análise o aborda como ponto chave, o ponto extremo do que se enuncia, como causa do desejo - a experiência analítica para de não escrevê-lo”.

É, portanto, o que, no direcionamento ao real torna-se passível de simbolização, é algo que passa, torna-se passível de sentido, porém, é mensurável e não é todo o saber posto em jogo em numa transmissão, é apenas uma pequena parte dele, a qual não pode ser transmitida sem a ação das demais modalidades de transmissão (LOLLO, 2015).

A segunda é “um saber que foi transferido, mas que não pode ser mensurado”, correspondendo ao que, para Lacan (1973, 1985, p.126), é “o que não cessa de não se escrever”. Nesse caso, é um saber que se encontra no real, mas é transferível, ainda que não simbolizável. Mesmo sem ser possível mensurá-lo, é perfeitamente verificável e é o que, segundo Lollo (2015, p. 55), “permite o processo de transferência, sem o qual não há ensino”. É, portanto, misterioso, mas de extrema importância para que haja transferência, podemos verificá-lo nas facilidades ou dificuldades que encontramos frente a determinadas aprendizagens. Lollo (2015, p. 55) acrescenta:

> Permanece em grande parte inacessível, depende da transferência e é verificável por intermédio da constatação de que o saber mensurável tenha efetivamente passado. Ele é causa da qualidade dessa passagem e da criação de novos significantes, e assim da qualidade da formação.

O terceiro é “um saber que não pode ser transferido: ele está perdido, não chega ao seu destino”, o qual, para ele, na correspondência de Lacan é “o que cessa de se escrever”, um saber que foi foracluído ou recalcado, bloqueando a máquina da aprendizagem e da transferência. “Trata-se do *trou-matisme*[1]*,* do vazio produzido por uma sideração”. Esse vazio pode assumir forma de uma repetição, afastando qualquer ação criadora.

> Uma sideração que interrompe o caráter ‘pulsante’ da *physis,* que não consegue mais ser um local de surgimento do real, nem atravessar, furar, quebrar a escrita para simbolizá-la. Tal interrupção, todavia, apaga tudo, inclusive o texto superegoico, e assim pode criar, paradoxalmente, as condições de possibilidade de um novo elã, de um entusiasmo que impulsionará o sujeito para a produção de um novo texto (LOLLO, 2015, p. 60).

Podemos observar essa modalidade quando, por exemplo, nos deparamos com algo que, para determinado sujeito, é impossível de aprender. Utilizamos no senso comum a palavra bloqueio para nos referir a esse impossível.

A quarta e última é “um saber que não pode ser transmitido, mas que surge do nada, produzido pelo aluno, por sua pulsão criadora” (LOLLO, 2015, p. 61), correspondente ao que, em Lacan (1973, 1985, p. 127), “não para de se escrever”:

> [...] é um furo criador que permite sair do *trou-matisme* e da sideração, levando o aluno (e o analisando) a produzir o saber que não se encontra lá; um saber que é produção e, portanto, atividade singular, e que supostamente deve produzir significantes novos (LOLLO, 2015, p. 61).

É, portanto, quando o trabalho da cadeia significante chegou ao ponto de fazer possível um descolamento dos significantes mestres, possibilitando a criação, ou seja, ‘girar o motor em outro sentido’.

---

[1] Jogo de palavras utilizado por Lacan no que se refere à condensação de *trou* (furo) e *traumatisme* (trauma).

Essas modalidades de transmissão nos levam a subverter a noção do que está em jogo na educação, nos apontam para a inevitável presença do sujeito na transmissão, chamando atenção para um ponto importante e comumente escondido pelos debates educacionais: há um saber que não é transmissível, mas faz efeito em nós e sobre o qual podemos produzir algo.

> Transmitir o saber significa, portanto, criar as condições para que o saber seja recebido e, ao mesmo tempo, produzido. Há na transmissão uma parte de intransmissível que não pode ser transferida, simplesmente porque ela não se encontra onde pensamos que está e talvez não seja o que pensamos que é. Ela não é transferível, já que ainda não existe numa forma que possa ser acolhida e recebida (LOLLO, 2015, p. 62).

Lollo (2015, p. 62) chama essa produção de “trasncriação”. As discussões em torno da transmissão da psicanálise são interessantes para que possamos capturar essa dimensão, uma vez que todo o trabalho dos psicanalistas, nesse sentido, consiste em produzir, dentro de suas construções simbólicas, formas que tornem possíveis a transmissão de algo do saber psicanalítico. Por isso, muitas vezes esse saber é tomado como de difícil apreensão, porém, o que se passa é que sua aprendizagem, como todas as outras, para que se efetive, necessita de criação, tanto daquele que transmite, quanto daquele que captura.

Assim, “cada saber é sempre singular, pois é produzido, em grande parte, por aquele que o recebe, mesmo quando se trata de um saber científico, já que está em simbiose com um sujeito que, a um só tempo, o produz e o sustenta” (LOLLO, 2015, p. 62). Aí se encontra o caráter enigmático do saber, pois ainda que o real nos circule e faça efeito sobre nós, a forma dada ao saber, capturado desse real, dependerá de cada sujeito que, conforme vimos, é atravessado pela linguagem, a qual se sustenta na singularidade de cada inconsciente.

Nesse sentido, o que irá operar na educação não é a transmissão de um saber todo e harmonioso, completo, mas sim de um não saber. O que transmitimos na educação é o impossível concernente à captura completa do real, ou seja, é o “saber recalcado que toca no real da verdade da castração” (CORREA, 2009, p. 204).

A transmissão, portanto, se sustenta no impossível. Se no processo de ensino e aprendizagem, não houver sustentação do impossível, podemos estar diante de um “colamento” do aluno no professor, “num fascínio e servidão ao mestre sedutor e detentor do saber”, reduzindo as possibilidades de transmissão. Nesse domínio, não podemos falar em educação, pois se fecha o espaço ao sujeito desejante.

> Enquanto o processo ensino/aprendizagem ocorrido em função do amor de transferência com a sua dimensão idealizante sem a sustentação da impossibilidade concernente à transmissão mantém o sujeito numa relação de cola e de identificação [...], no ato de educar o que está em jogo é a transmissão. O que se transmite é o ponto de falta no saber. Não se sabe a priori que está sendo transmitido algo. Só é possível saber da transmissão no campo da educação pelos seus efeitos, no depois, porque houve, na posição de professor um Outro castrado que transmitiu a sua falta (CORREA, 2009, p. 204-205).

O impossível de educar, portanto, diz respeito ao impossível da linguagem. Tudo o que se aprende, ainda que dependa de alguém para nos ensinar, envolve o nosso atravessamento pelo Outro, o que torna essa tarefa extremamente particular. Obviamente, dizer que há um impossível no ato de educar não implica em dizer que não educamos, mas nos aponta para a incidência da linguagem nessa tarefa, tornando-a para sempre enigmática.

No decorrer do tempo, observamos que a incidência do desenvolvimento científico na educação nos trouxe consequências no sentido do apagamento do enigmático próprio à dialética subjetiva, levantando um discurso em que o saber se resume à captura completa da natureza. O discurso pedagógico, filho do discurso da ciência, segue o mesmo princípio, operando atualmente um definhamento, um empobrecimento dos processos transmissivos.

1.2 Incidências do discurso científico na educação

Para a psicanálise, o saber é um estado psíquico, que “jamais se transmite de maneira integral e, sobretudo, da mesma maneira, uma vez que sua forma e sua

qualidade se transformam a cada transferência" (LOLLO, 2015, p. 56). Essa concepção é contrária à ideia comum na educação atual de que um saber se transmite integralmente. Nessa perspectiva, significante e significado estariam colados, o que apontaria para a sutura da falta inerente ao sujeito e o tamponamento do desejo. "O dizer científico se sustenta numa exclusão, a do sujeito desejante, e visa a uma simbolização total do real" (LOLLO, 2015, p. 56). Essa pretensão, conforme vimos, cai no impossível inerente ao humano. A educação atualmente incorpora tal pretensão, via discurso pedagógico de base científica.

A ciência, ao longo da história, sofreu modificações importantes que nos apontam para o surgimento do terreno fértil para que ela pudesse se entranhar nas sociedades passando a ser o norte dos costumes, como podemos observar atualmente. Lebrun (2004, p. 65) nomeia essas modificações da seguinte forma, numa linha geracional: "discurso do homem de ciência", "discurso científico" e "discurso técnico".

No estudo realizado por ele, enfoca esses três momentos a partir das marcas que o desenvolvimento científico deixou no discurso da ciência. Para ele, o primeiro momento em que o homem é parte da ciência, se funda por volta do século VI a.C., quando os gregos inauguram a prática da crítica e da discussão racional acerca da natureza. É quando surgem as ideias que separam as explicações sobre as coisas do mundo das divindades, dos misticismos, da metafísica.

Nesse tempo, Francis Wolf (1991 *apud* LEBRUN, 2004, p. 56) indica que "o voto dos gregos era visar uma *episteme* como um discurso no qual teria desaparecido qualquer traço de interlocutividade". Visavam, então, desde esse primeiro tempo de elaboração, fazer com que a ciência se desembaraçasse de sua dimensão retórica, "que a linguagem só fosse utilitária, que só lhe servisse para comunicar suas descobertas; assim fazendo, o que [a ciência] visava era bem liberar-se de sua dívida com respeito ao que falar implica" (LEBRUN, 2004, p. 56). É a base das premissas de neutralidade e objetividade da ciência. Porém, é necessário uma longa espera para que, de fato, esta possa se instalar como discurso nas sociedades, o que apenas se concretizou a partir do *cogito* cartesiano, no qual a ciência "se autoriza a se fundar somente nela mesma e não na coisa existente, como também não em Deus" (LEBRUN, 2004, p. 57).

A partir de Descartes (1637, 1996), o foco da ciência não é mais a percepção, mas as ideias. Juntamente com os sentidos, a própria tradição é posta em dúvida. Seu método consistia em fechar os olhos, tapar os ouvidos e não tocar, mas voltar-se a si mesmo, buscando clareza nas ideias para seu entendimento.

> O procedimento que Descartes autorizou por seu *cogito* é o de não se apoiar a não ser em seu próprio entendimento, para logo esquecer esse passo originário. Assim é conquistada a certeza sobre a qual o saber pode se construir e até ser acumulado. É por esse mesmo duplo movimento que procede o homem da ciência moderna: enunciar o que afirma para logo esquecer que houve enunciação e reter apenas os enunciados que produziu. Em outras palavras, apagar o dizer para só guardar os ditos suscetíveis de serem transmitidos (LEBRUN, 2004, p. 60).

É então somente na conjuntura histórica do século XVII que começa a se produzir e instalar um discurso científico, conforme pressupunham os gregos antes mesmo da antiguidade, esvaziado de interlocutividade, de fala, de subjetividade.

A terceira geração é delimitada por Lebrun (2004) com a marca de dois eventos importantes: o primeiro, o lançamento da bomba atômica em Hiroshima e o segundo, a ida do homem à lua. Esses eventos marcam uma diferença na relação do homem com a ciência, tanto ao sofrerem os perigos do seu progresso quanto ao entrarem numa nova perspectiva de existência por conta desse progresso. Porém, aquilo que marca de maneira mais profunda a nossa relação com a ciência, a partir de tais episódios, é a crescente perda da espontaneidade, gerando uma ampla dependência da tecnologia, que nos coloca em uma relação artificial com o mundo, abandonando os parâmetros da vida habitual.

O progresso científico, portanto, para Lebrun (2004), implicou em uma produção científica pautada em três momentos: a produção dos enunciados, que, pelos objetivos da ciência, impõem uma exclusão do sujeito; depois a tomada desses enunciados como absolutos pelos que não têm que bancar essa exclusão, ou seja, por quem não esteve implicado nessa produção; e, por fim, o consumo do que se produziu.

A relação estabelecida com a ciência no mundo contemporâneo traz como marca o consumo, algo que se constitui pelo refinamento da reciprocidade entre

ciência e modo de existência capitalista. É nesse refinamento, portanto, que observamos no discurso científico atual a tomada dos enunciados científicos sem qualquer vestígio da enunciação que o produziu, ou seja, sem a marca do humano. Isso inaugura um movimento em que tudo se consome, inclusive a própria relação do homem com o mundo.

Na primeira geração, apesar da pretensão de exclusão da enunciação, para a ênfase apenas nos enunciados, ainda é forte a marca do subjetivo de quem produz o saber científico. Na segunda, inaugurada pelo *cogito* cartesiano, ainda restam vestígios do apagamento dessa enunciação, das marcas subjetivas, enquanto na terceira, o produto aparece para consumo já completamente sem vestígios de enunciação.

Essa análise é interessante na medida em que podemos notar que, atualmente, ao arriscarmos estar sob a autoridade da ciência, ou seja, ao tomarmos seus enunciados como fundadores de nossa relação com o mundo, vivemos, como apontava Arendt (2011) em 1954, uma perda da autoridade, uma vez que não há autoridade sem enunciação. Essa perda se construiu gradualmente, a partir dessas transformações do discurso científico, transformações estas cujo fim é o apagamento da palavra. Na leitura de Arendt (2007, p. 11),

> [...] os primeiros efeitos colaterais dos grandes triunfos da ciência já se fizeram sentir sob a forma de uma crise dentro das próprias ciências naturais. O problema tem a ver com o fato de que as “verdades” da moderna visão científica do mundo, embora possam ser demonstradas em fórmulas matemáticas e comprovadas pela tecnologia, já não se prestam à expressão normal da fala e do raciocínio. [...] Ainda não sabemos se esta situação é definitiva; mas pode vir a suceder que nós, criaturas humanas que nos pusemos a agir como habitantes do universo, jamais cheguemos a compreender, isto é, a pensar e a falar sobre aquilo que, no entanto, somos capazes de fazer. Neste caso, seria como se o nosso cérebro, condição material e física do pensamento, não pudesse acompanhar o que fazemos, de modo que, de agora em diante, necessitaríamos realmente de máquinas que pensassem e falassem por nós. Se realmente for comprovado esse divórcio definitivo entre o conhecimento (no sentido moderno de *know — how*) e o pensamento, então passaremos, sem dúvida, à condição de escravos indefesos, não tanto de nossas máquinas quanto de nosso *know-how*, criaturas desprovidas de raciocínio, à mercê de qualquer engenhoca tecnicamente possível, por mais mortífera que seja.

Assim, observamos a tendência do discurso científico em rechaçar qualquer participação subjetiva em nossa relação com o mundo. Desse modo, apenas máquinas ou conhecimentos (tomados como enunciados científicos) podem nos conduzir nessa relação.

Também podemos compreender esse movimento recorrendo à antiga distinção grega entre *zoe e bios,* que volta a fazer sentido quando a recolocamos no mundo atual. *Zoe*, “exprimia o simples fato de viver comum a todos os seres vivos (animais, homens ou deuses)” e *Bios*, “indicava a forma ou a maneira de viver própria de um indivíduo ou de um grupo” (AGAMBEN, 2007, p. 9).

Os filósofos da antiguidade não se referiam à *Zoe* ao tratarem da vida humana, política, contemplativa, de prazeres. Isso porque é a *Bios* que fundamentava uma vida humana, específica, distinta de todas as outras, base do pensamento e construção filosófica, o que está em jogo numa formação humana. Porém, as sociedades modernas, por efeito do funcionamento capitalista e da ampla dominação da ciência sobre a vida humana, dissolveram em seus costumes a indistinção entre *Zoe* e *Bios*. A vida biológica, a saúde dos corpos, passa a ser um problema político que, gerando o que Foucault (1987) chamou de “corpos dóceis”, é essencial para a concretização das estratégias capitalistas. É a chamada biopolítica. Para Agamben (2002, p. 12, grifo nosso), o

> [...] ingresso da *zoe* na esfera da *pólis*, a **politização da vida nua** como tal, constitui o evento decisivo da modernidade, que assinala uma transformação radical das categorias político-filosóficas do pensamento clássico.

É, portanto, com base nesse paradigma que podemos compreender as transformações no funcionamento das sociedades ocidentais atuais. Sendo a vida nua um problema político, a ênfase se esbarra naquilo que há de individualidade nos sujeitos, é o fato biológico que importa e não a relação entre os sujeitos na *pólis*. Nesse ponto, conforme nos disse Agamben (2002), observamos uma mudança radical quanto aos costumes desde as origens, uma vez que a palavra política, etimologicamente, vem do grego *pólis*, cidade, cujos cidadãos eram os *politikos*, aqueles que exerciam a civilidade, homens livres e iguais, os quais se reuniam em público para discutir sobre a vida em conjunto (CHAUÍ, 2000).

Esse cenário é herdeiro de conceitos científicos fundamentais como adaptação e eugenia, disparados por Charles Darwin (1809-1882) e Francis Galton (1822-1911), respectivamente, no fim do século XIX. Esses conceitos conseguem se difundir amplamente nas sociedades ocidentais do século XX, uma vez que, atrelada ao funcionamento capitalista, a ciência entra em um movimento que até hoje se propaga no sentido de assumir uma possível autoridade social frente aos sujeitos, em substituição a outras autoridades como o mito e a religião, das quais se ocupavam as populações mais antigas.

Esse movimento traz implicações cujos efeitos hoje podemos notar e colocar em debate, apontando para crises em vários âmbitos sociais, aparecendo especialmente na educação, campo social cuja principal preocupação se centra (ou deveria se centrar) na formação humana. Esse cenário se agrava, especialmente, no ponto em que a cultura ocidental corta seu laço com a tradição. É o que veremos a seguir.

1.3 Educação e tradição: um laço desfeito

Ao longo de muitos anos, vimos a construção de um discurso que parece atualmente ganhar características específicas, as quais muitos autores presumem que se consolidaram mais fortemente a partir dos anos 70, século XX, quando ele parece, de fato, tomar as rédeas da sociedade.

Tais características se relacionam a uma conjuntura cultural constituída a partir da revolução dos anos 70, cujos ideais de liberdade guardaram relação com o movimento de valorização dos jovens, que ganharam espaço nas universidades no pós-guerra. As revoltas estudantis e trabalhadoras de maio de 1968 na França funcionaram como marco das transformações culturais ligadas à redução de proibições e de liberação de costumes. Alguns *slogans* traduziram claramente o momento cultural sobre o qual atravessávamos: o mais conhecido foi “É proibido proibir”, mas também exprimiram o momento cultural: “Tomo meus desejos por

realidade, pois acredito na realidade de meus desejos"; "O pessoal é político"; e "Quando penso em revolução quero fazer amor" (HOBSBAW,1995, p. 259).

Para Hobsbaw (1995, p. 260),

> [...] o grande significado dessas mudanças foi que, implícita ou explicitamente, rejeitavam a ordenação histórica e há muito estabelecida das relações humanas em sociedade, que as convenções e proibições sociais expressavam, sancionavam e simbolizavam. Mais significativo ainda é que essa rejeição não se dava em nome de outro padrão de ordenação da sociedade, embora o novo libertarismo recebesse uma justificação daqueles que sentiam que ele precisava de tais rótulos, mas em nome da ilimitada autonomia do desejo humano. Supunha um mundo de individualismo voltado para si mesmo levado aos limites. Paradoxalmente, os que se rebelavam contra as convenções e restrições partilhavam as crenças sobre as quais se erguia a sociedade de consumo de massa, ou pelo menos as motivações psicológicas que os que vendiam bens de consumo e serviços achavam mais eficazes para promover sua venda.

Observamos, assim, que essas revoltas, apesar de terem marcado uma resposta aos limites que o capitalismo impunha aos sujeitos, por outro lado, alimentaram o surgimento de uma nova era do capitalismo, em que a ciência, definitivamente associada ao consumo, se entranharia de modo absoluto na sociedade.

É a partir disso que vemos arraigado o lugar da ciência e da técnica enquanto propulsoras do modo de vida capitalista, apontando para o que Lacan (2003, p. 66), já em 1938, chamou de "efeitos extremos do progresso social". Esses efeitos apareceram gradativamente na educação até esse rompimento.

1.3.1 O rompimento com a tradição

No início do século XX, o sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917) apontou que:

> A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (DURKHEIM, 2011, p. 53-54).

Essa passagem nos permite pensar que, ainda que a filosofia cartesiana tenha marcado de maneira profunda nossa cultura e, portanto, nossa organização em torno da educação desde o século XVII, definindo as práticas escolares pelo uso do método e tendo como objeto o sujeito da razão, um acordo se preservou por quatro séculos. Segundo Blais, Gauchet e Ottavi (2018), vivemos durante esse tempo em uma associação instável entre a consideração da razão e a transmissão da tradição, no que diz respeito ao pensamento em torno da educação. A história desse pensamento é marcada por renegociações constantes entre essas duas lógicas opostas.

Assim, mesmo com as oscilações teóricas e os diferentes movimentos no discurso da Pedagogia, a escola moderna manteve seu compromisso com a tradição ao longo de quatro séculos. Para Blais, Gauchet e Ottavi (2018, p. 20), esse compromisso teria uma face visível e outra invisível:

> Por um lado, o lado visível agia em cumplicidade com o regime moderno do conhecimento, exemplificado pela ciência, regime centrado no sujeito da razão e definido na prática pelo uso do método. Este último conceito está de tal forma incorporado em nosso pensamento que nos é difícil redescobrir o alcance da ruptura que leva René Descartes a escolhê-lo como emblema e porta de entrada da <nova filosofia>. É, porém, o conceito que melhor sintetiza a especificidade da escola moderna, que consiste em se organizar em torno da aquisição de conhecimentos metódicos. Mas, por outro lado, do lado invisível, essa modernidade não impediu a escola de contemporizar secretamente com o universo da tradição (BLAIS; GAUCHET; OTAVI, 2018, p. 20, tradução nossa)[2].

[2] Por una parte, el lado visible, actuaba en complicidad con el régimen moderno del conocimento, tal como es ejemplificado por las ciencias, un régimen centrado en el *sujeito de la razón* y definido en la práctica por el uso del *método*. Este último concepto está a tal punto incorporado en nuestro modo de pensar que nos cuesta volver a encontrar el alcance de la ruptura que lleva a René Descartes a elegirlo como emblema y puerta de entrada de la <nueva filosofía>. Es, sin embargo, el concepto que mejor resume la especificidad de la escuela moderna, que consiste en organizarse alrededor de la adquisición de *saberes metódicos*. Pero, por la otra parte, el lado invisible, esa modernidad no impedía que la escuela contemporizara secretamente con el universo de la tradición.

É nesse invisível fundador da educação, algo que, ainda que não seja dito, se interpõe à prática educativa, que está a ação da transmissão. Mesmo com a movimentação dos discursos pedagógicos, que passaram a acompanhar o desenvolvimento científico, o espírito geral do pensamento, no que se refere à educação, manteve até o século XX esse invisível acomodado, intacto. O funcionamento da educação se manteve, até esse momento, em torno da reprodução tradicional, da ação de uma geração sobre a outra, na linha apontada por Durkheim (2011). Porém, foi nesse século que experimentamos uma ruptura dessa linha.

Walter Benjamin (1989) nos mostra, em sua análise a respeito das transformações no mundo moderno no início do século XX, aspectos importantes que nos dão notícia das bases dessa ruptura cultural que modificou os rumos da educação.

O contexto histórico de sua reflexão – primeira metade do século XX – era aquele em que os efeitos da Revolução Industrial na Europa (1760-1840) estavam muito presentes e eram recentes na sociedade. As grandes cidades ganharam contornos de metrópoles, as quais viviam em função das indústrias. Isso gerou uma mudança no modo de vida das pessoas, que passaram a ter um ritmo bem mais acelerado. A distância desse contexto de vida entre burgueses e proletários do vivido pelos camponeses se apresentava de maneira marcante. É nesse contexto que Benjamin parte de obras literárias que tocavam o âmago desses novos modos de vida para apontar questões bastante importantes.

Viver nas grandes cidades passou a requerer uma vida em conjunto com multidões, o que implicava em estímulos constantes e excessivos. Nesse contexto, o consumo das informações em estilo jornalístico se tornou cada vez mais operante, seus princípios de novidade, concisão, inteligibilidade e não conexão entre uma notícia e outra contribuíam para “isolar os acontecimentos do âmbito onde pudessem afetar a experiência do leitor” (BENJAMIN, 1989, p. 106). Ora, a notícia jornalística serve para ser consumida e nada mais, não tendo relação com a tradição e, exatamente por isso, não integra a experiência de quem lê.

A experiência é aquilo que nos é dado pela incorporação de algo da tradição, porém, a grande questão é pensar nessa incorporação em tempos de hiperestimulação, em que o acesso à informação rápida permite que os sujeitos

estejam constantemente em contato com muitas coisas ao mesmo tempo. Assim, o esquecimento que nos é necessário e importante enquanto defesa, aparece como filtro de forma cada vez mais constante e as memórias ficam escassas. Benjamin (1989) recorre à teoria freudiana para se referir a essa forma de defesa do aparelho psíquico e se utiliza do termo choque para designar essa gama excessiva de estímulos que a multidão propaga. Para ele,

> Quanto maior é a participação do fator do choque em cada uma das impressões, tanto mais constante deve ser a presença do consciente no interesse em proteger contra os estímulos; quanto maior for o êxito com que ele operar, tanto menos essas impressões serão incorporadas à experiência, e tanto mais corresponderão ao conceito de vivência (BENJAMIN, 1989, p. 111).

Os conceitos de vivência e experiência nos aparecem, portanto, como importante ponto de interesse para nossa discussão no que tange à transmissão na educação. O caminho para a ruptura que iria tomar forma definitivamente cerca de quarenta anos mais tarde já aparece nas discussões de Benjamin.

É possível constatar na sua obra um deslocamento quanto à questão da transmissão quando ele denuncia a crescente atrofia da experiência que passa a ser substituída pela vivência, na qual não se formam memórias. Benjamin (1989) valoriza, a partir de Bergson, a memória que nos vem involuntariamente, que não necessita de racionalização, mas que nos marca. Como um evento lembrado a partir do cheiro de um perfume ou de uma palavra. Esse tipo de memória é fruto da experiência.

Benjamin (1989) aponta que a narração, como uma das formas mais antigas de comunicação, é o modo em que melhor se efetiva uma transmissão e, portanto, que mais contribui para a formação de experiências. Para ele, a narrativa

> [...] não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso da argila (BENJAMIN, 1989, p. 107).

Sua denúncia diz respeito ao amplo movimento de redução da prática da narrativa nas sociedades modernas, dadas as transformações da vida social. Esse

movimento impacta sobremaneira na educação, escolar ou não, uma vez que as novas exigências da sociedade, no que diz respeito ao trabalho, à produção e ao conhecimento, influenciaram diretamente os valores que norteiam os processos de transmissão. Dito em outras palavras, a redução da prática da narrativa é um dos movimentos que afeta diretamente a transmissão na educação.

A crítica de Benjamin (1989) feita nos anos 1930, se insere em um julgamento mais amplo da modernidade, apontando os exageros danosos do progresso, os limites impostos ao humano pela sociedade industrial. Michael Foucault (1987) também tem importante papel na crítica desse tempo, quando lança seu olhar sobre as instituições, apontando para o papel destas na subjugação burocrática e disciplinar sobre os corpos e espíritos, na busca de produzir condutas padronizadas no intuito de otimizar as faculdades produtivas dos sujeitos.

Além deles, Ivan Illich (2018) também se lança à crítica das instituições em sua obra *Sociedade Sem Escolas*, escrita em 1971, apontando o caráter contraproducente das instituições modernas, propondo a extinção das escolas e, portanto, da escolarização da educação e da realidade social. Este autor já se insere no contexto da ruptura sobre a qual nos referimos, ilustrando a ideologia que permite o rompimento do pensamento educacional com a tradição e, portanto, com o reconhecimento do seu caráter transmissivo.

Segundo ele, as instituições modernas definem os padrões tecnocratas da sociedade ao seu bel-prazer. Por exemplo, definem a pobreza de acordo com ideais de consumo e a escola, nesse contexto, passa a fazer parte desses ideais, estando a educação como objeto a ser consumido. “No México, pobres são aqueles que não frequentaram três anos de escola; em Nova York, os que não frequentaram doze anos” (ILLICH, 2018, p. 13).

Contudo, o que diferencia Illich (2018) de outros críticos da modernidade, levando a sua obra a ser de extrema relevância para a compreensão da natureza do rompimento operado no pensamento educacional é que com ela observamos os rumos dados às críticas realizadas, ou seja, é a partir dela que vemos se esboçar o novo paradigma do pensamento educacional.

Ele desconsidera a dimensão transmissiva da escola quando propõe que a sociedade prescinda dela para educar. Para ele, com a escola se sucumbe à ilusão de que somos capazes de escolher o que é necessário para o outro no que diz respeito à educação e, por isso, propõe que esta seja realizada por “teias de oportunidades”, com quatro abordagens que permitam ao aluno ter acesso a “todo e qualquer recurso educacional que poderá ajudá-lo a definir e obter suas próprias metas”: serviço de consultas a objetos educacionais, deixando a disposição todos os conteúdos para que possam ser escolhidos de acordo com os interesses dos estudantes, fazendo uso da tecnologia para tal; intercâmbio de habilidades, permitindo pessoas relacionarem suas aptidões, para que possam servir de modelo às outras que desejarem aprender tais aptidões; encontro de colegas, “uma rede de comunicações que possibilite às pessoas descreverem a atividade de aprendizagem em que desejam engajar-se, na esperança de encontrar um parceiro para essa pesquisa”; e serviço de consultas a educadores em geral, relacionados num diretório, como *free lancers*, “juntamente com as condições para ter acesso aos seus serviços”. Tais educadores “podem ser escolhidos por votação ou consultando seus clientes anteriores” (ILLICH, 2018, p. 99-102).

Para Blais, Gauchet e Ottavi (2018, p. 41, tradução nossa), a filosofia de Illich parece poder se condensar em três princípios:

> 1. Existem apenas indivíduos, que devem ser considerados como tal. Isso significa, por exemplo, que as crianças presumidas devem ser consideradas como indivíduos de pleno direito, embora seja certo que sua precedência no tempo acarreta efeitos cumulativos indiscutíveis: há pessoas mais velhas que têm experiência, modelos nos quais é útil se inspirar. Mas não é um motivo que resulte em segregação institucional.
>
> 2. Na medida em que esses indivíduos vivem em sociedade, as únicas relações sociais admissíveis são as relações igualitárias, de pessoa a pessoa, deixando de lado as especializações e as hierarquias institucionais. As instituições existem, quando são úteis, apenas para permitir e facilitar os encontros interpessoais.
>
> 3. A forma social ideal, para a qual é preciso ir além das instituições, é a da rede que conecta pessoas e necessidades. A educação oferece um terreno exemplar para sua realização [3].

[3] 1. No hay más que indivíduos, que deben ser considerados como tales. Esto quiere decir, por ejemplo, que los presuntos niños deben ser tenidos como indivíduos de pleno derecho, aun cuando es certo que la precedência em el tempo comporta efectos acumulativos indiscutibles: hay maiores que tienen experiencia, modelos em los cuales es útil inspirarse. Pero no es um motivo que de como resultado uma segregacion institucional.

Observamos assim que a proposta de Illich (2018) ilustra muito bem como o descontentamento com as vicissitudes da modernidade permitiu a criação de um contexto cultural cujo princípio básico foi o desvencilhamento por completo da tradição. O destino dado às críticas quanto ao modo tradicional de educar foi pensar a educação em um extremo oposto, a ponto de imaginar uma sociedade que pudesse prescindir das escolas e, com isso, também de todo o aparato ligado à tradição.

Esse rompimento com a tradição gerou efeitos importantes ao pensamento educacional e aos costumes da nossa sociedade, mesmo que as ideias de Illich não tenham se concretizado e não tenhamos nos desfeito das escolas. Tais efeitos podem ser capturados em dois aspectos que estão interligados: a transformação radical em nossa relação com a autoridade e o deslocamento do foco da educação do transmitir para o aprender.

1.3.2 A perda da autoridade na educação

Hannah Arendt (2011), em seu ensaio sobre A crise na Educação, publicado pela primeira vez em 1954, nos chamou atenção em relação à “perda moderna da autoridade”. Nesse ensaio ela lança um olhar a respeito do seu tempo e dos modos como os costumes da época refletiam na noção de autoridade, o que impactaria diretamente à educação.

---

2. En la medida en que esos indivíduos viven em sociedade, las únicas relaciones sociales admisibles son relaciones igualitárias, de persona a persona, dejando de lado especializaciones y jerarquias institucionales. Las instituiciones existen, cuando son útiles, solo para permitir y facilitar los encuentros interpersonales.
3. La forma social ideal, hacia la cual hay que tender más allá de las instituiciones, es la de la red que conecta personas y necessidades. La educacion oferece um terreno ejemplar para su realización.

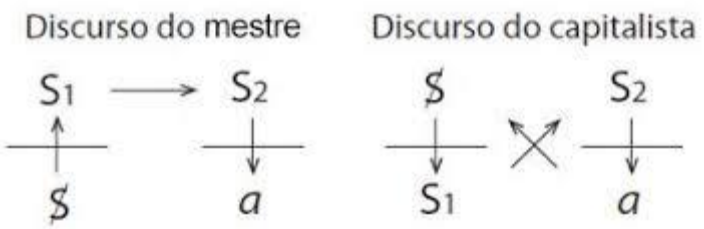
Logo no início, ela nos diz: “O fato importante é que, por causa de determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte” (ARENDT, 2011, p. 227).

Com isso, ela nos põe a pensar que algo operou na cultura sobre a qual ela estava debruçada – no caso, a norte-americana – no sentido de retirar do domínio do comum, do cotidiano, as regras da existência social. Tais regras passariam a ser ditadas a partir de outro plano. Segundo ela, o uso da esfera política para formar novas gerações foi o cerne dessa questão. Na América, por sua história de colonização, era imprescindível que os novos imigrantes recebessem uma educação de modo que pudessem agregar a si características da nova sociedade da qual agora fariam parte. Nesse sentido, os interesses políticos do momento penetraram os espaços de educação. Isso gerou um modo de educar votado à constante formação dos costumes da nova sociedade, gerando a falta de ligação com uma tradição. A falta de tradição no âmbito político abriu espaço para que a novidade sempre se fizesse presente e de modo impositivo. A autora chama esse fenômeno de *pathos do novo*, em que o novo é sempre mais valorizado e aceito que aquilo que já existia.

Esse fenômeno de devoção à novidade que passou a fazer parte dos costumes nas américas gerou fortes implicações na relação que estabelecemos com a autoridade, refletindo diretamente, portanto, no pensamento educacional. Assim, com a tradição posta à parte e a devoção ao novo, caímos em um movimento de perda da noção de autoridade, que, segundo Arendt (2011), é acompanhada por uma desresponsabilização pelo mundo.

Podemos entender melhor esse movimento a partir da noção psicanalítica de discurso, para a qual estamos diante de uma passagem do discurso do mestre para o discurso do capitalista enquanto orientador da sociedade.

O discurso do capitalista é desenhado por Lacan como uma torção do discurso do mestre pela troca de lugar entre o *$* e o S_1, conforme podemos ver na estrutura de lugares do matema a seguir:



Neste primeiro, nos explica Lacan (1992), o mestre abre mão do gozo e isso lhe dá um retorno em mais-de-gozar, porém, se mantém uma não equivalência entre o *$,* que está no lugar da verdade, e o objeto *a*, esse mais-de-gozar, que nesse discurso está no lugar da produção, acontecendo o contrário com o discurso do capitalista, no qual há uma colisão direta entre *$* e *a*.

O mestre antigo, conforme inspiração de Lacan (1992) na dialética hegeliana do senhor e do escravo, se autoriza de puro símbolo, tendo o S_1 no lugar do agente, é desde esse lugar que a essência de sua autoridade vem. “Ele não se autoriza de nada além de seu nome”. Já no discurso capitalista, o que autoriza o sujeito é aquilo que ele pode extrair de S_2, a produção do objeto *a*, o mais-de-gozar, ou seja, os *gadgets*, objetos que ilusoriamente tamponam sua falta e que são eternamente substituídos por outros. É “[...] a posse desse ‘bem’ que vai de certa forma fundar sua autoridade” (MELMAN, 1997, p. 112-113).

O S_2, que em ambos os discursos está no lugar do Outro, assume posições diferentes quanto à referência do agente, uma vez que, para o mestre, seu interesse está em que ele produza algo, “que ele produza objeto *a*, isso é de acréscimo, é efetivamente um mais”. Já “o que interessa ao capitalista em S_2, é o que pode extrair dele, quer dizer, a mais valia”. A mais valia para o mestre é um “meio entre outros de seu conforto e de seu estatuto, nada mais” (MELMAN, 1997, p. 113-114):

> O mestre pode se contentar com um certo bem limitado, enquanto que, para o capitalista, S_2 não consta senão enquanto produtor desse objeto *a*, quer dizer, enquanto é possível extrair objeto dele. O Outro só lhe interessa enquanto objeto pequeno *a*.

Uma vez caindo o lugar do mestre para dar espaço ao capitalista, enquanto discurso de referência na sociedade, relações se modificam. Se antes a autoridade social era ratificada pela religião no seio das famílias, nos tempos recentes é a ciência atrelada ao discurso capitalista que ocupa o lugar de detentor do saber, de responsabilização pelo que se passa no mundo, o que não é sem consequências para o sujeito, uma vez que os enunciados da ciência tendem a ser anônimos atualmente, como vimos, instalando aquilo que o discurso capitalista promove, que é exatamente a não formação de laço.

Arendt (2011) nos mostra que há problemas no curso das coisas quando a educação se encaminha nesse contexto. Ela nos lembra da sua natureza pré-política, em que a autoridade independe das mudanças históricas e das condições políticas, ou seja, pais e professores, pelo fato de serem os representantes do mundo para aqueles que chegam, devem carregar consigo uma autoridade inquestionável e incondicional. Pela natural diferença geracional, não podem se recusar a assumir a responsabilidade pelo curso do mundo e entregá-la aos enunciados anônimos da ciência. Para Arendt (2011, p. 245),

> [...] o problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição.

Os efeitos dessa perda acabam aparecendo fortemente nos estratos fundadores da sociedade, nos quais a educação opera. Nesse contexto, professores e pais encontram-se, portanto, impactados em seu fazer educativo. Nosso atrelamento ao discurso científico nos põe, enquanto sociedade, carentes de autoridade, o que faz com que essa noção se perca em todos os patamares sociais.

Pais e professores estão desimplicados de sua preocupação com o curso do mundo, perderam sua segurança na tradição, na enunciação dos mais antigos, no seu valor enquanto mais experientes. Os enunciados científicos parecem reger sua relação com os mais jovens. O foco das preocupações com a formação humana, que sempre existiu, parece agora dizer respeito a um sujeito epistêmico, cuja capacidade cognitiva lhe torna viável uma relação de controle com o mundo via leis científicas. É o sujeito não barrado, não desejante.

Assim se esboça o dilema em torno da transmissão no mundo atual, uma vez que esta, ao existir somente na e pela linguagem, entra no rol dos apagamentos veiculados pela incursão dos exageros do progresso do atual discurso científico em nossa sociedade. A crise na educação denunciada por Arendt (2011) se deve à pretensão de apagamento da transmissão, ou seja, de desubjetivação, como se fosse possível aprender e ensinar fora da dialética subjetiva, sem a sustentação do impossível inerente a ela. No item seguinte, veremos como esse movimento de

expulsão da transmissão se construiu no discurso pedagógico, levantando o dilema sobre o qual nos debruçamos.

1.4 Os esforços do discurso pedagógico em erguer a aprendizagem como foco: a construção do dilema

A obra de Illich (2018) é um ponto de referência histórico importante no que diz respeito às transformações operadas na educação e os novos valores que se construíram em torno dela. Porém, ainda que tenha ilustrado esse novo momento, sua imaginação em torno do futuro da educação não correspondeu aos acontecimentos.

Ao contrário do que ele propôs, as instituições escolares não perderam sua força, ganharam ainda mais. São cada vez mais requeridas, ainda que tenham passado a operar sob o registro da desinstitucionalização. Isso quer dizer que, ainda que a procura pela escola e sua valorização tenham aumentado nos últimos anos, sua autoridade enquanto instituição tem diminuído, ela tem buscado se ajustar ao novo aparato tecnológico do nosso tempo, aproximando-se a todo custo dos espaços externos a ela e funcionando como trampolim para as realizações pessoais de cada um, as quais estão ligadas ao esforço de garantir as possibilidades de consumo pré-estabelecidas.

Nas ideias de Illich (2018) encontramos a expressão explícita e máxima do individualismo na educação e do rechaço à transmissão pela via institucional, a ponto de, conforme Blais, Gauchet e Ottavi (2018, p. 50, tradução nossa), perceber tudo o que aponta para a transmissão como imposição autoritária. Para ele, “o ato de aprender é a tal ponto uma manifestação da individualidade, ou melhor, da subjetividade, que só pode vir de seu próprio impulso”[4].

[4] “el ato de aprender es hasta tal punto uma manifestación de la individualidade, o mejor, de la subjetividade, que solo puede proceder de su próprio impulso”.

Desse modo, Illich (2018) nos mostra a torção realizada pelo pensamento educacional, mas o fracasso de sua proposição nos permite pensar que a transmissão, ainda que tenha sido escondida e até diminuída nos processos educacionais com essa torção, não desapareceu e não desaparecerá, pois é o que estrutura e sustenta a educação. Pela via do rechaço, sua obra nos leva a olhar para a transmissão e seu reposicionamento na imaginação educacional. Nosso foco para este capítulo é mostrar como se reorganizou o pensamento pedagógico ocidental a partir desse novo contexto ideológico.

1.4.1 Teorias que engendraram o discurso pedagógico ocidental do século XX

Se tomarmos importantes construções filosóficas em torno da educação, veremos que duas correntes distintas de pensamento contribuíram fortemente para a construção do pensamento educacional no mundo ocidental. A primeira, diz respeito às ideias de Platão, segundo o qual a mente é um órgão epistemológico, ou seja, seu desenvolvimento é medido, significativamente, em termos do conhecimento que aprende. Para ele, os conceitos abstratos surgem após uma certa quantidade de conhecimento específico a ser ensinado com um grau específico de complexidade, o que nos permite pensar que a abstração é uma característica do conhecimento elaborado. Segundo o filósofo canadense Kieran Egan (1998, p. 54, grifo do autor, tradução nossa), Platão acredita que:

> O processo de desenvolvimento mental, então, é o processo de dominar as várias formas de conhecimento que levarão a mente de sua confusão e falta de clareza iniciais ao reconhecimento da verdade sobre a realidade. Ele expõe para nós as etapas desse processo, da *eikasia* à *pistis*, da *dianoia* à *noesis*[5].

[5] "[...] The process of mental development, then, is the process of mastering the various forms of knowledge that will carry the mind from its initial confusion and unclarity to a recognition of the truth about reality. He lays out for us the steps of this process, from *eikasia* to *pistis* to *dianoia* to *noesis*".

Como em sua concepção a mente é o que ela aprende, o currículo deve ser o veículo que permite formas cada vez mais elaboradas de conhecimento para levar a mente adiante à *noese*, ou seja, ao saber imediato. Essa seria a tarefa educacional crucial.

Do outro lado, Egan (1998) sugere que é com Jean-Jaques Rousseau que é inaugurada uma nova concepção de desenvolvimento que gera amplas influências no pensamento educacional do mundo ocidental. O princípio dessa concepção repousa na ideia de que para que os alunos entendam o que é ensinado, é necessário tornar os métodos de ensino compatíveis com a natureza da aprendizagem dos alunos.

A esse respeito, Rousseau (1911 *apud* EGAN, 1998, p. 54) diz: *"The internal development of our faculties and organs is the education of nature. The use we learn to make of this development is the education of men"*. Ou seja, o desenvolvimento interno das nossas faculdades e órgãos é a educação da natureza; o uso que aprendemos a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens. Isso significa dizer que devemos partir do que ele entende por natureza humana, ou seja, pelo desenvolvimento que é natural a todo organismo humano, para que possamos pensar em uma educação.

Nessa concepção, a mente tem um processo autônomo, assim como o corpo, que é programado para que, com os devidos apoios ambientais, passe por uma série de mudanças que o levarão do embrião ao adulto. Desse modo, o que é aprendido não afeta profundamente o desenvolvimento da mente (EGAN, 1998).

Essas duas concepções abraçam as principais reflexões educacionais ocidentais e são as mais influentes em termos de desenvolvimento na educação. Entretanto, elas não são compatíveis entre si, uma vez que, se formos guiados pela primeira, educar envolverá a seleção de formas de conhecimento, em amplitude e profundidade apropriadas, que moldarão a mente para compreender a verdade sobre a realidade. Se somos guiados pela segunda, educar será uma questão de apoiar e facilitar a elaboração mais completa de um crescimento espontâneo, interno e autônomo. Na visão de Platão, a educação é um processo epistemológico relacionado ao já elaborado pela humanidade ao longo do tempo; na visão de Rousseau, é um

processo psicológico relacionado à idade. Como situar as práticas educativas entre essas duas vertentes de pensamento? (EGAN, 1998).

É lugar comum observarmos uma tentativa de articulação entre ambas, ainda que levem por caminhos opostos. A forma encontrada por alguns educadores foi a de tomar a concepção platônica como princípio para a seleção de material na formulação dos currículos; e, por outro lado, tomar a concepção rousseauniana como norte para os modos de ensinar. Assim, ficariam os estudiosos de Platão com os conteúdos e objetivos da educação e os de Rousseau com os métodos, o que levaria os filósofos da educação a lidarem com os interesses do primeiro e os psicólogos da educação com as concepções do segundo em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento. Porém, essa associação para o uso de um conhecimento em conjunto com o outro não se mostrou uma tarefa sustentável. As ideias de um e de outro são conflitantes e não permitem uma formação de compromisso fácil.

Assim, segundo Egan (1998), algumas alternativas quanto a esse conflito foram surgindo, como é o caso da teoria da recapitulação que nasce da teoria da evolução de Darwin. Egan (1998) nos aponta que um importante movimento da ciência com relação ao humano foi a associação da palavra evolução com a palavra desenvolvimento, o que nos levou a considerar que o desenvolvimento humano acontece em sucessivas evoluções, de um estado menos para um estado mais avançado.

As teorias biológicas do século XIX propunham que o feto humano passa por estágios de desenvolvimento no útero que recapitulam as mudanças evolutivas pelas quais a espécie passou, crendo que o embrião possui, de maneira rudimentar, todas as partes do organismo maduro, sendo o desenvolvimento o crescimento dessas formas rudimentares até a maturidade. Essa noção de desenvolvimento, segundo o autor, apesar de já abandonada pelos biólogos há bastante tempo, é profundamente influente na educação e nas concepções da criança enquanto aprendiz.

Nesse sentido, a infância seria o tempo em que os seres humanos possuem, de forma embrionária ou rudimentar, as capacidades intelectuais que gradualmente se expandem até atingirem suas formas maduras na idade adulta (EGAN, 1998). Assim, as teorias do desenvolvimento assumem a posição de que, na educação, os

momentos ou estágios posteriores integram as realizações dos estágios anteriores de maneira mais sofisticada, o que as confere a denominação de teorias integrativas hierárquicas. As ideias que dominaram o contexto educacional do século XX se basearam nessa concepção, tendo suas raízes fortemente ligadas à psicologia e à biologia.

Porém, um dado importante é que a teoria da evolução ganhou um viés cultural com o filósofo inglês Hebert Spencer (1820-1903), que foi o inspirador do que se convencionou chamar de “darwinismo social”, que tinha como princípio de base a sobrevivência do mais forte no sentido social e não somente biológico. Em sua teoria, unificou biologia, psicologia e sociologia, conferindo um novo alcance à ideia de progresso, e entendendo a mente humana como pré-programada para se desenvolver através de uma sequência de estágios que são a recapitulação dos estágios pelos quais a raça humana já passou. Desse modo, a educação seria uma repetição da civilização em pouco tempo, ou seja, a criança teria uma aptidão para adquirir, na mesma ordem, os conhecimentos que foram adquiridos pela raça humana ao longo das gerações (EGAN, 1998).

Nesse sentido, Spencer (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2018, p. 129, tradução nossa) acredita que:

> As ciências são os saberes mais úteis, aqueles que têm impacto na vida material e representam a ponta do progresso do espírito humano, em comparação com todo o arsenal de religiões, mitologias, saberes literários, que nada mais são do que tentativas inacabadas de pensar o mundo. O raciocínio científico é o pensamento natural do homem moderno, a criança não deve ficar saturada com os restos de um estado anterior de inteligência da espécie. A maneira natural e eficaz de pensar é aquela que vai do empírico ao racional. O ensino deve, portanto, operar de acordo com o caminho de indução e pautar-se na experiência dos alunos, também beneficiados por uma maior liberdade [...][6].

[6] Las ciencias son los saberes más utiles, aquellos que tienen um impacto em la vida material y representan la punta del progresso del espíritu humano, comparados con todo el arsenal de religiones, mitologias, conocimentos literários, que no son más que tentativas inacabadas de pensar el mundo. El rezonamento científico es el pensamiento natural del hombre moderno, el niño no debe ser saturado com los restos de um estado anterior de la inteligência de la especie. El modo natural y eficaz del pensamento es el que va de lo empírico a lo racional. La enseñanza deve, em consecuencia, operar según el camino de la indución y basarse em la experiencia de los alumnos, también beneficiada por uma mayor liberdad [...].

Assim, tendo as ciências como os saberes mais avançados a que chegou a humanidade, esses deveriam ser também os saberes mais complexos que alcançariam os indivíduos em seu processo educacional, porém, alguns problemas são apontados quanto a esse raciocínio. O raciocínio derivado da ideia de recapitulação que aparece nas chamadas teorias integrativas hierárquicas do desenvolvimento tende a ignorar, por exemplo, as atividades que as crianças conseguem fazer de forma melhor que os adultos como, por exemplo, o manuseio de materiais eletrônicos; e as capacidades que parecem atingir um pico na infância e declinar posteriormente, como no caso do aparato cognitivo que construímos para que possamos, de maneira bastante precoce, aprender uma linguagem. Não dispomos da mesma facilidade de aprender uma língua em outros momentos da vida.

Segundo Egan (1998), para gerenciar essas tarefas, os jovens humanos desenvolvem rapidamente um conjunto de ferramentas cognitivas – como geração e reconhecimento de metáforas, modelagem de histórias, uso de estruturação e mediação binárias, geração de imagens mentais a partir de palavras – que tipicamente entram em declínio mais tarde na infância e são muito menos evidentes na idade adulta.

Além disso, um currículo baseado na ideia de recapitulação não interessava às necessidades educacionais das sociedades europeias e americanas do século XX, uma vez que necessitavam preparar os imigrantes e as classes trabalhadoras para novos tipos de trabalho nas economias em rápida mudança. Logo, essa concepção foi muito criticada, mas seu lugar enquanto marco teórico e metafórico fizeram grande influência no pensamento educacional posterior, sendo erguida como um paradigma intelectual que dominou o século XX. É a partir dela que podemos falar em evolução das culturas, das línguas e da própria inteligência.

Blais, Gauchet e Ottavi (2018) apontam três aspectos importantes da teoria de Spencer que nos permitem pensar nessa influência: o seu apoio na ideia de progresso, de evolução, que está presente na noção de que as aprendizagens devem ser pensadas a partir das leis do desenvolvimento psicológico, indo do mais simples ao mais complexo, do homogêneo ao heterogêneo, do empírico ao racional, de um estado menos evoluído a um mais evoluído; reativação do princípio utilitarista, já encontrado em Rousseau, que diz respeito à ideia de que a aprendizagem é

acompanhada de prazer, ou seja, do prazer como condição da aprendizagem; e o respeito à natureza da criança, o que implica em sua liberdade.

Estes aspectos irão semear as reflexões pedagógicas do século XX, impactando de maneira bastante importante nos rumos dados à educação. A influência da teoria da recapitulação se deu na educação pela associação da psicologia do desenvolvimento com a pedagogia. Para Blais, Gauchet e Otavi (2018), essa teoria foi muito difundida e transferida diretamente à pedagogia nos EUA, enquanto na Europa seguiu pertencendo durante muito tempo ao campo da pura psicologia. Foi a partir desse movimento que surgiram as chamadas pedagogias progressistas, que encabeçaram o movimento da Escola Nova no fim do século XIX e início do século XX.

Nos Estados Unidos, essa associação se fortificou com os estudos do psicólogo Stanley Hall, que fundou em 1893 a revista *The Pedagogical Seminary*[7], cujas publicações compartilhavam de um mesmo postulado: "a pedagogia científica deve se basear na psicologia e no conhecimento do desenvolvimento da criança e essa psicologia se apóia no princípio da recapitulação [...]"[8] (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2018, p. 136, tradução nossa).

Em 1900 foi publicado nesta revista um artigo de Cephas Guillet que constata que a ideia de recapitulação é uma analogia sem nenhuma base hereditária propriamente dita. Porém, os feitos dessa analogia não deixam de ser interessantes. Assim como no mundo físico, no mundo psíquico há uma ordem de crescimento. Porque há uma ordem da natureza que faz com que o novo organismo deva recorrer certas etapas do desenvolvimento. Não há, portanto, estudo mais importante para o educador que o desenvolvimento natural dos organismos. Essa inspiração marca o pensamento pedagógico estadunidense e volta a aparecer em John Dewey (1859-1952), principal nome da pedagogia progressista norte-americana (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2018).

Já na Europa, a articulação entre psicologia do desenvolvimento e pedagogia aconteceu mais tarde. Teve seu ponto máximo em Genebra, com a fundação do

---

[7] O Seminário Pedagógico.
[8] "la pedagogía científica debe apoyarse em la psicologia y el conocimiento del desarrollo del niño y esta psicologia descansa en el principio de la recapitulacíon".

Instituto Jean-Jacques Rousseau, em 1912, por Édouard Claparède (1873-1940). Claparède aplicou valor especialmente na noção de atividade como fator da aprendizagem na busca de formulação de uma pedagogia científica. Em sua obra *Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental* (1905), dá importância às atividades espontâneas e à aprendizagem autônoma das crianças como sendo o sentido da "educação funcional" que quer que o ensino responda às necessidades da criança, à etapa que alcançou em seu desenvolvimento (BLAIS; GAUCHET; OTTAVI, 2018).

Assim, observamos expandir pelo mundo o paradigma da recapitulação como norte do pensamento educacional, trazendo marcas às grandes teorias que influenciaram o mundo ocidental no século XX. A epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980) é uma teoria de importante representação no cenário educativo ocidental contemporâneo e sua apropriação ao pensamento pedagógico atual nos diz muito a respeito do dilema sobre o qual nos debruçamos nesta pesquisa.

Ao assumir a subdireção do instituto JJ-Rousseau, em 1921, a convite de Claperède, Piaget encontrou um terreno fértil à expansão de seus estudos. Por essa via, sua psicologia ganhou amplo espaço nas reflexões educacionais em um tempo em que a pedagogia almejava firmar sua existência científica, mas também operar a partir de ideais antiautoritários, vinculados ao movimento escolanovista. O paralelismo entre a evolução do pensamento científico e a evolução da inteligência tem um contorno importante em sua obra, o que a mantém na órbita da teoria recaptulativa.

Na teoria piagetiana, a inteligência é o centro de interesse e o seu mote principal é o desenvolvimento dela em estádios que evoluem a partir de uma dada estrutura, da qual depende a aprendizagem. Esta estrutura deve obedecer a um caminho que se equipara ao que percorremos enquanto espécie na evolução do pensamento até que chegássemos ao pensamento científico, com o mais alto grau de abstração. Segundo essa tese, portanto, existem barreiras de desenvolvimento que impedem determinadas aprendizagens. Desse modo, Piaget confere grande importância à estrutura intrapsíquica, a qual se desenvolve a partir da adaptação do sujeito ao meio.

Eu sua teoria, o resultado da aprendizagem é a ampliação da nossa estrutura cognitiva, constituída pelo que ele chamou de esquemas. Para que essa ampliação

ocorra, precisamos utilizar mecanismos de ação para adaptação ao meio diante das situações em torno das quais nos deparamos. Esses mecanismos de ação dependerão da maturação do sujeito e foram descritos por ele em períodos, na ordem cronológica em que se sucedem ao longo da vida: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório formal. Este último correspondendo ao período em que seria possível a construção do pensamento científico.

Para a ampliação da estrutura cognitiva, conjunção entre aprendizagem e desenvolvimento na linguagem piagetiana, duas operações podem ocorrer: a assimilação, que diz respeito à agregação de informações a esquemas já existentes; ou acomodação, quando não há esquemas correspondentes à situação vivida, havendo a necessidade de alteração da estrutura para que a informação possa ser assimilada.

Nos interessa neste trabalho pensar como essa teoria foi apropriada ao pensamento pedagógico ocidental contemporâneo e as consequências dessa apropriação às reflexões educacionais atuais. Um dos vieses pelo qual essa apropriação se deu foi pela noção de construção, amplamente acolhida pelas discussões pedagógicas.

Piaget, em 1967, introduziu o termo construtivismo em sua obra *Logique et Connaissance Scientifique*. Este termo aparece, filosoficamente, como uma nova versão das teses kantianas, em alternativa aos estudos em epistemologia que tradicionalmente circulavam em torno do empirismo e do racionalismo. Nesse sentido, para ele, não há uma determinação absoluta do sujeito pelo objeto, assim como também não há do objeto pelo sujeito, mas sim uma interação entre ambos, que leva à construção do conhecimento.

A ideia de construção surge do reposicionamento do sujeito epistêmico, que passa a uma posição ativa, construindo as representações do mundo a partir de suas ações sobre ele. Esse reposicionamento passa, com Piaget, a ser parte inseparável do pensamento pedagógico ocidental contemporâneo. Segundo Tolchinsky (1998 *apud* CHAKUR, 2015, p. 17),

> A incidência das ideias piagetianas foi tão forte que muitas vertentes que pareciam se contrapor a estas ideias acabaram abrindo filiais construtivistas. Misturando suas próprias contribuições, surgiram

> construtivismos socioculturais, construtivismos cognitivistas e até construtivismos inatistas.

A ampla aceitação e disseminação dessa nova posição de sujeito no pensamento educacional se deveu, segundo os estudiosos, à conjuntura cultural operada a partir dos anos 1970, após a revolução de maio de 1968 na França.

Essa conjuntura, conforme vimos, trouxe à cultura ocidental a liberação dos costumes, o individualismo e o consumo em massa, resultando no rompimento com a tradição, sobre o qual já nos referimos neste trabalho e que influenciou fortemente o pensamento educacional atual.

No que se refere e essa influência, Blais, Gauchet e Ottavi (2018) apontam que a filosofia da educação desse tempo passou a ser marcada pela individualização radical; pelo fortalecimento da demanda pela escola devido a sua fundamental importância no fornecimento dos meios para o sucesso individual das pessoas; e por uma revisão da hierarquia e da forma do conhecimento escolar, priorizando o conhecimento metódico e empurrando para fora os de ordem literária, que mobilizam uma forte dimensão de transmissão baseada na convivência cultural.

Nessa conjuntura, o pensamento educacional associou-se intimamente a ideais de progresso, de inovação, de movimento, de consumo e de autonomia. Ideais estes facilmente vinculáveis ao sujeito epistêmico piagetiano, um sujeito descompromissado com a história de sua sociedade, dotado de capacidades intelectuais que se desenvolvem linearmente a partir de suas ações no mundo, cujo ápice do desenvolvimento se confunde com sua capacidade de pensar cientificamente. Um sujeito cuja inteligência progride a partir da ampliação de seus esquemas cognitivos pela acomodação de novos conhecimentos. Assim, o novo sujeito idealizado pela sociedade pós-70 penetra na educação via teoria piagetiana, que passa a ser confundida com o próprio pensamento educacional do tempo.

A junção do sujeito autônomo idealizado pela cultura e o sujeito epistêmico piagetiano gerou uma espécie de vulgata pedagógica que tomou conta do pensamento educacional ocidental quase que de maneira absoluta, ao transformar uma teoria psicológica do desenvolvimento em teoria da educação.

Ainda assim, não descartamos, de maneira alguma, a importância da teorização piagetiana para a sedimentação da *expertise* dos professores no exercício de sua função. O que nos chama atenção é triunfo do sujeito epistêmico. Podemos entender o termo *episteme* como “conhecimento elaborado que vai em direção ao conceito, que desde os gregos foi definida por oposição à *doxa* – conhecimento espontâneo, próximo à opinião”, e também como “conjunto de operações conceituais que possibilitam ao sujeito certo domínio da realidade” (VOLTOLINI, 2018, p. 66).

Assim, o sujeito epistêmico a que nos referimos seria aquele que, para apreender a realidade, age sobre o mundo e, a partir de sua ação, elabora conceitos a respeito dessa realidade. Desse modo deve acontecer a aprendizagem. Porém, é curioso o fato de a pedagogia ter assumido, junto com o sujeito epistêmico, um discurso prescritivo, ou seja, baseado naquilo que deve ser. Em outras palavras o discurso pedagógico centrou-se no modo como a aprendizagem deve ocorrer, no que deve ser feito para que ela ocorra.

Não tardou para que estudiosos e profissionais da educação se deparassem com os limites concernentes a esse discurso. E quando as coisas não se encaminham como deveriam? Quando a situação de ensino não se desenrola em aprendizagem? Por que alguns simplesmente não aprendem como esperado?

É nesse ponto que questionamos o discurso pedagógico centrado no ideal de sujeito epistêmico, ideal este que desloca a aprendizagem para o centro do processo educativo. Aprender se torna o mote principal do discurso em torno da educação, é o que interessa ao sujeito autônomo, ativo, individualista, cujo sucesso se traduz em poder de consumo. Aprender é o centro da racionalidade técnica necessária ao mundo contemporâneo, é ação do nosso sistema cognitivo, é o modo mais próximo em que podemos observar o funcionamento cerebral. É, portanto, o que da pedagogia interessa à ciência e ao discurso capitalista.

Entretanto, qualquer educador sabe, ainda que não queira saber, que a relação educativa ultrapassa, em muito, o sujeito epistêmico. Esse sujeito do aprender, avatar do discurso pedagógico contemporâneo, faz parte das ilusões (no sentido freudiano: “crença animada por um desejo”) pedagógicas contidas no pensamento educacional empreendido atualmente (LAJONQUIÈRE, 2007, p. 15).

A teoria psicanalítica nos permite dar voz ao que está em outra cena e, desse modo, nos leva a não descartar os efeitos advindos dela. Por que, ainda que tenhamos passado por uma série de transformações no debate contemporâneo a respeito da educação, mantêm-se os problemas relacionados ao par ensino-aprendizagem? O sujeito epistêmico exclui o sujeito do desejo. Nesse ponto podemos começar a lançar luz sobre essa questão e levantar o quão problemático é que o nosso discurso pedagógico atual se centre na figura do sujeito epistêmico piagetiano.

> A noção de sujeito epistêmico, duplo do sujeito da consciência, cunhado pela filosofia, não é tão problemática pelo que ela esclarece, mas muito mais por aquilo que ela encobre. Fruto de um reducionismo forçado da complexidade do psiquismo para fins operacionais e de gestão de meios e fins da educação, o sujeito epistêmico é aquele concebido como votado permanentemente para a aprendizagem (VOLTOLINI, 2018, p. 22).

O sujeito epistêmico é, portanto, uma redução do sujeito. Encobre o que de faltoso habita em nós e que muito influencia naquilo que esse discurso acredita poder controlar: a aprendizagem. Consideramos que está em jogo na educação o saber inconsciente do sujeito, que “age inercialmente no psiquismo com consequências, também, para a dinâmica do conhecimento e das aprendizagens” (VOLTOLINI, 2018, p. 83). Esse saber, que aparece em nossos atos cotidianos, ainda que não nos demos conta dele, é atravessado por um campo pulsional, o qual jamais pode ser descartado quando pensamos em educação, conforme veremos.

1.4.2 O atravessamento pulsional no campo do saber e a posição discursiva da pedagogia contemporânea

Na relação educativa, assim como em qualquer relação humana, os conhecimentos científicos e as técnicas advindas deles não são suficientes para dar conta do que se passa. Há que se considerar a imprescindível presença de um ato, o qual não é apenas ação nem comportamento, mas é implicação do sujeito que faz. Implicação diz respeito a engajamento, responsabilização. Quem toma a educação por ofício por certo já deve ter sido afetado por algo não contido nas teorias estudadas.

Chamo de arte aquilo que de mais pessoal aparece numa situação de transmissão. É ato de criação, depende das experiências de quem ensina. Esse termo é comum no campo educacional, tendo sido muitas vezes romantizado e aproximado a uma posição altruísta do professor ou relacionado à didática, ou seja, a métodos possíveis de ensino. Entretanto, tomo-o como referência a um modo de expressividade humana em que as dimensões ética e estética teimam em se fazer presentes e que, portanto, é atravessada pelo inconsciente de quem o faz, não podendo ser reduzida somente a sua dimensão racional consciencialista. A arte de ensinar está relacionada a um saber:

> [...] que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LAROSSA BONDIA, 2002, p. 27).

O exercício da educação exige trabalho psíquico criativo e, como tal, arrasta o sujeito que o faz para a transmissão de algo da sua verdade, assim como o pintor, que deixa uma marca única e extremamente particular em seus quadros ou tal como o músico, que a cada vez que toca sua música imprime nela particularidades. Porém, à diferença do pintor, que tem tinta, pincel e quadro como instrumentos, e do músico, que se vale de um instrumento para fazer sua arte, o que sustenta a arte do educador é a fala e sua inserção discursiva.

Em outras palavras, nossa presença no mundo é impreterivelmente mediada pela linguagem e esta, conforme nos mostrou Lacan (1970, 1992), se insere em certas relações estáveis, que ele chamou de discurso. Está sempre em jogo em um discurso o sujeito barrado pela operação de constituição psíquica ($\$$); o significante mestre (S_1), que aparece como a marca fundadora do sujeito, para o qual ele sempre está referido e que vem do Outro, desde a constituição do psiquismo, fazendo com que sejamos atravessados por ele; o saber (S_2), cadeia de significantes que adquirimos ao longo da vida; e o objeto perdido de cada um (*a*), causa do desejo, aquele que funda o nosso desejo a partir da falta, que passa a nos constituir desde o momento em que nos lançamos à linguagem e, assim, abandonamos qualquer possibilidade de encontro direto com o real.

Lacan (1970, 1992) formulou cinco possibilidades de arranjo entre esses elementos que desembocariam em cinco diferentes maneiras em torno das quais nos articulamos para bordejar o real e fazermos laço. A essas maneiras, ele nomeou: discurso do mestre, discurso universitário, discurso da histérica, discurso do analista e discurso do capitalista. Não nos interessa aqui descrever as especificidades de cada um, mas sim articular dois pontos a esse respeito: 1) a partir dessa noção de discurso podemos observar o que está em jogo no laço social que, como tal, é sempre mediado pela linguagem; 2) o discurso pedagógico contemporâneo tende a posicionar-se entre o discurso universitário e o discurso do capitalista.

“Quando um mestre se dirige a um aluno para lhe transmitir um saber, ele põe em movimento uma dinâmica entre dois sujeitos”. Essa passagem de Lollo (2015, p. 57), para além do óbvio, parece querer nos lembrar que na educação o que está em jogo é um laço social, o que implica em dizer que este é atravessado por uma discursividade inerente ao uso da linguagem. Esse atravessamento indica que, na educação, como em toda formação de laço entre humanos, comparecem $\$$, S_1, S_2 e *a*, ou seja, para além da articulação dos significantes (S_2), permeiam no discurso as marcas do atravessamento pelo Outro, o desejo e a castração.

Desse modo, o saber que opera na educação não pode ser pensado como equivalente a conhecimento universal, uma vez que, ainda que possamos estar referidos a este no ato de educar, sempre escapará um resto que dará notícias da particularidade de cada sujeito. Particularidade esta que provém do nosso inconsciente.

Assim, quando dizemos que há uma arte que se faz presente no ato de educar, estamos nos referindo a esse saber que é particular a cada um, que não sabemos que está ali, mas que, no momento do ato, se faz presente gerando efeitos de transmissão, assim como uma pintura na tela.

Na transmissão de saber, portanto, há um atravessamento do campo pulsional. Só se transmite saber se houver implicação dos sujeitos envolvidos. É nesse sentido que “o saber jamais se transmite de maneira integral e, sobretudo, da mesma maneira” (LOLLO, 2015, p. 56). A pulsão é uma energia psíquica constituída em nós em substituição aos instintos que nos faltam, ela nos direciona à produção de saber, já

que, diferentemente dos outros animais, não nascemos com os saberes necessários à nossa sobrevivência. Por ela somos impulsionados ao encontro com o nosso objeto perdido (*a*) e por isso ela é apenas parcialmente satisfeita. Assim, a noção de satisfação que, como vimos em Freud é sempre sexual, está presente na produção de saber e, portanto, comparece na educação. É simples pensarmos nisso quando nos remetemos à curiosidade necessária ao aprendizado. Ela nada mais é que a busca de prazer via produção de saber. Porém, vimos que o discurso pedagógico contemporâneo visou apagar essa dimensão do humano pela devoção ao sujeito epistêmico, aquele que nada de sexual tem.

Nesse ponto podemos observar que há uma diferença entre o conhecimento – que já foi produzido por alguém, que faz parte da cultura e do compartilhamento dela – e saber, sempre particular, atravessado pelo pulsional. Essa diferença não implica em uma dissociação, mas, pelo contrário, na transmissão pela educação, conhecimento e saber se fazem presentes como partes complementares de um mesmo todo. Ao transmitirmos algum conhecimento, estamos transmitindo também nosso saber. O ponto que nos leva a precisar pensar nesses dois aspectos separadamente é quando se espera que a educação opere apenas em torno do conhecimento, renunciando às incertezas do saber, caminho trilhado pelo discurso pedagógico atual, como veremos.

Nesse sentido, Freud (1914, 2006, p. 248) nos dizia: “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres”.

Com isso, ele nos incita a lembrar que na relação educativa comparece de maneira bastante importante o que é da ordem do saber e não só do conhecimento, ou seja, são as enunciações de um professor que, ao circularem, podem ser capturadas pelo aluno. Obviamente que, junto com tais enunciações, se transmite algo da ordem do conhecimento. Mas o que Freud quer sublinhar com estas palavras é que a abertura à aprendizagem não se dá pela relação direta do aluno com o conhecimento, ou seja, na educação escolar não basta confrontar os alunos com os enunciados da ciência. A transmissão que opera é a transmissão de saber e, junto com ela se transmite também conhecimento. E saber, como vimos, é sempre de alguém, está sempre encarnado em uma subjetividade.

É o que nos disse Lacan (1973, 1985, p. 130) ao referir que o “estatuto do saber implica, como tal, que já há saber e no Outro, e que ele é a prender, a ser tomado. É por isso que ele é feito de aprender”. E também Lollo (2015) ao nos mostrar as modalidades de transmissão do saber, que vimos no início deste trabalho. O saber, portanto, circula nos discursos para que seja apreendido, prendido por alguém. Não há sentido no discurso sem que este se preste à transmissão.

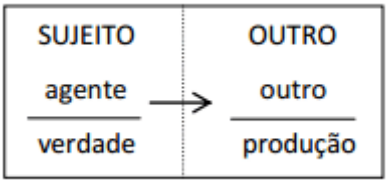
É nesse sentido, ainda, que o conceito psicanalítico de transferência aparece como importante aspecto a ser pensado na educação, pois é indissociável da transmissão. Para Lacan (1973, 1985), no engajamento que estabelecemos com outra pessoa comparece o que ele chamou de “*hainamoration*[9]” –, no amor e no ódio, tornando possível uma transmissão de saber. Essa transferência permite a formação de laço entre os sujeitos na cena educativa, abrindo espaço para a transmissão. O engate entre os sujeitos perpassa seus atravessamentos pulsionais, ou seja, quando um aluno toma o professor como possuidor de saber, algo desse professor o capturou. Essa captura diz respeito a seu inconsciente – significantes mestres, sua relação com a castração e o desejo – e, ainda que não seja percebido, gera efeitos na aprendizagem. “A questão do amor é assim ligada a do saber” (LACAN, 1973, 1985, p. 122).

Observamos, assim, que a educação não pode escapar ao que está em jogo em uma relação entre sujeitos: a linguagem. Esta é parte inerente à possibilidade de transmissão e, portanto, para educarmos dependemos dela. A linguagem nos separa de uma relação direta com o mundo, com os outros e com nós mesmos e, portanto, nos lança em uma realidade sempre simbolicamente mediada. Assim, jamais temos como prescindir do que vem junto com a linguagem: a subjetividade humana. É, portanto, problemática a ideia de que o sujeito da educação é o sujeito epistêmico, pois a linguagem não permite que abramos mão da incidência do inconsciente na relação educativa.

A noção de sujeito epistêmico revela ainda novas posições discursivas assumidas pela pedagogia contemporânea, que se desloca do discurso do mestre ao discurso universitário e ao discurso capitalista. Maurano (2006), retomando a teoria

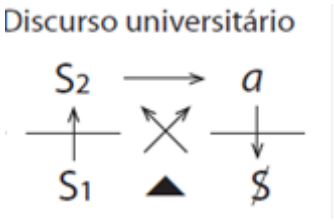
[9] Neologismo criado por Lacan (1973), que foi traduzido para o português como amódio.

dos discursos de Lacan, nos lembra que as universidades ao longo dos séculos, ainda que tenham se mantido sob o comando do saber, se desvincularam de seu compromisso com a verdade, cara aos filósofos, para responderem em nome da ciência, cujo valor primordial está na captura do real. Com isso, ela nos leva a pensar nos lugares que comportam os termos de um discurso e nos efeitos que os giros sofridos por esses termos geram na formação de laço. Esses lugares são: agente, outro, verdade e produção, que assim se dispõem, segundo Lacan (1969-1970, 1992):



Há sempre um agente que se dirige ao Outro e que é motivado por uma verdade latente. Dessa relação, algo se torna produção. Porém, verdade e produção estão sempre separadas, o que significa que jamais haverá equivalência entre o que se produz em um discurso e a sua verdade. Esta é sempre semi-dita, jamais poderá ser completamente capturada pela produção simbólica.

O modo como $\$$, S_1, S_2 e *a* se situam nesses lugares determina as especificidades de cada discurso. No Universitário, o saber está no lugar de agente, ele comanda, porém porta a ordem do mestre, que está no lugar da verdade, aquela que ainda que não dita, gera efeitos no sujeito. Assim, Lacan (1969-1970, 1992) escreve o discurso universitário:



Para Maurano (2006, p. 220), “o fato de o signo do mestre ocupar o lugar da verdade, todavia, faz com que toda pergunta sobre a verdade, toda sua dimensão de enigma seja esmagada, silenciada”. O saber então encobre, vela o enigma da verdade

pelo mandamento do mestre, acreditando ser possível suturar a verdade pela produção de saber.

Segundo Lacan (1969-1970, 1992, p. 98): “É impossível deixar de obedecer ao mandamento que está aí no lugar que é o da verdade da ciência. – Vai, continua. Não para. Continua a saber sempre mais”. Uma vez que responde em nome da ciência, o discurso universitário recai sobre o modo científico de saber, o qual visa a captura completa do real. O sujeito produzido por esse discurso é o estudante, cuja palavra deverá ser renunciada em nome do conhecimento científico, o qual promete um mais-de-gozar (uma sobra de energia psíquica que reimpulsiona constantemente o aparelho psíquico).

É interessante notarmos que quando a pedagogia visa um ensino cientificamente amparado, vemos incidir nela o discurso universitário, levando-a a falar em nome das teorias científicas que, advindas de outros campos, se colocam como “abocanhadoras” do real e, portanto, disponibilizam todas as explicações a respeito do objeto investigado. Assim, a partir desse discurso, professores estariam em posição de aplicação de teorias, visando estudantes que falam apenas em nome dos conhecimentos científicos, ou seja, ambos renunciam à própria palavra. Porém, a vivência cotidiana nas escolas mostra que não há uma proporção exata entre teorias científicas e a prática em educação, e isso não se dá pela impotência nem dos conhecimentos científicos, nem da prática dos professores, mas sim por uma impossibilidade estrutural de adequação entre esses dois lados. É impossível que o cotidiano escolar seja fabricável por uma ação cientificamente controlada, pois estamos diante do “(des)encontro entre sujeitos” ocasionado pela linguagem (VOLTOLINI, 2018, p. 74).

Para Maurano (2006), os universitários parecem ter ocupado lugar semelhante ao do proletário, assim como para Voltolini (2018), os professores podem ser pensados atualmente nessa condição. Segundo Lacan (1975, p. 187), um proletário “é aquele que não tem nenhum discurso do qual fazer laço social”. É, portanto, alguém que não conta como fazendo a diferença, é apenas um número na multidão, um indivíduo e não um sujeito, podendo ser perfeitamente substituível. Essa aproximação entre o universitário e o professor enquanto ocupantes do lugar de proletário nos chama atenção para pensarmos no reposicionamento do professor nesse discurso

pedagógico que se associa ao discurso universitário, funcionando de alicerce da ciência: um professor provocado a responder do lugar de estudante universitário.

O termo proletário é utilizado desde a Roma antiga para designar cidadãos de classe baixa, sem propriedades, que não dispunham de nenhum outro meio de vida a não ser a venda da sua força de trabalho. Sua função no Estado se restringia à geração de sua prole para aumento dos exércitos. Esse termo ficou bastante conhecido a partir do capitalismo industrial, quando todas as relações entre os cidadãos passaram a ser mediadas pelo mercado e foi muito utilizado por Karl Marx (1818-1883) em sua teoria a respeito das relações de trabalho no mundo capitalista.

É a partir de Marx que Lacan concebe o termo mais-de-gozar, que no modo de existência capitalista se converte em mais-valia. “[...] A partir de um certo dia, o mais-de-gozar se conta, se contabiliza, se totaliza e aí começa o que se chama a acumulação do capital [...]” (SOUEIX, 1997, p. 43).

É então quando Lacan nos fala do quinto discurso, que se apresenta, como vimos, como uma torção do discurso do mestre. O discurso do capitalista é aquele que não promove a formação de laço, pois, ao pretender colocar em relação direta $\$$ e *a*, gera a promessa da possibilidade de um encontro perfeito entre o sujeito e objeto causa do seu desejo, aquele eternamente perdido por ação da linguagem. Essa promessa se faz pela produção dos *gadgets,* objetos que acreditamos poder tamponar nossa falta, suturar o vazio inerente a nós. Assim,

> Se no discurso universitário o que rege o saber que interessa é o mandamento do mestre, o S_1, e esse mestre mudou no decorrer dos tempos, modificou-se também o que atualmente faz agir o saber universitário. A partir de certo momento da história de acumulação de capital, o gozo-a-mais passou a ser contado, calculado, totalizado, e a essa acumulação se refere o conceito marxista de mais-valia. Com isso, o saber na universidade, que agia em função do mestre, tem agora, nesse mesmo lugar de mestria, o capital, que recusa toda relação com a impotência (MAURANO, 2006, p. 222).

É quando o discurso universitário se coloca a serviço do discurso do capitalista que podemos compreender essa associação entre o professor e o universitário com o proletário, uma vez que o primeiro, assim como o segundo, ao assumir uma posição de renúncia à palavra, se posiciona apenas como propagador dos enunciados

científicos, abdicando da enunciação que o colocaria em um discurso com o qual pudesse fazer laço.

É nesse ponto que tomamos como problemática a relação do discurso pedagógico atual com a educação, pois se professores renunciam à própria palavra, junto com ela, eles abrem mão da transmissão, sem a qual a educação perde o seu tônus, ou simplesmente não existe. Os capítulos que seguem se ocupam em mostrar, a partir de uma peça do discurso pedagógico contemporâneo, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, os modos como esse discurso entra no engodo que é pretender renunciar à transmissão, construindo um dilema que visa tamponar a dialética própria à subjetividade humana.

2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DISCURSO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO

O documento da BNCC, homologado em 2018 no Brasil, foi construído sob embasamento legal da Constituição Federal, de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, aparecendo como meta no Plano Nacional de Educação, de 2014. De acordo com o Ministério da Educação brasileiro, órgão responsável por sua formulação, este foi um documento elaborado a partir da colaboração de professores, gestores e especialistas, através de seminários e consultas públicas via internet. Traz em seu corpo “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, sendo apresentado como de caráter normativo (BRASIL, 2018, p. 8).

Em sua estrutura encontramos uma parte introdutória, onde são elencadas as 10 competências gerais da Educação Básica, os marcos legais que embasam a BNCC, seus fundamentos pedagógicos, o pacto interfederativo e sua implementação.

Em seguida é apresentada a estrutura do documento, que contempla separação por segmento de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para a educação infantil, são apresentados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência, a partir dos quais são colocados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada grupo por faixa etária: bebês – zero a 1 ano e 6 meses, crianças bem pequenas (1 ano e 6 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

Para o Ensino Fundamental são apresentadas as áreas do conhecimento com suas competências, bem como os componentes curriculares de cada área com suas competências específicas. Cada componente curricular, antes chamados de disciplinas, é amplamente descrito em termos de eixos, campos de atuação, dimensões do conhecimento, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Para o ensino médio, do mesmo modo como para o ensino fundamental, são apresentadas as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, bem como competências gerais e as específicas para cada componente, objetos de

conhecimento e habilidades. Porém, estes aspectos constituem uma formação geral básica e a proposta para o ensino médio é que sejam também contemplados nos currículos os itinerários formativos, um modo de flexibilização, abrindo para escolhas dos estudantes que podem ter foco em uma ou mais áreas do conhecimento ou em uma formação técnica e profissional.

Observamos que este documento se insere em uma regularidade discursiva que responde à inserção simbólica da pedagogia contemporânea. Assim, com base no estudo de contingências que afetaram o pensamento educacional ocidental ao longo do tempo, as quais discutimos no capítulo anterior, elencamos algumas categorias que nos permitem analisar esta inserção. Para essa análise, lançaremos mão da psicanálise enquanto operadora de leitura, em consonância com os apontamentos teóricos desta pesquisa.

Na leitura do texto, selecionamos seis categorias que enxergamos como interligadas e fazendo parte de um mesmo movimento em que a pedagogia se associa ao discurso tecnocientífico, fortemente ligado ao apagamento das subjetividades e ao consumo, deslocando o pensamento educacional em direção à evacuação da transmissão.

2.1 Educação por competências

A primeira delas chamamos de **Educação por competências.** O documento está centrado em dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da educação básica. Além disso, são definidas competências específicas para cada área de conhecimento e componente curricular no Ensino Fundamental; e competências específicas para cada área de conhecimento do Ensino Médio. Desse modo, entendemos que o enfoque nas competências é uma importante escolha que deve ser levada em conta ao analisarmos o discurso presente no documento.

Uso do termo competência nos remete à ideia de performance e rendimento e enfatiza uma noção egóica de educação. O termo foi trazido aos discursos educacionais a partir do mundo do trabalho e sua inserção mercadológica. Em um

contexto cultural de extrema individualização com o qual passamos a conviver progressivamente a partir da década de 1970, eram cada vez mais requeridas estratégias que pudessem viabilizar uma maior eficácia do trabalho, ampliando as possibilidades de produção.

É nesse sentido que a inclusão do termo competência ao pensamento educacional se fez sem muitos esforços. As teorias referidas aos trabalhos de Piaget, ao serem incorporadas a esse contexto cultural, abriram facilmente espaço para uma educação voltada às novas exigências mercadológicas, cujo princípio maior estaria na produção de bens e serviços para o consumo. Com base nas ideias de atividade, adaptação e esquemas cognitivos, a educação passa facilmente ao registro da produção, fazendo das aprendizagens bens mensuráveis.

Com Piaget conseguimos medir as aprendizagens alcançadas a partir dos problemas que o aluno é capaz de resolver, o que nos informa a respeito da ampliação de seus esquemas e, assim, de sua passagem pelos estádios de desenvolvimento da inteligência. A comprovação da aprendizagem do aluno estaria na sua capacidade de resolução de problemas, ou seja, os experimentos de Piaget colocavam a criança diante de determinadas demandas artificialmente construídas, frente às quais ela deveria mobilizar o que aprendeu para resolvê-las.

Diante disso, alcançamos sem muitos entraves conceituais, a noção de competência na educação, encaixando facilmente o pensamento pedagógico na ideologia egóica do rendimento e forjando, assim, um discurso no qual a educação torna-se, junto à inteligência, um produto plenamente mensurável. Nesse sentido, o produto de uma educação escolar é o aluno competente para solucionar problemas. A escola ocupa-se então em criar artificialmente problemas com os quais os alunos possam se confrontar a fim de resolvê-los como forma de desenvolver as competências necessárias para tal e evidenciar suas aprendizagens. Esses problemas estão presentes nas avaliações que enfocam competências, como, no caso do Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio e no âmbito internacional, as citadas no seguinte trecho do documento:

> [...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas

> avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p. 13).

Currículos e avaliações aparecem neste trecho relacionados por uma característica comum: o foco nas competências, o que é reforçado no documento quando este "indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências" (BRASIL, 2018, p. 13). Assim, observamos a tendência do discurso pedagógico em buscar uma via pela qual a educação possa ser universalizada, cumprindo a lógica do discurso técnico-científico. Essa via se traduz na BNCC pelo enfoque na educação baseada em competências, enfoque este que se encaixa nessa lógica por seu princípio de mensurabilidade. Encaixa-se ainda na lógica do discurso capitalista por tomar essa medida em função de um desempenho, atrelando o "ser competente" ao "que pode competir". Serve, nesse sentido, ao movimento do mercado. Conhecimentos viram mercadorias a serem consumidas em prol da obtenção de um produto que é o aluno competente, o mesmo aluno que desenvolveu inteligência pelo acúmulo de conhecimentos que levaram à ampliação de seus esquemas cognitivos. Esse aluno, por sua competência, terá maior poder de consumo.

Porém, nos chama atenção que algumas competências gerais definidas no documento trazem aspectos impossíveis de serem enxertados em uma lógica do desempenho puramente egóica. Vejamos:

> 1. **Valorizar** e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
>
> 2. Exercitar a **curiosidade** intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

> 3. **Valorizar** e **fruir** as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
>
> 6. **Valorizar** a diversidade de saberes e vivências culturais e **apropriar-se** de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
>
> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com **posicionamento ético** em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
>
> 8. Conhecer-se, **apreciar-se** e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo- se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
>
> 9. Exercitar a **empatia**, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
>
> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, **tomando decisões com base em princípios éticos**, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10, grifo nosso).

Valorizar, ter curiosidade, fruir, apropriar-se, ter posicionamento ético, apreciar-se e ter empatia são qualidades – e não qualificações. Portanto, não dependem somente de uma formação cognitiva, ainda que baseada em valores. Não serão os conteúdos escolares que propiciarão às crianças e jovens desenvolverem tais aspectos e adotarem-nos diante das demandas da vida, assim como tais aspectos também são impossíveis de serem medidos porque dizem respeito ao particular, ao desejo, ao atravessamento pulsional.

Talvez, aqueles que tiverem professores implicados, possam, pela experiência no laço, criar algo a esse respeito, ainda que sem garantias. Isso porque todo conteúdo, seja ele referente a um conhecimento, uma habilidade, uma atitude ou um

valor, tem uma zona de sombra, um ponto de ignorância ou um ponto de silêncio[10] fundamental, que o torna, definitivamente, diferente da regra de um jogo, a qual é inteiramente pensável, inteiramente acessível a um jogador.

Desse modo, o sujeito só sai de sua solidão absoluta quando ousa falar lá onde o conteúdo cala, interpretando-o lá onde ele não fornece sentido sobre como proceder para que essa partida, que é a vida, seja jogada. Isso requer sustentar um não-saber, sustentar que o Outro é barrado e que, portanto, há um espaço que depende do desejo, ainda que isso seja impossível de acontecer fora do laço. Ao sustentarmos esse não-saber, suportamos o silêncio dos conteúdos e é nesse silêncio que o sujeito toma a palavra. Ao tomar a palavra se define em uma subjetividade, passível de criação (DIDIER-WEILL, 1997).

É o que nos traz Lollo (2015) sobre as modalidades de transmissão do saber. Há saberes que são transmissíveis e mensuráveis, mas há também os que são transmissíveis ainda que não mensuráveis, uma vez que estão no real, mas não são simbolizáveis, além daqueles que dependem de um ato de criação do sujeito, “surgem do nada” (LOLLO, 2015, p. 61).

Considerar, portanto, o silêncio dos conteúdos é compreender que a educação não funciona de maneira universalizante a partir dos ditos da ciência, é colocar palavra nos ditos, transformá-los em dizeres, dar-lhes vida, transmitir. Nesse sentido, é problemático inserir as características que citamos acima no rol das competências, uma vez que tais características, para que façam parte das qualidades do sujeito, podendo ser mobilizadas por ele diante das demandas do mundo, dependem daquilo que há de não dito nos conteúdos, o que retornará em algo particular a cada um, sendo, portanto, impossível de ser mensurado e assegurado. Nesse sentido, associar educação com competências se apresenta como algo dilemático, uma vez que há no documento a esperança de que, pela via do ensino de competências, se alcance efeitos de transmissão.

[10] Termos tomados da teorização de DIDIER-WEIL em sua obra “Os três tempos da Lei”, 1997.

2.2 Educar como Técnica

A ideia de educação por competências nos leva a pensar ainda na presença de uma dimensão técnica no documento, que constitui nossa segunda categoria, a qual chamamos de **Educar como técnica**. A própria escolha por competências enquanto uma forma de abordar a educação proposta, diz respeito a uma construção que pertence ao âmbito da educação formal e, portanto, uma criação que corresponde mais a demandas de escolarização que a necessidades educacionais.

Assim, ao situar como norte de sua proposta educacional as competências, o texto apresenta uma escolha quanto ao modo de fazer acontecer a educação, o que supõe uma alteração nos procedimentos das escolas e, portanto, nas técnicas utilizadas por professores ao ensinar.

É inegável a importância à educação escolar da formulação de documentos que funcionem como referência aos conteúdos e metodologias, uma vez que a escola, como espaço coletivo, precisa de definições quanto ao que pretende ensinar e de direcionamentos sobre como fazer isso. Porém, os limites aparecem quando inserimos estes documentos no discurso escolar enquanto instrumentos técnicos fundamentais nos quais educadores devem se ancorar, apostando em sua adaptação completa a ele. Tomados nesse sentido, tais documentos tornar-se-iam muletas sem as quais professores ficariam paralisados no exercício da docência. Entretanto, do ponto de vista da psicanálise, sabemos que há uma impossibilidade em jogo quando se pretende uma adaptação de sujeitos a um texto.

Resulta disso a crescente demanda por formação dos professores, a fim de que possam se apropriar dos ditos presentes nos documentos e, desse modo, realizar um trabalho mais eficaz, ou seja, cujos resultados acompanhem os parâmetros impostos por eles. Isso também aparece no texto da BNCC:

> A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. [...]. **Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC** (BRASIL, 2018, p. 21, grifo nosso).

Acrescenta-se a isso a referência ao conhecimento especializado para a promoção de formação aos professores e, portanto, para a sustentabilidade do projeto presente no documento, conforme podemos ver no trecho a seguir.

> [...] a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de **instâncias técnico-pedagógicas** nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros (BRASIL, 2018, p. 21, grifo nosso).

Criar e fortalecer instâncias técnico-pedagógicas diz respeito à soma de esforços em prol do conhecimento especializado a respeito do documento, a fim de que possam sustentar sua circulação nas escolas e em outros contextos educacionais que as influenciem.

Um documento como a BNCC, ao ser inserido nessa lógica da técnica, supõe que os conhecimentos que possam advir de seus ditos sejam de domínio de um conjunto de especialistas, os quais, por sua vez, transmitirão aos professores, que poderão utilizá-los em sua prática a fim de que seus alunos cheguem aos resultados almejados no documento. Porém, essa lógica deixa de fora um aspecto fundamental: para que aprendam e desenvolvam competências, professores precisam se posicionar, se implicar, diante do aluno e do conhecimento. Receber formação especializada em relação à BNCC, ainda que funcione como referência quanto aos conteúdos e ainda que proponha o repensar das práticas, seria suficiente para de fato promover mudanças no modo de ensinar dos professores?

Voltolini (2018), em sua adesão relativa à noção de *habitus,* cunhada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu – recolocando o acento no papel do inconsciente no que se refere à intersecção deste com os esquemas conceituais do professor –, nos lembra que:

> [...] uma formação de professores que vise à transformação de atitudes em direção às práticas de trabalho deve levar em conta a transformação do *habitus* do professor, quer dizer, de seu esquema de referência e decisão na vida e no trabalho (VOLTOLINI, 2018, p. 59).

Nesse sentido, essa noção de *habitus* nos auxilia a pensar que a formação com base em conhecimentos especializados não é suficiente para uma mudança nas atitudes cotidianas do professor, uma vez que, como bem lembra Voltolini (2018), agora já distinguindo a noção sociológica de Bourdieu da psicanalítica, essa mudança envolve apropriação e não apenas incorporação do que está posto socialmente. Por apropriação podemos entender o processo de tornar algo seu, o qual exige implicação.

Com isso, não podemos pensar que o texto da Base, por si só, possa gerar efeitos nas práticas de professores, uma vez que é própria ao sujeito a recusa ao congelamento por uma técnica, portanto, considerar a possibilidade de uma perfeita adaptação ao documento é visar predeterminar um sujeito e a psicanálise nos mostra, como lembra Voltolini (2018, p. 29), que o "sujeito não pode ser visado, apenas notificado". Só saberemos algo de um sujeito no *après-coup*, no só-depois, ou seja, poderemos saber dos efeitos de sua experiência, mas jamais prever estes efeitos ou inferir resultados.

Isso porque perpassa a singularidade de um sujeito uma marca única proveniente do seu atravessamento pelo Outro, o que dará tom a suas experiências, conferindo-lhe um estilo próprio (estética) e um modo de se portar (ética) na dialética de cada laço ao longo de sua vida. Isso impede que tomemos por genérico (técnica) aquilo que é singular (sujeito). Sobre isso, Bondía (2002, p. 28), a partir da teorização de Walter Benjamin, relaciona a educação à experiência e nos diz:

> [...] a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem "pré-ver" nem "pré-dizer".

Nesse sentido, se inserimos a BNCC, ou qualquer outro documento que funcione como um saber referencial-instrumental, na ordem de uma operatividade técnica, podemos tornar impotente a educação, pois, ao visar um sujeito pré-concebido, caímos no engodo de reduzir as experiências advindas do que podemos chamar de uma espontaneidade na relação educativa, essencial à formação dos laços que compõem qualquer situação de aprendizagem. É nesse espontâneo que surgem

as vias para que cada sujeito possa fazer um caminho dentro de sua escolarização, ainda que em uma coletividade. O problema está quando a educação se encaminha de modo a levar o sujeito a trilhar um caminho que responde apenas a demandas externas, em nome de um resultado universal, suprimindo o que é da ordem do desejo, particular a cada um.

2.3 Inovação

Essa dimensão técnica nos leva a pensar em nossa terceira categoria, que chamamos de **Inovação**. O saber especializado é visto na nossa cultura contemporânea como aquele que contém as novidades do mercado, sendo, por isso, recebido nos contextos institucionais como portador de técnicas mais eficazes, ou seja, modos de fazer que trariam consigo garantias de alcance de resultados. Resultados estes que respondem à logica mercadológica, que mantêm girando a roda que faz funcionar o mercado.

No documento da Base encontramos muitas referências ao novo e à inovação, tanto no que se refere a técnicas de ensino quanto ao ensino de técnicas. Porém, devemos considerar que nem todas as vezes em que encontramos as palavras novo, inovação ou novidade no documento, há referência ao que queremos destacar nesta categoria.

Sabemos que a novidade é parte estrutural da educação quando a tomamos sob o ponto de vista da natalidade, conforme nos disse Arendt (2011, p. 234): a educação “está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos”. Portanto, é inevitável que qualquer discurso a respeito da educação envolva a dimensão da novidade. Entretanto, o que queremos destacar aqui diz respeito à presença da ideia de novo no documento em sua relação com a tecnociência e sua devoção ao mercado.

Devemos diferenciar o “*novo* como sinônimo de última novidade mercadológica ou o *novo* como novidade, ruptura” (SILVA, 2017, p. 225, grifo do autor). O novo como

ruptura diz respeito à novidade que cada criança nos traz ao chegar no mundo, marcando uma descontinuidade no tempo, rompendo uma cronologia e a certeza que temos de nós.

Essa perspectiva aparece no texto da Base na referência a novos modos de pensar, novas aprendizagens, novas gerações, descobertas etc. Porém, o que nos interessa capturar para nossa análise é a presença do novo representando a cultura tecnocientífica contemporânea, o novo que foi descrito por Arendt (2011, p. 224) como "*pathos* do novo", o "entusiasmo extraordinário pelo que é novo". Esse novo diz respeito ao saber especializado, livre da tradição, apoiado no conhecimento tecnocientífico. Renovação é diferente de Inovação e é desta última que iremos tratar. Vejamos os trechos a seguir, retirados do documento da BNCC:

> **A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador** e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado (BRASIL, 2018, p. 14, grifo nosso).
>
> A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o **fomento a inovações** e a disseminação de casos de sucesso; o **apoio a experiências curriculares inovadoras**; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins (BRASIL, 2018, p. 21, grifo nosso).
>
> Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir **novos modos de promover a aprendizagem**, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (BRASIL, 2018, p. 61, grifo nosso).
>
> As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também **novas formas de produzir**, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. **As novas ferramentas** de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web (BRASIL, 2018, p. 68, grifo nosso).
>
> Na definição das habilidades, a progressão ano a ano se baseia na **compreensão e utilização de novas ferramentas** e também na complexidade das situações-problema propostas, cuja resolução exige a execução de mais etapas ou noções de unidades temáticas distintas (BRASIL, 2018, p. 275, grifo nosso).
>
> Entretanto, respondendo aos desafios contemporâneos marcados por grandes movimentos populacionais e pela globalização, considerou-

> se uma **nova dimensão para o projeto pedagógico** (BRASIL, 2018, p. 405, grifo nosso).
>
> [...] **atitudes** cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, **alicerçadas no conhecimento e na inovação** (BRASIL, 2018, p. 465, grifo nosso).
>
> V – formação técnica e profissional: **desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados** que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para **adaptar-se às novas condições ocupacionais** e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e **inovação**, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12) (BRASIL, 2018, p. 478, grifo nosso).
>
> IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao **desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias** (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º) (BRASIL, 2018, p. 479, grifo nosso).

Vemos, assim, que a ideia de inovação aparece muitas vezes no texto atrelada ao conhecimento tecnocientífico, tanto voltado ao ensino (quando relacionado a inovar em metodologia, currículos, projetos pedagógicos, programas educacionais...), quanto à aprendizagem, na explicitação de expectativas direcionadas aos estudantes (uso de novas ferramentas, atitudes baseadas em conhecimento e inovação, adaptar-se a novas condições ocupacionais, desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores...).

Assim, quando dizemos que a ideia de inovação aparece nesses trechos do texto atrelada ao conhecimento tecnocientífico, consideramos que em todas essas referências que trouxemos há uma lógica instrumental no que diz respeito à busca da eficácia no alcance dos resultados, portanto, a própria inovação entra como estratégia que visa esse alcance. Esses resultados, como vimos, dizem respeito a aprendizagens e competências.

A inovação, nesse sentido, faz parte do projeto contemporâneo que insere a educação em uma lógica que associa o discurso da ciência com o discurso capitalista e, portanto, aparece no discurso pedagógico marcada pelo abandono da tradição em prol da transformação do conhecimento em mercadoria, a fim de que este funcione como bem a ser produzido maciçamente para o consumidor voraz.

Contudo, o conhecimento, uma vez consumido, se consome, ou seja, perde sentido. Isso nos remete à famosa frase de Lacan ([1972], 2003, p. 48) que nos diz que esse funcionamento "será suficiente para que isso ande como se estivesse sobre rodas, isso não tem como andar melhor, mas desse modo isso anda rápido demais, isso se consome, isso se consome tão bem que isso se consuma".

Esse funcionamento, cujo mandamento remete ao consumo frenético, leva à consumação. Assim, inovar é sempre a saída para que a roda continue girando, pois é pela via da inovação que somos impulsionados a consumir mais e mais, uma vez que o novo sempre aparece em substituição àquilo que já se perdeu.

Vemos essa lógica no discurso do documento que estamos analisando quando novas metodologias, procedimentos, currículos, programas educacionais são incentivados aos professores no intuito de que seus alunos alcancem os resultados propostos, os quais, por sua vez, também direcionam à busca pela novidade. A questão é que o conhecimento, quando entra nessa lógica de consumo e acumulação cujo motor é a novidade, se afasta das possibilidades de conexão com o sujeito via sentido, uma vez que deixa de entrar no seu campo desejante, conforme nos diz Voltolini (2012, p. 112):

> Se a oferta de conhecimentos deixar de se conectar com o campo desejante, esteio que sempre serviu de lastro para o sentido, para desempenhar um papel acumulador (sublinhemos aqui a relação direta deste termo com a lógica capitalista), com valor dentro do jogo de trocas mais do que de uso, como tantas vezes já se fez observar no interior da própria crítica pedagógica, ela inevitavelmente decairá em perda de sentido.

Um conhecimento sem sentido compromete a educação, pois estará sempre fora do sujeito. Sua aprendizagem pode ser comparada à dos ratos no famoso experimento de Skinner. O que é chamado de aprendizagem no rato do experimento

de Skinner diz respeito a um comportamento (apertar a barra) diante de um sinal ou signo (água). Transpor essa lógica de aprendizagem ao humano é desconsiderar que este é afetado pelo inconsciente, e que como tal, é sujeito do significante, o qual "representa um sujeito para um outro significante", ou seja, só tem existência em uma cadeia (LACAN, 1972, p. 194).

É pela cadeia significante que tomamos os conhecimentos, que são exteriores a nós, e nos apropriamos deles, os tornamos nossos. É pela via do saber que os conhecimentos se conectam a nós, ao nosso campo desejante. E este saber, como vimos na fórmula lacaniana da constituição do sujeito, está sempre atravessado por um significante mestre, que vem do Outro, sendo, portanto, "no Outro e não nos outros, nem nos objetos, que o sentido se estabelece" (VOLTOLINI, 2012, p. 113).

É por isso que tomamos como problemática a ideia de inovar imposta pelo discurso pedagógico contemporâneo e presente no documento da Base quando esta – funcionando como motor para o consumo – promove uma desconexão dos conhecimentos com o campo desejante, tornando difícil a elaboração de saberes que é o que dá sentido à educação.

Inovar como elemento motivador das práticas de alunos e professores nos leva a pensar ainda nas escolas como agências de aprendizagens, nas quais não há a consideração de que o sujeito tem um lugar no mundo, ou, em outras palavras, uma inscrição no campo do Outro. Inovar é a marca do rompimento com a tradição, da busca por apagar qualquer relação que tenhamos com o passado. Dito de outro modo, funciona no discurso como dispositivo para o apagamento do sujeito, uma vez que "a tradição é um outro nome para o Outro; seu próprio sentido etimológico o indica: *tra' dicção*, ou seja, algo que se passa por meio da dicção. Trata-se fundamentalmente de um lugar linguageiro" (VOLTOLINI, 2012, p. 114).

2.4 Projeto de Vida

Nessa mesma esteira, encontramos a proposta, presente no documento, da construção de um **Projeto de Vida**, nossa quarta categoria. Essa construção aparece

como proposta para os alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio, da seguinte forma:

> [...] o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (BRASIL, 2018, p. 472-473).
>
> [...] Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 473).
>
> Sendo assim, a aprendizagem deve valorizar a aplicação dos conhecimentos na vida individual, nos projetos de vida, no mundo do trabalho, favorecendo o protagonismo dos estudantes no enfrentamento de questões sobre consumo, energia, segurança, ambiente, saúde, entre outras (BRASIL, 2018, p. 549).

No texto, a ideia de um projeto de vida nos leva a pensar em um ponto fundamental para nossa análise quanto ao discurso pedagógico presente no documento: a questão do sentido da vida. No modo como é apresentado no documento, nos permite observar sua relação com a satisfação de necessidades individuais. Diz respeito “ao que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si”; considera a “relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida”.

Poderíamos pensar que, ao enfatizar as aspirações do sujeito, suas projeções em relação a si, suas escolhas e sua participação nas decisões, um projeto de vida proporcionaria ao sujeito encontrar-se com o seu desejo, com sua subjetividade, ampliando sua participação na cena educativa e, assim, favorecendo sua educação. Porém, nos moldes como aparece no discurso, acaba por desconsiderar a produção de sentido passível de acontecer no percurso coletivo de escolarização em prol de aspirações que visam bem-estar e felicidade pessoais.

Dito de outro modo, a elaboração desse projeto de vida pelo aluno coloca-o em uma posição individualista na qual importa sua vida e a consecução do plano que o conduz a suas satisfações pessoais, no intuito de que haja a continuidade da própria vida, mas não do que há de humano nela, ou seja, não a um projeto de mundo. Reflete

o chamado sujeito pós-moderno, que, por um lado, “preconiza muito mais a busca da felicidade individual que a busca da felicidade da maioria; por outro, reduz e circunscreve a felicidade individual à dimensão exclusiva da apropriação do objeto de mercado” (DUFOUR, 2005, p. 20).

Essa tendência dificulta as possibilidades de que um sentido seja produzido e o sentido diz respeito à manutenção do mundo, que é humano por excelência. Ou seja, nessa proposta de Projeto de vida, a vida não está remetida ao relacional, à coletividade, ao laço, à experiência, ao mundo, mas sim a uma existência individual e que, como tal, toma o consumo como parâmetro, uma vez que para “sua sobrevivência, a vida é reduzida a incorporação e ao consumo de substâncias exteriores, materializando assim seu contato com a realidade. Viver, neste sentido, é apropriar-se de todos os alimentos necessários, isto é, consumir” (MASSCHELEIN, 2017, p. 15-16). Observamos isso em “a aprendizagem deve valorizar a aplicação dos conhecimentos na vida individual, nos projetos de vida, no mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 549).

Todos os sentidos que possam provir da experiência educativa ou do próprio trabalho são, assim, postos à parte, uma vez que o foco está na manutenção de uma ordem, a qual tem na repetição valor fundamental. Desse modo, um projeto de vida no formato proposto no documento, ao invés de ampliar, reduz as possibilidades de simbolização do sujeito, pois promove mais repetições que criações.

Dois problemas derivam dessa empreitada. Se partimos da noção de que “educar é transmitir marcas simbólicas, significantes que possibilitem à criança que os apreende o usufruto de um lugar a partir do qual o desejo seja possível” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 149), encontramos no Projeto de Vida um dificultador de qualquer possível diminuição da alienação – no sentido psicanalítico de alienação ao saber do Outro – que possa permitir algum confronto do sujeito com o seu próprio desejo.

Assim, a educação torna-se muito mais uma via de repetição que de criação, competindo para um esvaziamento de sentido e abandonando o seu compromisso fundamental de responsabilização com o mundo, a partir do qual deve sua existência. Por outro lado, o segundo problema consiste em cair no risco de considerar que jovens

possam prescindir de sua alienação ao Outro na construção de seus projetos de vida, ou seja, de que tais projetos dirão respeito apenas a eles, desconsiderando sua sempre relativa autonomia, uma vez que estruturalmente constituídos psiquicamente atravessados por um Outro. Isso consiste em dizer que qualquer definição, aspiração, projeção que o jovem faça a respeito de sua vida, tem como princípio algo que se construiu no laço e que, portanto, responde a um alguém.

Assim, estimular alunos a construírem um projeto de vida como um projeto individual, que responde à satisfação das suas necessidades, as quais dizem respeito ao consumo, pode ser uma via que torna a educação um fato de difícil acontecimento, pois faz um caminho contrário às possibilidades de que uma transmissão opere, uma vez que esta dependerá tanto do laço quanto do desejo.

Esse projeto de vida é parte, assim, de um movimento de privatização da lógica pública da educação, ao tender tornar individual aquilo que é do mundo comum, ao partir da noção de vida como algo privado e isolado. Sendo a educação uma responsabilização coletiva pelo mundo, ela faz parte do espaço comum da sociedade, é por sua via que recebemos aqueles que nascem e abrimos espaço em que possam habitar o nosso mundo. Viver uma vida privada significa “[...] ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros [...]” (ARENDT, 2010, p. 68).

Privatizar a educação é retirar dela o sentido que gera a sua existência; é negar que, entre os humanos, há um espaço que pertence à linguagem e que, ao mesmo tempo, mantém a distância e os aproxima; é confundir a vida de alguém com sua existência biológica; é considerar que o sujeito pode prescindir do mundo e se apropriar diretamente das coisas. Enfim, é retirar o sujeito da mesma cena que diz querer incluí-lo.

Esse movimento de privatização da lógica da educação, ou seja, tornar a educação um bem privado, serve ao discurso capitalista na medida em que promove a crença na relação direta do sujeito com o objeto que ele deve consumir a fim de que não apareça qualquer falta que possa constituí-lo, resultando, assim, em uma repetição que não se volta à formação de laço. Com isso, as escolas seriam conjuntos de indivíduos isolados, voltados ao cumprimento do projeto que os levam à satisfação

de necessidades privadas, no formato previsto por Illich (2018), em sua sociedade sem escolas.

E é nisso que resultaria, no fim das escolas. Pois nesse formato, a escola entra em uma lógica de consumo cujo destino, como nos mostrou Lacan (1972), é a consumação, o esgotamento. Ela não se sustentaria. Uma educação que não se presta à manutenção da vida humana, à duração do que há de humano no mundo, tende a se voltar à incorporação de coisas e, como tal, é esvaziada de sentido, esgota-se.

Para Arendt (2007, p. 68) “a presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos”. É por isso que a educação não pode ser retirada da dimensão do comum, do mundo público, em que somos vistos e ouvidos, uma vez que é de sentido que se trata, é do simbólico.

2.5 Aprendizagem como Direito

Essa dificuldade na definição dos limites entre o público e o privado, característica do nosso tempo, aparece ainda na nossa quinta categoria, a qual denominamos de **Aprendizagem como direito**. A palavra direito, no sentido legislativo, aparece 180 vezes ao longo do texto da BNCC, o que nos aponta para o peso de sua presença no discurso. Encontramos as seguintes referências no texto: “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, “direitos humanos”, “educação como direito fundamental”, “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”, “direito de aprender”, “direitos indígenas”, “direitos da criança e do adolescente”, “sujeito histórico e de direitos”, “direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se”, “direitos linguísticos”, “direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis”, “direito a uma vida digna”, “direitos sociais”, “direito do cidadão”, “diversidade linguística como direito”, “campo republicano de direitos”, “direitos civis”, “direito à cidade”, “direitos políticos”, “direito à liberdade de consciência e de crença”, “direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro”, “direito à educação”, “estado democrático de direito”, “direito de acesso às

práticas dos letramentos valorizados", "direito à comunicação", "direito à informação", "direito à literatura, à arte, à informação, aos conhecimentos disponíveis, ao saber sobre si etc.", "reclamação de direitos" (BRASIL, 2018, p. 7, 9, 10, 12, 15, 17, 19, 37, 40, 71, 86, 137, 222, 223, 246, 356, 379, 429, 436, 461, 467, 503, 505, 512).

É interessante notarmos a presença massiva da palavra direito no corpo do texto, estando, em grande parte, referida ao que deve ser assegurado aos estudantes, seja educação, aprendizagem, desenvolvimento, conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se, conhecer-se, vida digna, liberdade de consciência e de crença, acesso às práticas dos letramentos valorizados, literatura, arte, informação, conhecimentos, saber sobre si... enfim, o direito é tomado como força legislativa que se insere no discurso a fim de que seja utilizado como meio que universaliza decisões que, no caso, incidem na educação escolar.

Vale ressaltar que chamar atenção para essa ampla presença não significa negar a importância das leis para a proteção dos sujeitos e para a organização da vida social, mas buscamos aqui apontar uma questão importante no que se refere à tendência discursiva da pedagogia contemporânea em reduzir o lugar do sujeito, valendo-se, para isso, de um judicialismo, ou seja, de um exagero no recurso às vias judiciais para resolver questões que podem ser resolvidas por outras vias.

Essa presença nos faz levantar a distinção entre justeza e justiça na tarefa educativa, a qual nos obriga a pensar, mais uma vez, na tênue relação entre público e privado em que repousa o discurso pedagógico contemporâneo. Assim, ao se deparar com situações em que é convocado a agir diante de seu aluno, o educador recorre às leis que amparam a prática educativa, visando, desse modo, uma justa correspondência entre sua ação e a justiça. Porém, a justiça, enquanto acordo social referente à moralidade, faz parte do espaço comum, é pública e deve ser aplicada a todos. Entretanto, fazer justiça nem sempre corresponde a agir de forma justa. Isso porque nenhuma legislação pode dar conta daquilo que se interpõe aos sujeitos: a linguagem.

Com a forte incidência de recursos jurídicos que possam reger a vida escolar, corremos o risco de privar as leis de sua dimensão simbólica, ou seja, nos esquivarmos de sua interpretação, levando-a a decair "como lei estritamente

superegoica que impõe silêncio ao sujeito” (DIDIER-WEILL, 1997, p. 185). Se as leis ganham função de enunciados acompanhados do mandamento de se fazer cumprir, não resta mais nada ao sujeito, sendo ele professor ou aluno, a não ser calar-se diante delas. As leis tornam-se assim mais uma das prescrições da pedagogia nas quais devem agarrar-se o professor ao desenvolver sua prática.

Superegoificar as leis presentes nos documentos que regem a educação, ou seja, torná-las mandamentos inquestionáveis, supõe o silêncio dos professores, o que significa sua destituição do ato de educar. É aí que mora o perigo em tornar aquilo que faz parte inalienável da vida como a educação, o convívio, a expressão, a brincadeira etc., como parte de dispositivos jurídicos.

Leis são portadoras de uma zona de sombra (DIDIER-WEILL, 1997). Essa zona de sombra é o que impede de garantir que a justiça seja de todo justa. Em outras palavras, é no chão da escola que se lança luz a essa sombra a partir do que é particular ao sujeito, é onde se acende, pela via da palavra, a lâmpada que conduz o ato. Portanto, é onde pode se fazer presente a ética que sustenta os laços na relação educativa e é também onde o sujeito se vê só na decisão quanto à justeza de seus atos.

Nesse sentido, transformar atos espontâneos da vida em leis, tornando público aquilo que faz parte da vida privada do sujeito, gera o risco de que tais leis funcionem como substitutas da palavra do professor, reduzindo, dessa forma, as possibilidades de transmissão nas instituições escolares.

2.6 Aluno Autônomo

Também compete para a redução da transmissão nossa sexta e última categoria, que chamamos de **Aluno autônomo**. Começamos pelo oxímoro que essa ideia pode comportar. O termo aluno, do latim *alumnus*, derivado do verbo *alére* "fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, criar”[11]. É interessante notarmos

[11] Dicionário Houaiss. F.hist. 1572 *aluno*, 1572 *alumno.*

que os três primeiros verbos associados ao termo podem nos remeter a algo que parte do próprio organismo – aumentar, crescer, desenvolver – diferentemente dos três últimos, que nos levam a pensar numa situação relacional. Essa divisão entre o que parte do próprio organismo e o que necessita da presença do outro para que se dê é alvo de discussões a respeito da educação desde a antiguidade, conforme vimos em nosso capítulo teórico. Passamos por diversos momentos em termos de concepções educacionais e chegamos aos dias atuais a um discurso pedagógico que se serve dos discursos da ciência e do capitalismo para promover uma noção de autonomia inédita em nossa história.

Tomaremos trechos do texto que estamos analisando para observarmos como essa noção assume hoje um viés que gera dificuldades à educação. Os trechos que traremos a seguir remetem a cinco pontos específicos que nos mostram como essa ideia de autonomia dos alunos aparece no discurso pedagógico: o primeiro diz respeito ao lugar do professor; o segundo, ao aluno que constrói e se desenvolve; o terceiro nos diz da educação balizada pelas características desenvolvimentais dos alunos; o quarto, ao convívio e interação dos alunos com objetos; e o quinto se refere à questão da flexibilização curricular. Vejamos como aparecem no texto e suas implicações.

No primeiro ponto, encontramos a referência ao professor como aquele que media e monitora práticas e interações, garante situações que promovem desenvolvimento, reúne elementos para organizar tempos e espaços, cria oportunidades, promove experiências voltadas para a atividade do aluno, dá suporte, conforme podemos ver:

> Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, **mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações**, **garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças** (BRASIL, 2018, p. 39, grifo nosso).
>
> Trata-se de **reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem** de todas as crianças (BRASIL, 2018, p. 39, grifo nosso).
>
> Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso **criar oportunidades** para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais

> de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas (BRASIL, 2018, p. 40, grifo nosso).
>
> Portanto, **a Educação Infantil precisa promover experiências** nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, **a instituição escolar está criando oportunidades** para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2018, p. 43, grifo nosso).
>
> [...] prever o **suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades** e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (BRASIL, 2018, p. 466, grifo nosso).

O professor, ou a própria instituição de educação que ele representa, aparece, nesse sentido, não mais voltado à fala e ao laço com o aluno, mas sim à sua ação sobre o mundo a fim de que este possa ser mais bem capturado e, também, à mediação das ações dos alunos. Assim, sua posição passa a ser a de organizador, mediador, monitorador, criador de oportunidades.

Essa posição responde ao lugar do aluno, que assume uma posição ativa diante de seu processo de escolarização e, desse modo, o professor é deslocado a agir em função da ação do aluno. Inclusive quando aparece como aquele que deve promover experiências, estas dizem respeito a situações em que os alunos possam agir sobre as coisas e o mundo.

Desse modo, as experiências perdem o seu caráter relacional e voltam-se à individualidade da ação. O aluno é aquele focado em uma autoconstrução, como podemos ver no trecho a seguir:

> Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, **as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio** (BRASIL, 2018, p. 40, grifo nosso).

Também nesse sentido, a escola passa a organizar suas práticas a partir das características desenvolvimentais dos alunos, o que nos remonta à forte tendência do discurso em se pautar nas teorias integrativas hierárquicas, fortemente ligadas à biologia e à psicologia, as quais foram base para as construções piagetianas, que conduzem claramente os propósitos educacionais do documento.

> **As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar** que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2018, p. 58 e 59, grifo nosso).
>
> **Nesse período de vida,** como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, "importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos" (BRASIL, 2010) (BRASIL, 2018, p. 60, grifo nosso).
>
> As **mudanças próprias dessa fase da vida** implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, **que demandam práticas escolares diferenciadas**, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (BRASIL, 2018, p. 60, grifo nosso).

Encontramos aí um pensamento educacional pautado, por um lado, no desenvolvimento do aluno e em sua atividade e, por outro, no professor que acompanha tal desenvolvimento a fim de proporcionar situações que promovam essa atividade da maneira mais eficaz possível, ou seja, a atividade do aluno deve levá-lo à aprendizagem. Desse modo, aparece a compreensão de que as experiências dos alunos podem ser voltadas à interação com objetos: "[...] sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas" (BRASIL, 2018, p. 58).

Todo esse cenário promove uma noção de autonomia do aluno que nos parece problemática quando pensamos em educação. É indiscutível que, ao educarmos, visamos que as novas gerações possam alcançar autonomia em seus atos e seus

posicionamentos diante do mundo para que, assim, possam dar continuidade a ele. Porém, ao pensarmos em autonomia, precisamos levar em consideração, logo de início, que estruturalmente nossa autonomia é sempre relativa, uma vez que nossa constituição psíquica depende do atravessamento pelo Outro, o que nos confronta constantemente com a lei simbólica que nos rege. Isso significa dizer que, sob o ponto de vista psicanalítico, autonomia diz respeito à possibilidade de que o sujeito, na dialética que interpõe lei e desejo, consiga se aproximar de seu desejo.

Porém, constitui o nosso desejo o desejo do Outro, uma vez que nossa própria operação de constituição depende do efeito do significante em nós, ou seja, para que sejamos sujeitos dependemos do significante que está no Outro. Assim, nosso desejo jamais é autoengendrado e sempre depende da dialética que "faz a junção do desejo do sujeito com o desejo do Outro". Essa junção, que Lacan (1964, 2008) demonstra através união de dois conjuntos – o do ser e o do sentido – gera uma interseção, constituída por aquilo que é parte tanto de um conjunto quanto de outro. A essa operação ele concedeu o nome de alienação.

É de grande relevância pensarmos na operação de alienação do sujeito se quisermos tocar na questão da autonomia. Isso porque podemos entender que o sujeito pode gozar de uma parcial autonomia uma vez que tenha se implicado em uma segunda operação, a qual somente se processa a partir da primeira: a separação. Mas essa separação é sempre relativa, pois para que o sujeito "jogue sua partida" (LACAN, 1988, p. 858), ele precisa antes se apropriar dos instrumentos e regras que vêm do Outro, reconhecer que a falta imposta pela linguagem está no Outro, assim como nele próprio. Como nos diz Lacan, "uma falta recobre a outra [...]. É uma falta engendrada pelo tempo precedente que serve para responder à falta suscitada pelo tempo seguinte" (LACAN, 1964, 2008, p. 210).

No entanto, ainda que uma separação opere no psiquismo do sujeito, este jamais poderá prescindir do tempo da alienação, que segue vida afora, uma vez que nunca pode ser completamente superável. É esse ponto que nos interessa para pensarmos esse modelo de autonomia proposto pelo discurso pedagógico presente no documento da BNCC. Nenhum saber pode se constituir sem que faça referência a um significante primordial, o S_1. Portanto, não podemos pensar em uma educação que não parta do laço entre o sujeito e um representante do Outro. Há sérios

problemas quando o discurso pedagógico sugere por um lado um aluno que se autoengendra, que se autofunda, que parte de si mesmo; e por outro, um professor que se cala e funciona como promotor de interações dos alunos com objetos.

Ao contrário do que propõe, essa autonomia concorre muito mais para a manutenção da alienação do sujeito que para a criação de possibilidades de separação. Como consequência desse cenário, podemos ter alunos mais “colados” em seus professores e menos criativos, ou seja, paradoxalmente, essa autonomia promove mais dependência que emancipação.

Talvez vejamos bons exemplos disso ao observarmos na prática o funcionamento da proposta de flexibilização curricular para o Ensino Médio, presente no documento analisado. Essa flexibilização aparece no texto como possibilidade de viabilizar aos alunos a tomada de decisões baseadas em seus próprios interesses:

> Essa estrutura adota a **flexibilidade como princípio de organização curricular**, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018, p. 468, grifo nosso).

Porém, até que ponto podemos supor que nossos jovens podem prescindir dos mais experientes na tomada de decisões quanto a sua escolarização? Poderíamos nós, adultos, renunciar a nossa responsabilidade quanto a sua educação, transferindo a eles escolhas que dizem respeito a um mundo com o qual não estão familiarizados?

Com essa questão, nos direcionamos ao próximo capítulo de nossa pesquisa, o qual diz respeito à questão da autoridade. Nos capítulos que seguem concentramos esforços em mostrar os possíveis desdobramentos dessa inserção discursiva do texto da BNCC. Voltaremos aos apontamentos feitos neste capítulo no intuito de aprofundarmos nossa discussão.

3 A BNCC E A QUESTÃO DA AUTORIDADE

Na análise que desenvolvemos no capítulo anterior, levantamos categorias que nos apontaram dilemas com os quais nos deparamos, enquanto educadores, frente ao documento da BNCC. Propomos pensar, a partir deste capítulo, no modo como tais categorias podem afetar aspectos irrenunciáveis no que diz respeito à educação. O primeiro desses aspectos é a autoridade.

Sabemos que, desde a virada neoliberal do capitalismo dos anos 1970, nossa cultura vem sendo marcada por novos modos de simbolização que se caracterizam por um enfraquecimento das relações de autoridade, pela perda da referência nas grandes narrativas que até então nos sustentavam. “Antes o sujeito era referido a tal Deus, a tal terra ou a tal sangue. Era um Ser exterior que conferia o seu ser ao sujeito” (DUFOUR, 2005, p. 71). Atualmente, nos confrontamos com um modo de existência que coloca em xeque exatamente a questão do laço que é o que sustenta uma ordem humana. Alguns autores que já trouxemos neste trabalho, como Benjamin (1938, 1989), Arendt (1958, 2011) e Lacan (1969, 1992), nos apontam, de alguma maneira, essa característica que veio se esboçando desde a modernidade, mas que se apresenta de modo mais claro nos últimos 50 anos, resultando em uma modificação sem precedentes nas relações de autoridade.

O documento da BNCC, enquanto peça do discurso pedagógico contemporâneo, traz em seu texto elementos que apontam para essa modificação na medida em que convoca professores e alunos a estarem em lugares discursivos que dificultam o estabelecimento de uma relação de autoridade.

A incidência do discurso capitalista, que já constatamos no texto, promove entraves à formação de laço e, portanto, desloca as relações de autoridade, transformando-as ou em autoritarismo ou em ausência de diferença. Em nosso contexto cultural atual observamos que esta última forma surge em alternativa à primeira, porém ambas dizem respeito ao que é da ordem do poder e não de uma relação consentida: no primeiro caso, da presença de poder e, no segundo, de sua ausência.

Uma relação de autoridade se difere de uma relação de poder exatamente pelo fato de ter consentimento, é um atributo da relação e não uma força. A assimetria natural das relações sustenta a autoridade, que se fundamenta, como vimos em nosso capítulo teórico, em um jogo de autorização e consentimento. O que pretendemos mostrar neste item é como o documento da BNCC, ao propor um ensino baseado em competências, se inserindo na lógica técnico-científica, constrói um discurso que desmonta a presença do sujeito na cena educativa, reduzindo, desse modo, as possibilidades de que uma relação de autoridade se estabeleça.

3.1 O problema do autonomismo

Como vimos, pela via do ensino por competências, amparado na tecnociência, o laço que, inevitavelmente se estabelece entre quaisquer que sejam os sujeitos presentes na cena educativa, fica esquecido. Esse esquecimento fica evidente no texto da BNCC pela confusão entre aspectos inerentes à educação e aspectos que fazem parte do mundo político. Um exemplo disto está no sentido dado à palavra autonomia ao longo do texto. Nele encontramos uma autonomia que mais se aproxima de um autonomismo, muito presente nos discursos contemporâneos ligados ao desenvolvimento humano e, consequentemente, a educação. O sufixo -ismo aqui nos serve para diferenciar o sentido científico-político dado à autonomia, com exagero em certos aspectos, do sentido inerente a qualquer educação, em que sempre estará em jogo o alcance de alguma autonomia, ou seja, qualquer educação se fundamenta na possibilidade de que as novas gerações passem a sustentar, a partir de suas próprias possibilidades, o curso do mundo. Esse último sentido está presente no texto e pode ser observado, por exemplo, nos trechos a seguir:

> Apresentar **autonomia nas práticas de higiene**, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo (BRASIL, 2018, p. 54).

> [...] a maior desenvoltura e a **maior autonomia nos movimentos e deslocamentos** ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela [...] (BRASIL, 2018, p. 58).

> Durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada. Dado o desenvolvimento de uma **autonomia de leitura em termos de fluência** e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos (BRASIL, 2018, p. 76).

Entretanto, o que nos interessa chamar atenção nessa discussão é a presença disso que chamamos de autonomismo e suas consequências à questão da autoridade. O autonomismo confunde autonomia – enquanto possibilidade de um sujeito pensar e agir sem que dependa da presença física de outro para lhe dar suporte, ou se quisermos, a partir de uma ética e um estilo próprios, o que diz respeito ao desejo – com liberdade social e política – no sentido de um liberalismo, uma liberação das atitudes coercitivas de um poder.

Podemos observar isso no texto da BNCC se tomarmos alguns pontos que funcionam como reforçadores de um projeto neoliberal de educação, o qual, sob o discurso do capitalista, funciona em prol do desligamento da educação de uma tradição, de modo a promover a individualização dos sujeitos em função de que estes possam mais aderir à repetição ligada à produção e ao consumo que se lançarem a outros propósitos menos interessantes para o mercado.

Para isso, lançam mão da ideia de liberdade, ou seja, da não submissão a um poder, como estratégia de desvinculação entre os sujeitos, cujo lema “Cada um por si, Deus por todos”, cabe perfeitamente. Exemplos desse projeto no texto da BNCC podem ser encontrados em todas as categorias que trouxemos no capítulo anterior – educação baseada em competências, educar como técnica, Inovação, projeto de vida, aprendizagem como direito e aluno autônomo –, uma vez que, em todas elas, conforme vimos, está em jogo a retirada do sujeito da cena educativa, de modo que sua subjetividade não atrapalhe os ideais normativos e individualizantes que são o motor de uma sociedade neoliberal.

Se tomarmos alguns trechos do documento, podemos observar como o discurso parte da noção de liberdade para alcançar uma adaptação do sujeito às necessidades do mercado, conforme podemos ver a seguir:

> Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão (BRASIL, 2018, p. 41).
>
> II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018, p. 464).

Nesses dois trechos podemos ver que, ao tratar da educação infantil, as práticas pedagógicas são apresentadas enquanto voltadas à emancipação e à liberdade, a fim de que as crianças não se submetam a um poder, não sejam submissas. Já quando tratam dos jovens, fazem referência à preparação para que estes se adaptem às novas ocupações, ocupações estas que são condicionadas ao mercado. É interessante observar, assim, que, faz parte de um mesmo projeto, pensar a educação enquanto promotora de uma liberdade, enquanto emancipadora da criança, para uma posterior adaptação do aluno a um dado funcionamento. Essa liberdade, nesse sentido, funciona em prol do que estamos chamando de autonomismo, uma vez que acaba por promover mais uma liberação da criança em relação ao adulto que sua autonomia. Segundo Miniccelli (2016, p. 194),

> [...] o mercado de consumo livre requer uma infância emancipada de qualquer advertência sobre os interesses espúrios que têm aqueles que buscam usufruir com corpos e almas infantis. Requer ser livre de toda restrição de transmissão intergeracional de cuidado. Requer das novas gerações serem a-históricas e atemporais. Emancipadas de toda filiação e genealogia, caem livres de toda autoridade e sujeição.

Nesse sentido, se a educação trabalha para a emancipação das crianças em relação aos adultos, acaba por dificultar as possiblidades de alguma autonomia, uma vez que livres do laço com os adultos, estas caem, também, livres de qualquer autoridade. Porém, sabemos que “a autoridade, em geral, não se contrapõe à autonomia do sujeito, mas é, antes, seu pré-requisito” (CARVALHO, 2015, p. 978). Para que um sujeito venha a ser autônomo, objetivo de qualquer educação, é necessário que antes tenha experienciado alguma relação de autoridade, uma relação assimétrica, mediada pelo respeito.

O discurso pedagógico contemporâneo, de maneira geral, toma como análogo o que é da ordem do poder e o que é da ordem da autoridade. Assim, constitui-se na crença de uma incompatibilidade entre autoridade e autonomia do sujeito. Nessa crença, constrói uma repulsa a qualquer relação de poder que possa se estabelecer no âmbito educacional em nome da autonomia dos alunos, porém, a defesa em relação à força vinda de um poder acaba por promover, paralelamente, a extinção da autoridade. Isso porque essa defesa tem por base a individualização, ou seja, a desvinculação do sujeito a um outro, seu desengate.

Arendt (2011, p. 79), como vimos, em 1954, já nos chamava atenção quanto ao fato de aspectos políticos adentrarem esferas pré-políticas, gerando dilemas quanto a questões fundamentais da vida humana, como a autoridade:

> O sintoma mais significativo da crise, a indicar sua profundeza e seriedade, é ter ela se espalhado em áreas pré-políticas tais como a criação dos filhos e a educação, onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural, requerida obviamente tanto por necessidades naturais, o desamparo da criança, como por necessidade política, a continuidade de uma civilização estabelecida que somente pode ser garantida se os que são recém-chegados por nascimento forem guiados através de um mundo preestabelecido no qual nasceram como estrangeiros.

Contudo, a autora reconhece que “essa forma de autoridade serviu, através de toda a história do pensamento político, como modelo para uma grande variedade de formas autoritárias de governo”, uma vez que “visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência” (ARENDT, 2011, p. 78). Entretanto, é importante termos em vista que a autoridade não se constrói nem pela força, nem pela igualdade, uma vez que ela

> [...] é incompatível com a persuasão, a qual pressupõe igualdade e opera mediante um processo de argumentação. Onde se utilizam argumentos, a autoridade é colocada em suspenso. Contra a ordem igualitária da persuasão ergue-se a ordem autoritária, que é sempre hierárquica. Se a autoridade deve ser definida de alguma forma, deve sê-lo, então, tanto em contraposição à coerção pela força como à persuasão através de argumentos (ARENDT, 2011, p. 79).

É a partir desse ponto de vista que nos colocamos a pensar que o autonomismo presente no discurso da BNCC guarda relação com a tênue diferença entre poder e

autoridade. Nesse sentido, o problema repousa em visar autonomia quando se aspira por liberdade e em, portanto, deixar adentrar na esfera pré-política aquilo que é do mundo político.

É nesse mesmo interesse que o ideal de uma democracia política, característico do nosso tempo, adentra as escolas pelo exercício de uma pedagogia democrática, cujos preceitos estão claramente presentes no texto de nossa análise. Nossa dívida quanto às pedagogias autoritárias acabou por levantar o ideal de que, pela via da democratização da educação, no sentido de fazer com que todos tenham acesso a ela de forma igual, podemos conduzir uma educação global, sem constrangimentos e de modo que tudo o que seja vivido pelos alunos seja resultado de sua iniciativa autônoma: *cada um decide por si, todos têm direito a fazer suas próprias escolhas, igualdade para todos...* ideias presentes em enunciados como Projeto de Vida, Protagonismo do aluno, etc.

Assim, a pedagogia democrática traz às escolas “um projeto claramente individualizante, sob o signo da formação do cidadão” (GAUCHET, 2009, p. 135). Ela “é evocada como valor capaz de legitimar a busca da efetivação da igualdade universal de direitos e oportunidades” (CARVALHO, 2015, p. 990).

É nesse sentido que o ideal pedagógico de uma democracia na escola é alimentado pelo discurso capitalista, pois, pela via da democratização das relações, se nos livramos, por um lado, de relações autoritárias, por outro nos deparamos com adultos destituídos da função educativa, gerando o efeito de que as novas gerações, por serem logicamente impossibilitadas de se constituir fora de uma relação de autoridade, passem a ser tuteladas pela ciência (pelo remédio, pelo protocolo, etc.), o que implica na mercantilização de seus corpos, uma vez que a ciência hoje funciona sob ditames do discurso capitalista.

Assim, o discurso presente no documento da BNCC acaba por propor a destituição da autoridade, uma vez que promove o apagamento da diferença geracional, da assimetria nas relações. É a esse propósito que serve a ideia de potência do aluno, outro caminho pelo qual podemos observar as implicações do texto na questão da autoridade.

3.2 Da potência do aluno à impotência do professor

A ideia de potência aparece em diversos momentos ao longo do texto da Base, porém, interessa a nossa análise capturar onde o discurso capitalista faz sua marca, tornando a potência, que tradicionalmente está presente nos discursos pedagógicos, algo que responde ao desempenho e à produção, o que, conforme veremos, impacta nas relações de autoridade. Vejamos alguns exemplos:

> Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência necessária para **potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde** (BRASIL, 2018, p. 220).
>
> As crianças possuem conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro**, ampliados de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social** (BRASIL, 2018, p. 224).
>
> Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para **potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde** (BRASIL, 2018, p. 223).
>
> Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a **potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico** (BRASIL, 2018, p. 355).
>
> Ao longo de toda a Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de **potencializar sentidos e experiências** com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza (BRASIL, 2018, p. 354).

Nesses trechos podemos observar que a ideia de potencializar está ligada a resultados e envolve a noção de quantificar, uma vez que aparece relacionada ao aumento de uma capacidade do estudante, seja de se envolver com práticas, de se inserir e transitar pela vida social, de se envolver em contextos, de descobrir, de criar sentidos e viver experiências. O foco parece estar na ideia de inserir força, ampliar, tornar mais potente, o que guarda relação com desempenho, medida.

Essas noções, típicas do funcionamento neoliberal do capitalismo, recaem no discurso operando uma transformação nas posições de professores e alunos. O aluno

como máquina de aprendizagem, que deve produzir resultados cada vez maiores e o professor como aquele que deve direcionar sua prática para esse objetivo: fazer produzir mais e mais, potencializar. Para isso, ele se utiliza dos artifícios das técnicas metodológicas que prometem amplificar os resultados de seu ensino.

Desse modo, professor e aluno são convidados a entrar em uma lógica hiperbólica que dificulta a formação de laço. Ao contrário de '*superman',* seres vitaminados, turbinados, que tudo podem, somos faltosos e o que nos impulsiona a produzir algo é justamente essa nossa condição. É a falta que a linguagem nos impõe que nos impulsiona a formação de laço e a produção de saber.

É nessa linha que se torna problemática a noção de potência no discurso da BNCC, trazendo consequências à questão da autoridade. Porém, isso não significa dizer que em todos os momentos em que o texto se refere à palavra potência, ele esteja a serviço do discurso capitalista. Encontramos, por exemplo, a ideia de potência ligada à perspectiva de que professor possa se eclipsar em prol de que o aluno emerja em sua força, ou, se quisermos, em sua potência, como podemos ver em:

> Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e **seu potencial de criar** novas formas de existir (BRASIL, 2018, p. 14).
>
> As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam **suas potencialidades** e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física (BRASIL, 2018, p. 41).

Nesse sentido, não haveria comprometimento à autoridade, palavra esta que vem do latim *auctus*, particípio passado de *augere*, que significa "aumentar, fazer crescer", ou seja, deixar que o outro emerja em sua potência. O problema aparece quando o pensamento educacional, ao assumir a posição discursiva do capitalismo, transforma a 'potência do aluno em aprender' em 'potencializar aprendizagens'.

O discurso pedagógico parece, assim, entrar no movimento de afastar a ideia do professor poderoso do ensino tradicional, o qual, ao coagir o aluno, dificultava a emersão de sua potência, para sustentar um professor que faz a função contrária, a

de deixar emergir a potência do aluno. Porém, a questão se coloca quando deixar emergir a potência do aluno passa a ser ampliar a sua potência, supelartivizá-la.

Isso traz consequências à autoridade na medida em que promove o isolamento dos sujeitos que, como todo-poderosos, passam a se ver como indivíduos, ou seja, como não divididos, que tudo podem, não condicionados pela falta, onipotentes, sua presença subjetiva na cena educativa fica comprometida. A transmissão, assim, é dificultada por um ideal específico de vida – tornar mais potente, ampliar atenção, espírito crítico, criatividade, aprendizagem –, que distancia da transmissão de um projeto coletivo de mundo, o qual só pode ser pautado na tradição e, portanto, no laço de autoridade.

Desse modo, abandonamos um professor autoritário e ganhamos um professor impotente. Sem presença subjetiva, não há autoridade. E sem autoridade não há educação. Voltolini (2019, p. 371-372) nos diz sobre duas posições que podemos escolher assumir enquanto educadores: a de chefe e a de mestre:

> Quando se toma a desigualdade estrutural entre criança e adulto, com relação à tradição, para privilegiar a construção de uma hierarquia, concretizamos o lugar do ‘chefe’ [...] Quando se toma, por outro lado, a desigualdade estrutural entre criança e adulto para privilegiar a transmissão do solo comum que constitui o fio entre as gerações, fundamos o lugar do ‘mestre’.

No primeiro caso, a dinâmica do poder predomina sobre a do saber, no segundo, o contrário acontece, há uma predominância do saber sobre o poder. Acrescentaríamos a essas duas posições a do desimplicado, na qual não comparece nem saber nem poder. Essa posição é efeito de uma ‘pasteurização’ da educação, que, como vimos, sofreu nos últimos anos os efeitos de um discurso pedagógico que inseriu tantos artifícios entre professor e aluno que tornou difícil seu engate subjetivo, em prol da pretensa ‘neutralidade’ ou ‘cientificidade’ dessa relação. A ideia de potencializar aprendizagens dá suporte a essa posição.

Tanto o chefe quanto o desimplicado estão a serviço do discurso do capitalista que, por não promover laço, circula entre o poder ou a ausência dele. O professor nessas posições ou tem seus atos conduzidos pelo autoritarismo ou pelo abandono. Já o professor que assume a posição de mestre, se autoriza do simbólico, o saber é

o seu condutor para que o outro da relação se movimente. É ele o representante da tradição enquanto fio condutor entre as gerações, sendo, portanto, aquele capaz de encarnar o Outro na relação com o aluno. Na mestria a assimetria entre adulto e criança prepondera ante à hierarquia ou à igualdade.

O problema é que em um ambiente escolar, se não há sustentação da convivência coletiva por uma autoridade, passa-se rapidamente de igualdade a hierarquia, ou seja, uma vez que em ambos os casos a operação gira em torno da dinâmica do poder, passa-se de sua ausência a sua presença a depender da demanda. Sustentar um ambiente escolar com base na posição de desimplicação é algo impossível, uma vez que sem um representante da ordem, o que se instala é o caos e a impossibilidade de convivência e de aprendizagem. Desse modo, ao sustentar essa posição, o discurso acaba por deixar abertas as vias pelas quais o poder se instaura.

Se não há suporte discursivo para que uma relação de autoridade se estabeleça entre adultos e crianças, o que acaba por se instaurar é uma relação de poder. Como nos disse Lacan (1998, p. 592), “a impotência em sustentar autenticamente uma práxis reduz-se, como é comum na história dos homens, ao exercício de um poder”. Se a autoridade não funciona, surge o poder em seu lugar.

Portanto, suportar um discurso desligado da tradição, sem o propósito da formação de laço e desvinculado de seu compromisso com o simbólico – como é o caso do que pudemos observar em alguns trechos do texto da Base, a partir da noção de potência –, ainda que este guarde a missão do não exercício de poder, acaba por promover o contrário do que propõe. Convida, assim, o professor a assumir o impasse de não exercer poder, mas manter uma ordem que permita a aprendizagem dos alunos e sua convivência em um espaço comum, porém sem que sua presença subjetiva conduza o processo, o que deve ser feito via artifícios científicos pré-estabelecidos.

Assim, algo importante que esse discurso desconsidera é que, mais que interessado pelo desenvolvimento do aluno, suas necessidades, interesses e potencialidades, o professor deve ser alguém interessante para seu aluno (VOLTOLINI, 2019). Mas como pode ser interessante um professor cuja presença

subjetiva é apagada por um discurso pedagógico que privilegia sua funcionalidade enquanto intermediário entre aluno e objeto de conhecimento? Como pode um aluno se interessar por um professor cujo papel se resume ao de potencializador? Onde está o saber em jogo no romance necessário ao acontecimento da educação?

É sob o amor de transferência que a transmissão opera. Tomar o professor como um potencializador esvazia o saber particular que provém dele e dá vida aos objetos de conhecimento, dificulta, assim, a produção de sentido pelo aluno, deserotiza a educação, retira dela a dimensão do desejo, desmembra saber e conhecimento. Se não há espaço para o saber do professor, não há amparo para que o aluno produza o consentimento que funda uma relação de autoridade.

Entra em cheque, assim, a transferência e, consequentemente, a transmissão. O professor fica impotente em sua tarefa de educar. Isso porque: “[...] reconhecer alguém como autoridade implica tê-lo como um exemplo ou referência por acreditar que ele saiba mais, possa mais ou tenha mais experiência no trato com este mundo, com suas linguagens e práticas” (CARVALHO, 2015, p. 983).

É o lugar do professor no mundo que proporciona o laço necessário à transmissão e esse lugar só pode lhe ser conferido mediante a crença na sua experiência, a qual só pode estar referida a uma tradição.

Se em nome de uma não coerção dissolvermos o da distância naturalmente imposta pelo tempo de experiência no mundo, deixamos as novas gerações à mercê de serem manipuladas por uma autoridade invisível, permitimos que os mais jovens entrem na roda viva do discurso dominante, que determina o sujeito a ponto de deixá-lo com poucas possibilidades de ação subjetiva.

Nesse sentido, esse discurso funciona muito mais promovendo um colamento silencioso do aluno no professor que dando-lhe possibilidades de mover-se subjetivamente. Em síntese, ao propor uma educação sem autoridade, esse discurso dificulta a operação da transmissão e, assim, supõe uma educação fictícia na qual o saber estaria à margem do conhecimento. É sobre a tendência em separar conhecimento de saber que nos debruçaremos no próximo capítulo, mostrando mais uma das irredutibilidades da educação afetadas pelo discurso presente na BNCC.

4 BNCC, CONHECIMENTO E SABER

No capítulo anterior, levantamos a questão do autonomismo e da potência como pontos importantes do imaginário pedagógico presente no documento da BNCC no que se refere aos lugares ocupados por professores e alunos na cena educativa. Esses pontos, como vimos, nos levam a pensar nas aproximações da política e da tecnociência ao campo da educação. Nesse sentido, o que visamos levantar aqui diz respeito a como essa aproximação incide na percepção de saber e conhecimento na empreitada educativa.

Vimos com Arendt (2011) que o discurso pedagógico na modernidade assumiu elementos das esferas científica e política, a ponto de tornar dilemática a relação entre aspectos estruturais e contingenciais da educação. Nesse sentido, ela aponta os problemas gerados por essas duas esferas quando são incorporados ao pensamento educacional, pontos que acabam por suprimir elementos da educação que são irrenunciáveis.

Se trouxermos esse raciocínio às tendências mais recentes do pensamento pedagógico, veremos, por exemplo, que potência, autonomia e liberdade são palavras que traduzem duas fortes vertentes do pensamento educacional contemporâneo, na consideração da educação, por um lado, enquanto técnica aplicada e, por outro, enquanto prática crítico-reflexiva, marcando posições ideológicas liberais e progressistas. Tais posições nos apontam para terrenos em que predominam visões mais científicas e mais políticas. O texto da BNCC nos mostra que ambas fazem parte do discurso ali presente, o que produz consequências ao campo do saber e do conhecimento.

4.1 Educação como Técnica Aplicada e Educação como Prática Crítico-reflexiva: conhecimento x saber

Vejamos como essas duas concepções aparecem no texto da BNCC. Para pensarmos a dimensão técnica, podemos partir de duas formas presentes no texto. A

primeira diz respeito à incidência da técnica na pedagogia, na especificação quanto aos modos de fazer com o ensino a fim de que se tenha eficácia nos resultados que são as aprendizagens. Essa dimensão está presente no documento tanto pela via do que o próprio documento representa aos educadores – como instrumento técnico a ser incorporado a fim de melhores resultados na educação – quanto pelas especificações técnico-didáticas, que refletem a concepção de educação presente no documento – resolução de problemas, criação de situações, organização de espaços, monitoramento de interações etc. Tais especificações podem ser notadas ainda no documento pela referência à aplicação, como podemos ver em: “aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas”, “aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado”, “aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender” (BRASIL, 2018, p. 17).

A segunda forma diz respeito à técnica enquanto elemento já construído pela cultura científica, que deve ser incorporado pelos alunos a fim de que estes possam utilizá-las em seu cotidiano. Podemos observar essa presença nos trechos a seguir:

> Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, **técnicas** e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas (BRASIL, 2018, p. 40, grifo nosso).
>
> As **técnicas de resolução de equações e inequações**, inclusive no plano cartesiano, devem ser desenvolvidas como uma maneira de representar e resolver determinados tipos de problema, e não como objetos de estudo em si mesmos (BRASIL, 2018, p. 271, grifo nosso).
>
> Esse planejamento inclui a definição de questões relevantes e da população a ser pesquisada, a decisão sobre a necessidade ou não de usar amostra e, quando for o caso, a seleção de seus elementos por meio de uma **adequada técnica de amostragem** (BRASIL, 2018, p. 275, grifo nosso).
>
> V – **formação técnica e profissional**: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para **adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo** e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12) (BRASIL, 2018, p. 478, grifo nosso).

Essa devoção à técnica que podemos observar sob essas duas perspectivas corresponde aos ideais já conhecidos de uma pedagogia tecnicista, na qual a neutralidade científica, os princípios de racionalidade, a eficiência e a produtividade são lemas centrais em torno dos quais o processo educativo se tornaria objetivo e operacional (SAVIANI, 2013).

No que se refere à atuação dos professores, Voltolini (2018, p. 64) nos lembra que essa dimensão tecnicista guarda relação com a chamada *Evidence Based Practice* (GAUTHIER; BISSONETTE; RICHARD, 2007), na qual:

> [...] temos um sujeito racional que detecta situações específicas e aplica um conhecimento que não lhe é particular, mas pretensamente universal e, portanto, reaplicável, em princípio, por todo aquele que encontrar a mesma situação já repertoriada pelas pesquisas que deram a base a essa conduta (VOLTOLINI, 2018, p. 64).

Por outro lado, também encontramos no texto muitas referências à prática reflexiva e crítico-reflexiva. Vejamos alguns trechos:

> **Reflexão:** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a **atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais**, seja como criador, seja como leitor (BRASIL, 2018, p. 195, grifo nosso).
>
> Desse modo, recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Entretanto, esses materiais precisam estar **integrados a situações que levem à reflexão** e à **sistematização**, para que se inicie um processo de formalização (BRASIL, 2018, p. 276, grifo nosso).
>
> Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a **reflexão**, a **análise crítica**, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018, p. 9, grifo nosso).
>
> É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de **estimular a reflexão** e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma **atitude crítica** em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais (BRASIL, 2018, p. 61, grifo nosso).

> É importante considerar, também, o aprofundamento da **reflexão crítica** sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes (BRASIL, 2018, p. 64, grifo nosso).
>
> **Refletir criticamente** sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se (BRASIL, 2018, p. 73, grifo nosso).
>
> Essa **reflexão** sobre as vivências também contribui para a formação de sujeitos que possam analisar e transformar suas práticas corporais, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e **reflexivas em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos** (BRASIL, 2018, p. 484, grifo nosso).
>
> Essas demandas exigem que as escolas de Ensino Médio ampliem as situações nas quais os jovens aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e **assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito** (BRASIL, 2018, p. 486, grifo nosso).

Nos dois primeiros trechos que selecionamos, observamos a referência à reflexão enquanto modo de racionalização ligado à ideia de perceber, interpretar, analisar, sistematizar. Essas ideias remetem ao sujeito epistêmico da pedagogia contemporânea, sobre o qual discutimos no capítulo 2 deste trabalho. Esse sujeito é, para Voltolinni (2018, p. 65), o sujeito da *Reflexive Practice* (SCHON, 1983), aquele

> [...] capaz de refletir sobre a complexidade dos dados que se lhe apresentam na realidade e desta reflexão levantar hipóteses, pesquisar respostas, extrair conclusões e tirar delas sua conduta. Ele é um sujeito capaz de tomar a realidade como um objeto pensável. O conhecimento derivado dessa reflexão é, em princípio, transmissível a outros, mas deverá sempre ser relativizado por este outro a cada nova situação, na qual deverá prevalecer o mesmo princípio da ação reflexiva.

Pensar a educação a partir desse sujeito conduz a uma prática baseada na reflexão, em que, tanto para professores, quanto para alunos, o ensino e a aprendizagem se processam a partir de situações sobre as quais devem refletir para então agir novamente. Nos trechos seguintes observamos uma influência política relacionada à prática reflexiva, associando-a à crítica, ao estado de direito, aos direitos humanos e à democracia. Essa associação da reflexão à crítica social tem relevância nos discursos pedagógicos contemporâneos pela influência de teorias como as da

Karl Marx, Paulo Freire e Demerval Saviani, as quais relacionam a educação ao enfrentamento das condições sociais impostas.

Identificamos, assim, no texto da BNCC a noção de educação tanto como técnica aplicada quanto como prática crítico-reflexiva, o que o coloca prioritariamente no campo da razão, revelando sua perspectiva egóica. Se retomarmos as categorias que selecionamos como relevantes à nossa pesquisa – educação por competências, educar como técnica, inovação, aprendizagem como direito, projeto de vida e aluno autônomo – conseguimos facilmente detectar tal perspectiva.

Dizer que a perspectiva adotada pelo discurso presente no texto da BNCC é egóica significa atentarmos para o fato de que nele há uma indistinção entre sujeito e Ego, uma vez que “o sujeito epistêmico é aquele que foi concebido desde a entronização do Ego e sua função de domínio da realidade” (VOLTOLINI, 2018, p. 66). Assim, o sujeito epistêmico se reduz ao Ego e, nesse sentido, a educação se presta somente ao domínio da realidade, uma educação consciencialista, controlada, na qual os conhecimentos estão a serviço do verdadeiro como captura exata do real. O conhecimento, nesse sentido, ilusoriamente sustentado somente pelo Ego, não passaria pelas redes desejantes, nem encontraria sentido no campo do Outro, estaria reduzido a uma captura de objeto sempre externo ao sujeito.

A psicanálise nos permite pensar que a dimensão epistêmica é apenas parte de nossa função simbólica e não toda ela. É pelo simbólico que damos sentido às experiências vividas, estas só se tornam experiências quando incorporadas pelo sujeito a partir do sentido. Perpassa o sentido não apenas aquilo que faz parte da consciência, mas tudo aquilo que constitui o sujeito, o que inclui aspectos inconscientes. Portanto, o sentido que damos ao que vivemos sempre estará atravessado pelos significantes que nos constituem.

Isso significa dizer que na cena educativa vigora o laço do aluno com o professor, suas memórias e desejos, sua linguagem. Significa ainda que, uma vez que nossa existência simbólica nos permite representar o mundo, a educação não estará somente a serviço de um domínio da realidade, como requer o ideal epistêmico, mas também irá se prestar, inevitavelmente, à criação de sentido.

É nesse ponto que o problema se coloca no discurso da Base. Ao tomar a educação tanto como técnica aplicada quanto como prática crítico-reflexiva, a ênfase no conhecimento suprime o que é da ordem do saber.

O saber, para a psicanálise, é uma operação psíquica, constitui parte fundamental da nossa estrutura discursiva, formada por uma bateria significante (S_2) sobre a qual intervém S_1, o significante mestre, aquele que constitui o campo do Outro, que marca o sujeito e determina sua particularidade:

> [...] é no instante mesmo em que o S_1 intervém no campo já constituído dos outros significantes, na medida em que eles já articulam entre si como tais, que ao intervir junto a um outro, do sistema, surge isto *$*, que é o que chamamos de sujeito como dividido (LACAN, 1969-1970, 1992, p. 13).

A cada vez que falamos, a cadeia de significantes que nos representa é ultrapassada por uma teia de sentido que remete aos nossos traços primordiais vindos dos significantes que capturamos do Outro. Assim, aquilo que se constitui como saber está sempre embebido por uma particularidade indissociável do sujeito a partir do momento em que este fala. É nesse sentido que a psicanálise nos leva a avançar na compreensão a respeito do saber e do conhecimento:

> O que descobrimos na experiência de qualquer psicanálise é justamente da ordem do saber, e não do conhecimento ou da representação. Trata-se precisamente de algo que liga, em uma relação de razão, um significante S_1 a outro significante S_2 (LACAN, 1969-1970, 1992, p. 30).

A experiência analítica nos permite acessar o que é da ordem de um saber, que ainda que não tenha uma representação concreta, faz efeito sobre o modo como nos portamos no mundo e fazemos laço, está mais relacionado a um *savoir-faire* que a um conhecimento de ordem epistêmica, em torno do qual vemos se organizar a pedagogia proposta na BNCC. Desse modo, essa experiência nos leva a repensar os efeitos das contingências da cultura contemporânea sobre a educação, propondo que esta se resuma a conhecimentos desligados dos saberes.

A incidência do discurso universitário a serviço da ciência que, por sua vez, encontra-se vinculada ao discurso capitalista, forma uma pedagogia que atira o sujeito

para fora de sua cena, uma vez que, esquecida do saber, se propõe a pasteurizar a educação, tornando-a menos simbólica possível, suprimindo dela qualquer elemento perturbador e inconveniente que possa se chocar com seu ideal de completude. Esse ideal é evidente no documento quando nele são repetidas por diversas vezes as expressões “garantir aprendizagens” e “assegurar aprendizagens”.

Como pode um documento que se propõe a definir que conhecimentos são essenciais às novas gerações de um país, dizer que irá garantir ou assegurar aprendizagens? Tal garantia só pode estar baseada em uma noção de conhecimento que se transmite de maneira integral, sem restos ou interferências. Isso implicaria tanto em uma apreensão perfeita do conteúdo da Base pelos professores quanto em uma transmissão perfeita aos alunos, o que é estruturalmente impossível, uma vez que o ensino é uma prática da ordem “do acontecimento e não da previsão” (VOLTOLINNI, 2020, p. 90), o que implica dizer que em toda transmissão está em jogo não só o conhecimento, mas também o saber, o que torna esta tarefa impossível, do ponto de vista de uma completude, como sustentou Freud.

Quando Lacan (1969-1970, 1992, p. 49) coloca que “[...] não há nada em comum entre o sujeito do conhecimento e o sujeito do significante”, podemos aí compreender que esse sujeito do conhecimento a que ele se refere se assemelha a esse idealizado no documento, o qual, sob a lógica do discurso universitário, produz incansavelmente um saber alienado ao mestre e, portanto, exterior a ele, um saber que é da ordem do conhecimento e que, como tal, introduz um eterno “saiba mais” ao sujeito, mandamento siderante[12] que o convida a calar e se afundar no gozo. O gozo, dentro da estrutura dos discursos, como vimos, é nomeado por mais-de-gozar, é o que impulsiona a repetição. Ele se impõe como limite ao saber e, portanto, afasta o sujeito de uma posição de tomada da palavra.

Nesse sentido, então, o sujeito do conhecimento se separaria do sujeito do significante, tornando conhecimento e saber elementos passíveis de se excluírem. Porém, basta experienciarmos uma situação de ensino para percebermos que essa posição é problemática.

---

[12] No sentido atribuído por DIDIER-WEILL (1998), mandamento superegóico que leva o sujeito a calar-se, afastando-o do seu desejo.

No documento da BNCC encontramos uma tentativa de superar essa posição através da proposta de educação integral, porém, se observarmos bem, esta proposta acaba por, paradoxalmente, reforçá-la, uma vez que seu único propósito se sustenta na urgência em tornar a educação não faltosa:

> Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

Assim, a educação proposta esquece que há uma dimensão faltosa que sempre emergirá nos lembrando que somos sujeitos, uma vez que conhecimento e saber são margens de um mesmo rio, faces de uma mesma moeda. Como na banda de Moebius, atuam em um *continuum* que não diferencia frente e verso. São um conjunto que produz o sentido, condição de nossa existência.

4.2 Da Experiência ao Experimento: a educação desligada do sentido

A relação dialética entre conhecimento e saber que vimos ser rejeitada pelo pensamento educacional ao longo do tempo guarda relação com o afastamento da experiência enquanto fator que permite ao sujeito a construção de sentido frente ao que vive, uma vez que os efeitos dela, diante da tomada da ciência enquanto domínio epistêmico, passam a ser cada vez mais desacreditados, duvidosos e inconvenientes.

A experiência, enquanto “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25), reúne, impreterivelmente, conhecimento e saber, o que, historicamente, sempre esteve associado à ideia de formação e, concomitantemente, à de educação.

Educar abdicando da noção de experiência, como vimos, é algo relativo ao imaginário do nosso tempo.

Walter Benjamin (1987, 1989), em sua crítica à modernidade, já assinalava os efeitos do abandono da experiência para a transmissão de saber e é a partir de sua construção teórica que Larrosa Bondía (2002), ao pensar esta questão na contemporaneidade, formula a ideia de que em nosso tempo transformamos experiência em experimento, formulação cara a essa nossa análise. Para ele,

> A experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o domínio do mundo. Aparece assim a ideia de uma ciência experimental. Mas aí a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência. A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 28).

Esse ponto nos interessa na medida em que o texto da BNCC nos chama atenção pela vasta utilização do termo experiência, porém, conforme podemos observar a seguir, o sentido exposto diz respeito muito mais a experimento, ligado ao conhecimento, externo ao sujeito, do qual ele pode se apropriar, que à experiência em si, que guarda consigo a dimensão de um saber, particular ao sujeito.

> [Competência Geral 6]: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e **apropriar-se de conhecimentos e experiências** que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 9, grifo nosso).
>
> Essa intencionalidade consiste na **organização e proposição, pelo educador, de experiências** que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica [...] (BRASIL, 2018, p. 39, grifo nosso).
>
> Trata-se também de **fomentar experiências significativas** e contextualizadas de exercício do protagonismo juvenil por meio da articulação com os outros campos, as demais áreas do currículo e os interesses e escolhas pessoais dos jovens [...] (BRASIL, 2018, p. 512, grifo nosso).

> [...] o que se pretende é **propiciar experiências que mantenham os jovens interessados pelos fatos que acontecem na sua comunidade**, na sua cidade e no mundo e que afetam as vidas das pessoas [...] (BRASIL, 2018, p. 519, grifo nosso).
>
> Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, **um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas** que a vivência dessa diversificação pode favorecer [...] (BRASIL, 2018, p. 69, grifo nosso).

Nos trechos acima, observamos que o uso da palavra experiência guarda relação com a execução de uma prática, uma ação relacionada a uma técnica ou uma ação a ser propiciada pelo professor a partir de uma situação. Aparece ainda como algo a ser apropriado pelo sujeito, como um objeto, passível de ser acumulado e medido quantitativamente, portanto, externo a ele. Para Larrosa Bondía (2002, p. 24), o "sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade" e acrescenta sobre a necessidade de criticar "qualquer contagem de créditos para a experiência, qualquer conversão da experiência em créditos, em mercadoria, em valor de troca".

Em suma, nos deparamos com esses dois pontos no que se refere à experiência: o pretexto para a ação e a conversão em valor de troca. Propor, propiciar, fomentar experiências, "repertório de experiências", apropriar-se de experiências são todos termos que ligam a experiência à ação ou ao valor de troca. Nesse sentido, podemos pensar que tal experiência se aproxima mais a experimento, uma vez que voltada à ação e à apropriação cumulativa, tal qual um objeto.

Assim, nos deparamos com um discurso em que o saber do conhecimento é priorizado em relação ao saber da experiência, o que, como vimos, é problemático, uma vez que separa conhecimento do saber enquanto operação psíquica, reduz a construção de sentido e, por fim, dificulta a transmissão e torna a educação de difícil acontecimento. Segundo Lollo (2015, p. 106), devemos lembrar que "nosso mestre não é a teoria, e sim o real. É ele que nos ensina, e ele que põe em discussão as formas de nosso conhecimento, nos sugere novos modelos". O real do sujeito, tocado pela dialética entre conhecimento e saber, ainda que ignorado pelo discurso, continua

a existir e a insistir, o que significa dizer que, ainda que a pedagogia se concentre prioritariamente no conhecimento, este jamais prosperará desligado do saber.

Há corpos e, portanto, sexualidades em jogo no que diz respeito à educação. Portanto, há desejo e pulsão no trajeto da transmissão, o que torna impossível o apagamento da experiência. Sua dimensão de incerteza e imprevisibilidade jamais poderá ser reduzida pelas predições, homogeneidades, consensos e certezas provenientes do experimento. Isso porque a palavra excede o conceito, uma vez que, como nos lembra Lajonquière (2007, p. 187),

> [...] o sujeito (re)constrói o conhecimento arrancando-o dos outros. O conhecimento está cifrado em significantes; estes delimitam o campo (desiderativo) do Outro. Neste sentido, cabe afirmar que o conhecimento está cifrado em chaves significantes e que elas estão no Outro: todo sujeito deve apoderar-se dessas chaves para, decifrando-as, poder então cifrar (em-si e para-si) o conhecimento socialmente compartilhado.

É, portanto, nos significantes que se articulam o conhecimento sobre os objetos e o saber do sujeito sobre o seu desejo, e é nessa articulação que consiste a potência da educação. É nesse mesmo sentido que Lacan (1969-1970, 1992, p. 43) diz que a "[...] função de quem ensina é da ordem do papel, do lugar a sustentar", ou seja, não é apenas de conhecimento que se faz educação, mas também daquilo que se articula nos significantes que formam os laços. Lajonquière (2007, p. 191) acrescenta ainda que o "saber e o conhecimento se encontram entrelaçados e conformam o pensamento. [...] o sujeito (re)constrói o pensamento em-si mesmo enquanto constrói-se como sujeito desiderativo e inteligente".

Portanto, se tomarmos o texto da BNCC sob o ponto de vista da relação conhecimento e saber, observaremos que a ênfase dada ao conhecimento promove tendências de universalização e de individualização, ambas incompatíveis com a presença do sujeito na cena educativa. Essas tendências estão presentes de forma clara no texto e podem ser retomadas aqui se mais uma vez resgatarmos as seis categorias levantadas que levantamos anteriormente. Todas elas, como vimos, trabalham tanto para a universalização quanto para a individualização da educação.

Universalizar a educação significa torná-la geral, como algo passível de ser possuído por todos do mesmo modo, enquanto individualizá-la diz respeito a retirar

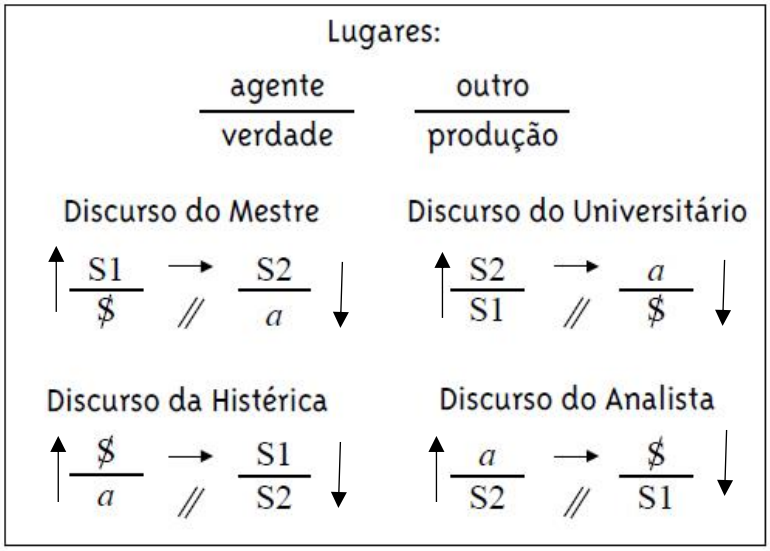
dela sua dimensão de referência ao outro e, portanto, de uma tradição. Em ambas as situações estamos diante da retirada do sujeito, o que nos aponta para os meandros do discurso na tentativa de burlar o real que sempre espeta. Sobre isso nos debruçaremos no capítulo que segue.

5 O APAGAMENTO DO HORIZONTE DO IMPOSSÍVEL

Ao longo da análise que empreendemos até o momento, capturamos pontos do texto da BNCC que demonstram aporias, caminhos sem saída, nas quais se insere a partir das marcas que o discurso capitalista faz nessa peça do discurso pedagógico contemporâneo. Se retomarmos esses pontos, veremos que todos se apresentam como formas de apagar a categoria do impossível em jogo na educação.

Para Lacan (1969, p. 183), o real se define como o impossível, *continuum* que marca sem deixar marcas – tal qual uma escrita feita por uma caneta sem tinta. É a esse impossível que se referia Freud (1925) quanto aos ofícios de governar, educar e curar, aos quais Lacan acrescentou fazer desejar, encobrindo os quatro discursos que constituem relações estáveis instauradas na sociedade mediante o instrumento da linguagem: do mestre, do universitário, do analista e da histérica.

Se retomarmos os matemas da teoria lacaniana, veremos que, nesses quatro discursos, há uma disjunção entre os lugares da produção e da verdade, o que é representado por duas barras (//) conforme podemos ver na figura abaixo.



Essa não correspondência entre produção e verdade nos diz que qualquer produção que o sujeito venha a fazer é impotente na revelação da verdade, uma vez

que esta, enquanto aquilo que está entre nós e o real, jamais poderá ser dita completamente, ou seja, apenas pode ser semi-dita. A impotência é aquilo que nos detém diante do real, é o que nos protege dele, por isso a verdade é, para Lacan (1969-1970, 1992), a irmãzinha querida da impotência. Enquanto neuróticos, nos defendemos do impossível nos colocando como impotentes.

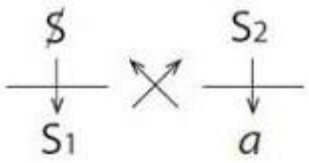
Assim, lidamos com o impossível concernente ao real pela via de algo que nos mantém na impotência, o sintoma. Porém, o que nos caberá analisar nesse capítulo, diz respeito ao modo como essa defesa opera a partir das marcas do discurso do capitalista presentes no texto da BNCC.

5.1 As marcas do discurso capitalista na BNCC e sua relação com o impossível

Voltolini (2015, p. 223) nos chama atenção para a posição perversa que assume o discurso capitalista, tornando a evitação egóica do inconsciente diferente do “do velho nada sei” comum à neurose. Para ele, trata-se agora de saber do inconsciente, mas, ainda assim, pretender agir à sua revelia. Podemos pensar essa evitação egóica do inconsciente como uma evitação do impossível, uma vez que o que buscamos apagar são os incômodos de um real que, de modo imprevisível, fura o simbólico deixando-o em suspensão. Essa suspensão indica a impotência do sujeito em dar sentido àquilo que se apresenta: o impossível de simbolizar.

Em todos os outros discursos somos colocados diante da nossa impotência em produzir significantes que representem totalmente a verdade, como vimos na disjunção representada por // nos discursos a partir dos matemas lacanianos. Porém, no discurso do capitalista, três aspectos operam de modo a apagar qualquer falha que possa se apresentar ao simbólico, ou seja, de modo a negar essa impotência que aponta para o impossível: 1 - O agente determina a verdade ($\$ \rightarrow S_1$); 2 – O objeto

Discurso do capitalista



determina o sujeito (*a* → *$*); 3 – o circuito se fecha num sem saída (VOLTOLINI, 2021, sic). Podemos observar esses três pontos a partir do modo como se dispões as setas nesse discurso:

Observamos no matema acima, uma seta do agente em direção à verdade, o que não acontece em nenhum dos outros discursos, em que Lacan aponta a verdade, inconsciente, como aquela que determina ($\overline{\quad}$) o agente, conforme demonstra a experiência psicanalítica. Porém, no discurso do capitalista, Lacan "escreve o agente determinando a verdade (agente $\overline{\quad}$ verdade) e estabelecendo, a partir de si mesmo, sem determinação anterior, a verdade que ele quer que valha como regra para todos" (VOLTOLINI, 2015, p. 223).

O segundo ponto diz respeito à relação direta do sujeito com o objeto. A relação de determinação entre eles pode ser observada na seta que parte da produção, que no discurso do capitalista dá lugar ao objeto *a*, para o agente, lugar ocupado pelo sujeito. A seta aponta que é o objeto que determina o sujeito. Esse objeto passa a ser, então, aquilo que nomeamos de *gadgets*, objetos produzidos para capturar o desejo, ou seja, objetos que conduzem a relação dos sujeitos com o mundo, feitos para serem consumidos freneticamente a fim de que a castração não se apresente ao sujeito, uma vez que, nesse circuito, qualquer falta que apareça se configura como frustração, fracasso.

Por fim, o que encontramos é um circuito hermeticamente fechado, no qual nada pode fazer furo, portanto, não há brecha para o impossível, o que torna o circuito fadado a explodir, a se autodestruir, uma vez que é o furo causado pelo impossível que permite aos discursos o seu movimento. É o ponto de toque do real no simbólico que pode fazer a roda girar em um outro sentido, ou seja, que convoca o sujeito a dar conta do mundo pelo simbólico e, assim, fazer com que ele possa continuar se movimentando e circulando e produzindo.

Tendo isso em vista, nos interessa assinalar aqui que todos os pontos que salientamos em nossa análise a fim de demonstrar os dilemas construídos pelo discurso pedagógico em relação à educação, nos apontam marcas do discurso do capitalista, sendo, portanto, modos pelos quais o texto apresenta em seu discurso a tendência de apagamento do impossível.

A tendência em apagar o impossível, que se difere da tendência neurótica de negar o impossível, ou de escondê-lo – o que significa que ele ainda está ali – conforme vimos, se apresenta no texto via elementos que funcionam como gatilhos ao abocanhamento da educação pelo discurso do capitalista. Abocanhamento que é destrutivo, uma vez que paralisa. Esses elementos foram identificados no texto da BNCC como competência, técnica, inovação, direitos, autonomia e projeto de vida, termos que, do modo como se apresentaram ao longo do texto, foram descolados de suas acepções comuns ao funcionamento da educação para erguerem um discurso marcado pelo funcionamento do discurso do capitalista.

Assim, observamos que todos esses termos aproximam o sujeito do indivíduo, não dividido, não faltoso, potente, todo-poderoso. Portanto, são modos de negar o impossível. Nesse sentido, a educação deixa de transmitir o mundo para transmitir um modo de viver ideal, fechando-se em um discurso que tenta apagar qualquer interferência que cause distúrbio em seu funcionamento, ou seja, apagar o real, o impossível. Supõe um sujeito adaptado, colado a um ideal, sem mobilidade subjetiva, sem capacidade de mover-se no simbólico.

Apagar o impossível, para além de escondê-lo, é impedir o movimento do discurso, uma vez que é pelo toque que o real faz no simbólico que podemos produzir o ato que fará iniciar algo novo, introduzirá uma descontinuidade entre o antes e o depois. O discurso do analista e a experiência da análise nos permite observar isso, o que, por extensão, alcança a educação, uma vez que há uma “homologia estrutural entre a análise e a criação no *lato sensu*: ambas almejam a produção do sentido para além dos sentidos já dados” (COUTINHO-JORGE, 2010, p. 223). O impossível é, portanto, condição de possibilidade em educação.

5.2 O Impossível como Condição de Possibilidade em Educação

Se em uma análise nos encontramos diante do sintoma, cuja incessante repetição visa circunscrever o real de uma inscrição traumática, na educação nos deparamos, em grande medida, com repetições pulsionais que mantêm, pela

imposição do princípio do prazer, uma resistência ao simbólico. Em todos os casos, se trata de resistência ao saber por imposição de um real indecifrável. Contudo, uma fala pode fazer escansão e tornar algo possível, permitindo a criação de um sentido que possa circular aquele ponto sombrio. Mas como pode o simbólico fazer escansão ali onde se prega um silenciamento?

Como vimos, o discurso presente no texto da BNCC promove muito mais um colamento a um ideal, que leva à repetição e ao silenciamento, que uma transferência ou um laço que promova criação de saber, renovação. Propõe artifícios que promovem um apagamento do impossível, reduzindo, com isso, possibilidades subjetivas, tornando a educação simbolicamente empobrecida.

Didier-Weill (1998) nos fornece uma interessante interpretação quando chama de insegurança fundamental aquilo sob o qual o homem está submetido em sua relação com o mundo, na medida em que qualquer lei que vá conduzir seus atos guarda consigo uma zona de sombra, um ponto de silêncio. Essa zona é o real que impede que tomemos as leis que regem nossa vida como regras de um jogo, uma vez que há sempre algo, imperceptível a nós, que aparecerá de maneira inesperada, causando espanto. É esse inesperado que convocará o homem a tomar a palavra, a interpretar o ponto de silêncio. Portanto, o impossível (real) se mostra como o despertar de uma possibilidade (simbólico). Isso é condição para que se produza saber, para que se crie.

O possível só se dá a partir da impossibilidade. Assim, um discurso que se sustenta no apagamento do impossível só pode trazer impasses à educação. Se o possível de educar diz respeito a uma força criadora que transforma silêncio em fala, e que, portanto, precisa do silêncio como força motriz, como *continnum* que nos afeta, supor a eliminação desse impossível retiraria do humano um dos registros que o sustenta na linguagem. O nó borromeano, topologia criada por Lacan para articular sua teoria do sujeito, nos permite compreender que real, simbólico e imaginário operam em nós enquanto sustentadores do psiquismo, desfazer a articulação entre esses registros, eliminando um deles, destrói o nó e, portanto, elimina o sujeito.

É essa eliminação que vemos ser processada no discurso quando este funciona no apagamento do impossível, como é o caso do discurso do capitalista, que

incide no discurso do texto da BNCC, deixando muitas marcas, conforme vimos. Podemos tomar, por exemplo, a questão da separação entre conhecimento e saber. Tomar educação como técnica aplicada e como experimento é um artifício do discurso para eliminar o impossível. É uma forma de poupar a educação dos incômodos do real. Quanto mais 'neutra' puder ser uma educação quanto à presença dos sujeitos, mais 'esquecidos' do real podemos ficar. Desse modo, renunciamos ao simbólico como forma de nos livramos dos incômodos do real.

O real, como fonte do devir, só cessa de se escrever quando seu *continuum* sofre interrupção por uma contingência, alguma coisa toca o real que agora pode se escrever. Nesse ponto de rompimento do *continuum,* uma sideração se produz, restando ao sujeito duas saídas possíveis: uma parada definitiva ou uma parada seguida de uma nova partida.

> Essas paradas representam dois tipos diferentes de sideração. A primeira é uma sideração que não pode advir. Seria possível dizer que a colisão provocou um acidente mortal. O corpo da contingência fica no chão, siderado, ao lado das placas da necessidade. A segunda sideração possível não somente não é mortal, mas impulsiona a vida. Ela é a precondição para que haja a de-sideração. O encontro entre a contingência e o real se torna produtor de movimento e de vida, criador (LOLLO, 2018, p. 20).

Essa última saída é bastante interessante para pensarmos educação e os dilemas em que nos colocamos ao sustentar um discurso que funciona na eliminação do impossível. Enfim, eliminar o impossível é eliminar o próprio sujeito. Nossa análise aponta que a BNCC, como um documento de referência para a educação de um país, que contém as escolhas de uma sociedade em relação à formação das novas gerações, ao sustentar em seu texto as marcas do discurso capitalista, acaba por dificultar a educação na medida em que se defende do real a partir da sua eliminação e, desse modo, reduz as possibilidades de criação de saber por parte do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma pesquisa, assim como em uma análise, partimos de uma questão. Em um caso ou em outro, há a enunciação de um inconsciente, o que torna os campos da psicanálise e da educação aproximados por uma interseção: o sujeito. Por isso a psicanálise opera enquanto potência teórica no sentido do desvelamento dos impasses que se formam em torno da educação quando o discurso que a rege – o pedagógico – passa a ser marcado por artifícios que excluem o sujeito.

É em torno desse ponto que nossa questão de pesquisa se esboçou ao tomar a oposição dilemática entre transmissão e aprendizagem como elemento que demonstra a incidência na educação de um discurso cujo funcionamento se tece fora da dialética subjetiva.

Vimos que isso começa a se esboçar a partir do rompimento cultural com a tradição, historicamente marcado pela virada neoliberal dos anos 1970, quando vimos a tecnociência assumir as rédeas da nossa cultura, o que contingencialmente transformou nossas posições discursivas na medida em que ampliou a circulação do discurso do capitalista em nossa sociedade. Essa ampliação favoreceu a tomada pelo discurso pedagógico de teorias cuja articulação entre biologia e psicologia do desenvolvimento tornavam-nas favoráveis à elaboração de um pensamento educacional que propunha uma educação livre dos incômodos impostos pela subjetividade. Desse modo, o sujeito desse discurso passa a ser o sujeito epistêmico, encerrado em sua racionalidade, o qual se diferencia do sujeito da chamada educação tradicional pelo lugar que ocupa na cena educativa. O centro de gravidade dessa cena se transforma, deslocando o seu eixo para o aluno e, assim, a aprendizagem passa a ser o foco das preocupações educacionais.

Com isso, temos um discurso votado à aprendizagem e desligado da tradição, o que resulta em rechaço ao que possa ser da ordem da transmissão, erguendo, assim, uma relação dilemática entre transmissão e aprendizagem. Essa relação se constrói pela oposição entre esses elementos. Passamos a sustentar um discurso pedagógico em que transmissão e aprendizagem não caminham juntas, como se uma

fosse fator de exclusão da outra. Esse discurso acaba por identificar transmissão como referente da educação chamada de tradicional e aprendizagem como referente da educação progressista, implantando um movimento de afastamento, a todo custo, entre essas duas posições frente à educação. Esse afastamento, que ainda preservava algum relativismo até os anos 1970, tornou-se absoluto a partir do rompimento cultural com a tradição.

A psicanálise, enquanto dispositivo teórico, nos permitiu desvelar esse impasse na medida em que sustenta, a partir da dialética subjetiva, a impossibilidade de separar transmissão e aprendizagem. É por essa via que podemos observar que a relação dilemática construída pelo discurso pedagógico contemporâneo acaba por excluir o sujeito da cena educativa.

Nossa tese, portanto, consiste em afirmar que o documento da Base Nacional Comum Curricular brasileira, na mesma esteira do discurso pedagógico ocidental mais amplo, apresenta em seu texto marcas do discurso capitalista que colocam transmissão e aprendizagem em uma relação dilemática.

Demonstramos essa afirmação a partir de seis categorias que retiramos do texto – Educação Baseada em Competências, Educar como Técnica, Inovação, Projeto de Vida, Aprendizagem como Direito e Aluno Autônomo – levantando os aspectos que levam tais categorias a se inserirem na lógica discursiva do capitalista, a qual gera o efeito de expulsão do sujeito, uma vez que se baseia na não formação de laço, promovendo um discurso fechado, votado ao consumo e, portanto, fadado a ser consumado.

A partir desses elementos que promovem um deslizamento do discurso do texto para o discurso do capitalista, demonstramos alguns desdobramentos que geram efeitos na educação. Tais desdobramentos apontam para a relação de oposição entre transmissão e aprendizagem sobre a qual estamos nos referindo.

O primeiro deles disse respeito à autoridade. Observamos duas vias pelas quais o texto da BNCC, ao deslizar para o discurso do capitalista, acaba por dificultar a construção de relações de autoridade que, como vimos, são condição para a transmissão. Essas vias são o autonomismo e a potência. O texto opera deslizes a partir desses dois aspectos.

Vimos que o texto do documento trata, em alguns de seus trechos, a autonomia do aluno como um autonomismo, caracterizado pela confusão entre autonomia e liberdade social e política. Trata ainda a potência do aluno, essencial para que este possa emergir em sua força a fim de que crie saber, como uma potência voltada a um quantitativo referente à eficácia de resultados. Esses dois deslizes trazem importantes consequências à autoridade, uma vez que em ambos encontramos a supressão do laço entre professor e aluno. No primeiro caso, por um liberalismo que supõe uma liberação do mais jovem (o aluno) em relação ao adulto (o professor); e no segundo, por um hiperbolismo do sujeito que o torna todo-poderoso, onipotente, indivíduo, não dividido. Em ambos os casos está em jogo o afastamento de um poder, lógica que historicamente esteve presente na educação.

O ponto crucial para a demonstração da nossa tese, a partir da questão da autoridade, encontra-se na tendência que o discurso do texto apresenta, ao deslizar para o discurso do capitalista, em transformar o que é da ordem da transmissão – o laço – em relação de poder. Funciona, assim, eliminado o poder pela via da eliminação do laço. Por essa via, junto ao laço elimina também a autoridade. É nesse ponto que o discurso, ao tomar o aluno como autônomo e potente, nos moldes em que apontamos, levanta a bandeira da aprendizagem (que é centrada no aluno) em oposição à transmissão (que, ao entrar no registro do poder, deve ser eliminada).

O segundo desdobramento disse respeito à oposição entre conhecimento e saber. Nesse capítulo vimos que o texto da BNCC traz muitos elementos que apontam para noções de educação enquanto técnica aplicada e enquanto prática crítico-reflexiva. Nos dois casos, estamos diante de um discurso que, ao enfatizar o conhecimento, suprime o que é da ordem do saber. Ao suprimir o saber, revelando o ideal de sujeito epistêmico em jogo, esse discurso desprende a educação da produção de sentido, desconstruindo a ideia de experiência no trajeto educativo.

Uma educação voltada ao conhecimento supõe que devem estar presentes na prática educativa experimentos que levem os sujeitos a construírem conhecimento. Porém, não levam em consideração que, essa construção necessita de sentido, o que acaba por levar muito mais à reprodução de um conhecimento já existente fora do sujeito, que tornar esse conhecimento seu. É pela elaboração de sentido, como vimos, que o saber pode ser produzido, portanto, o experimento por si não gera saber, a não

ser que entre no registro da experiência, aquilo que nos passa, nos toca e nos acontece e não aquilo que se passa ou acontece, como nos lembra Larrosa Bondía (2002). Esse deslize de experiência a experimento põe às claras a marca do discurso capitalista no texto da BNCC.

Nesse sentido, educação como técnica aplicada e como prática crítico-reflexiva baseada no experimento aponta para um rechaço da dimensão da experiência no processo educativo. Se o que importa é o sujeito epistêmico, então é do conhecimento e não da experiência que se trata, uma vez que com esta, o saber e todos os seus percalços são colocados em jogo. Assim, o discurso supõe que conhecimento pode ser concebido separado de saber. Nessa esteira, podemos pensar que a aprendizagem, foco do discurso pedagógico contemporâneo, ao se centrar no aluno e em sua atividade, requer deste a apropriação de conhecimentos, enquanto a transmissão opera em torno da produção de saber, o que nos permite dizer que a mesma operação que separa conhecimento de saber, também separa aprendizagem de transmissão.

O último desdobramento que levantamos foi o apagamento do horizonte do impossível. Nele, observamos que podem ser encontrados em todo o texto da BNCC elementos que nos apontam para um modo específico de defesa frente ao real: o apagamento. Esse modo específico é característico do discurso do capitalista, que elimina qualquer falha que possa advir do sujeito, implantando um circuito fechado que se retroalimenta vorazmente e que, como tal, é fadado à consumação.

É esse modo de defesa que marca a diferença do discurso pedagógico contemporâneo dos anteriores, pois mais que negar ou esconder, o *modus operandi* do discurso capitalista é eliminar o peso da subjetividade. Assim, quando este faz marcas no pensamento educacional, assistimos a um movimento de exclusão do sujeito da cena educativa, o que é problemático, uma vez que sua potência está no impossível que nos circula e nos toca.

Desse modo, demonstramos que a relação dilemática entre aprendizagem e transmissão que opera no discurso do texto da BNCC é marca do discurso do capitalista e de sua relação de apagamento frente à categoria do impossível. Aprender estaria ao lado de quantificar competências, universalizar técnicas, inovar, judicializar

as relações na educação, individualizar o projeto de vida e autonomismo. Essas posições são efeito do deslize que o discurso do texto opera para o discurso do capitalista e em todas elas, a dimensão da transmissão desaparece no mesmo movimento de apagamento da categoria do impossível. A psicanálise nos mostra que a transmissão só opera no impossível. Portanto, essa relação dilemática se constrói pela posição que o discurso pedagógico assume – quando passa a ser marcado pelo discurso do capitalista – frente ao impossível.

Entretanto, é importante que se diga, esta pesquisa aponta as marcas do discurso capitalista no texto da BNCC e seus desdobramentos, o que não significa dizer que ele não seja marcado por outras posições discursivas. Ao contrário, buscamos mostrar ao longo de nossa análise os deslizes – muitas vezes sutis – que levam à mudança de posição discursiva ao longo do texto.

Esta pesquisa, ao escandir os termos da gramática da educação contemporânea, visou, a partir da exploração da ambivalência interna de suas proposições, enxergar aquilo que produz o efeito de expulsão do sujeito da cena educativa, contribuindo, na esteira do que aponta Debieux Rosa (2004, p. 340), “para a elucidação de sua eficácia no processo de alienação do sujeito e apontando os laços que possibilitem a sua inclusão como sujeitos do desejo”.

Por fim, em tempo de concluir, nos colocamos a pensar nos possíveis efeitos de um documento como a BNCC para educação escolar do nosso país. Após a realização desta pesquisa, nos arriscamos a dizer que esse documento, por maior que seja o seu valor em termos de um posicionamento em relação às novas gerações, pode funcionar mais na manutenção dos impasses com os quais nos deparamos nas escolas atualmente – como dificuldades de aprendizagem, evasão escolar, sofrimento docente e discente, exclusão, violência – que no reposicionamento deles.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Saccer:** o poder soberano e a vida nua I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana.** 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2011. (Coleção Debates).

BENJAMIM, Walter. **Charles Baudelaire**: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Obras escolhidas, v. 3).

BLAIS, Marie-Claude; GAUCHET, Marcel; OTTAVI, Dominique. **Transmitir, Aprender**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Edutorial Universitaria, 2018.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ***.* n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.

CARVALHO, José Sérgio de. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CARVALHO, José Sérgio. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 975-993, out./dez. 2015.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **A desconstrução do Construtivismo na educação:** crenças e equívocos de professores, autores e críticos. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2014.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CORREA, Cristia Lopes. Educação: ensino ou transmissão? **Revista Estilos da Clínica**, Vol. XlV, n. 27, p. 190-207, 2009.

COUTINHO-JORGE, Marco Antonio. **Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan**: Clínica da Fantasia. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. V. 2.

DEBIEUX-ROSA, Miriam. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. IV, n. 2, p. 329-348, 2004.

DESCARTES, Rene. **Discurso sobre o Método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DIDIER-WEILL, Alain. **Os Três Tempos da Lei.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1997.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir cabeças:** sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociedade.** Petrópolis: Vozes, 2011.

EGAN, Kieran. **Conceptions of Development in Education. Phylosofy of Education**. 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277105894_Conceptions_of_Development_in_Education. Acesso em: 20 fev.0 2020.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, 2006

GAUCHET, Marcel. **A Democracia contra ela mesma.** São Paulo: Radical Livros, 2009.

HOBSBAWM, Eric J. **1917- Era dos Extremos:** o breve século XX: 1914-1991 São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

KUPFER, Maria Cristina; ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares; SOUZA, Elizeu Clementino. Apresentação: psicanálise e educação. **Revista Educação e Contemporaneidade,** v. 29, n. 60, página inicial-final, out./dez. 2020.

LACAN. Jacques. Televisão. *In:* LACAN, Jacques. **Outros escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LACAN. Jacques. **O seminário, livro 11:** os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008 (Seminário Original de 1964).

LACAN. Jacques. La Troisième**. Lettres de l'Ecole freudienne***,* n. 16, Paris, nov. 1975.

LACAN. Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LACAN. Jacques. **O seminário, livro 17:** o avesso da psicanálise (1969-1970). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN. Jacques. **O Seminário, livro 20**: mais, ainda (1972-1973). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LAJONQUIÈRE, Leandro. **De Piaget a Freud:** para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LEBRUN, Jean-Pierre. **Um mundo sem Limite:** ensaio para uma clínica psicanalítica do social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.

LOLLO, Paolo. **Passagens**: transmissão da psicanálise e direitos do homem. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2015.

LOLLO, Paolo. Os ofícios impossíveis e o chamado do real. **Reverso**, Belo Horizonte, v. 40, n. 75, p. 15-24, jun. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-73952018000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2021.

MASSCHELEIN, Jan. Mundo e vida ou educação e a questão do sentido **(da vida).** *In:* CARVALHO, José Sérgio; CUSTÓDIO, Crislei (Orgs.). **Hannah Arendt:** a crise na educação e o mundo moderno. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017. p. 13-27.

MAURANO, Denise. Um estranho no ninho ou a psicanálise na universidade. *In*: JORGE, Marco Antonio Coutinho (Org.). **Lacan e a formação do psicanalista.** Rio de Janeiro: Contracapa, 2006. p. 209-227.

MELMAN, Charles. Por que o ICMS não é aplicável à sessão de psicanálise? *In:* GOLDENBERG, Ricardo. **Goza!** Salvador: Ágalma, 1997. p. 106-126.

MINICCELLI, Mercedes. Infância e direitos em tempos de exposição e consumo: infância emancipada? *In:* VOLTOLINI, Rinaldo (Org.). **Crianças Públicas**: adultos privados. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016. p. 193-204.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, Kelly Cristina Brandão. A ruptura com a tradição e a consequente ascenção do discurso do especialista. *In:* CARVALHO, José Sérgio; CUSTÓDIO, Crislei (Orgs.). **Hannah Arendt:** a crise na educação e o mundo moderno. São Paulo: Intermeios; Fapesp, 2017. p. 221-232.

SOUEIX, André. O discurso capitalista. *In:* GOLDENBERG, Ricardo. **Goza!** Salvador: Ágalma, 1997. p. 40-48.

VOLTOLINI, Rinaldo. O conhecimento e o discurso do capitalista: a despsicologização do cotidiano social. **Estilos Clin.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 106-121, jun. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282012000100008&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 22 fev. 2021.

VOLTOLINI, Rinaldo. Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 222-229, maio/ago. 2015.

VOLTOLINI, Rinaldo. Uma Pedagogia esquecida do amor. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 21, n. 2, p. 363-381, 2019.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Psicanálise e Formação de Professores:** antiformação docente. São Paulo: Zagodoni, 2018.

VOLTOLINNI, Rinaldo. Psicanálise na pesquisa sobre formação de professores: sujeito e saber. *In:* VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose (Orgs.). **Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação**. São Paulo: Ed. Contracorrente, 2020. p. 81-103.